

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Enise Barth Teixeira

**EDUCAÇÃO CONTINUADA CORPORATIVA:  
aprendizagem e desenvolvimento humano no setor metal-mecânico**

Tese de Doutorado

**Florianópolis**

**2005**

Enise Barth Teixeira

**EDUCAÇÃO CONTINUADA CORPORATIVA:  
aprendizagem e desenvolvimento humano no setor metal-mecânico**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Engenharia de Produção.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Maria Ester Menegasso, Dra.

**Florianópolis**

**2005**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Teixeira, Enise Barth

Educação continuada corporativa: aprendizagem e desenvolvimento humano no setor metal-mecânico/ Enise Barth Teixeira. – Florianópolis, 2005.

399 p.

Tese – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

1. Educação continuada corporativa.
2. Aprendizagem organizacional.
3. Desenvolvimento humano.

Enise Barth Teixeira

**EDUCAÇÃO CONTINUADA CORPORATIVA:  
aprendizagem e desenvolvimento humano no setor metal-mecânico**

Esta tese de Doutorado foi examinada e julgada adequada para a obtenção do título de Doutora em Engenharia de Produção (área de concentração: Gestão da Qualidade e da Produtividade) e aprovada na sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, Janeiro de 2005.

**Prof. Edson Paladini, Dr.**

Coordenador do PPGE/UFSC

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Maria Ester Menegasso, Dra.**

Orientadora – UFSC

---

**Prof. Marcos Laffin, Dr**

Moderador – UFSC

---

**Prof.<sup>a</sup> Clerilei Aparecida Bier, Dra.**

Examinadora Externa – UDESC

---

**Prof. Valdir Machado Valadão Junior, Dr.**

Examinador Externo - UFU

---

**Prof. José Francisco Salm, PhD**

Membro – UFSC

## **DEDICATÓRIA**

Carinhosamente dedico este trabalho:

Às minhas amadas filhas Ana Maria e Maria Luiza, fontes de inspiração para meu projeto de desenvolvimento pessoal.

Ao meu marido Teixeira, por seu amor, amizade, compreensão e companheirismo recebidos ao longo destes anos, assegurando tranquilidade nas minhas trajetórias.

Aos meus pais, Dulcy e Lauro, que acreditaram na educação, viabilizando meu desejo de aprender continuamente.

## AGRADECIMENTOS

Ao término deste trabalho experimentei a grata sensação de desenvolvimento como mestre, pesquisadora e, sobretudo como ser humano.

A construção deste trabalho, contudo, só foi possível por ter contado com o apoio, colaboração e dedicação de várias pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para a sua concretização. Desta forma, expresso meus sinceros agradecimentos a todas elas.

Primeiramente, devo agradecer à professora doutora Maria Ester Menegasso, amiga e orientadora, pelo acolhimento carinhoso, pelo incentivo ao longo do percurso, com quem muito aprendi.

Sou grata ao professor José Francisco Salm, PhD. por ter-me proporcionado a oportunidade de ingressar no Doutorado e pelas sugestões e críticas na elaboração do exame de qualificação.

Agradeço aos professores doutora Clerilei Aparecida Bier e doutor Mário César Barreto Moraes, pela participação na Banca de Defesa do Exame de Qualificação e nas sugestões.

Sou profundamente grata ao professor doutor Marcos Laffin, pelo apoio entusiasmado, pelos úteis conselhos que me deu em numerosas ocasiões, pela amizade e companheirismo que cercaram nosso convívio.

Agradeço ao dirigente da Empresa que, numa atitude avançada, autorizou a realização da pesquisa.

Agradeço muito aos profissionais de Gestão de Recursos Humanos da John Deere, pela disponibilidade e seriedade com que conduziram minha inserção na empresa e pelo pronto apoio e atendimento às solicitações de informações e documentos da área.

Um agradecimento muito especial aos Sujeitos que participaram da pesquisa, pela receptividade, pelos depoimentos e pelas aprendizagens que proporcionaram com as suas experiências.

Agradeço aos dirigentes do Colégio Frederico Jorge Logemann e dos Professores do Centro de Formação Profissional Senai Virgílio Lunardi, que contribuíram com a perspectiva da educação profissional.

Meu obrigada à Diretora da Escola de Idiomas Fisk.

Gostaria de agradecer ao gerente de Recursos Humanos da IMASA pela possibilidade de realizar o pré-teste dos instrumentos de coleta de dados.

Sou profundamente grata ao professor doutor Telmo, amigo e colega de pesquisa, pela possibilidade de interlocução sobre a temática e o processo de construção do conhecimento.

A minha gratidão à família Laffin que me acolheu nas idas a Florianópolis.

Foi muito importante a amizade e o companheirismo do professor doutor Martinho, colega do Doutorado e da UNIJUÍ, com o qual troquei textos e idéias.

Aos amigos que fiz em Florianópolis: Ieda, Valdir, Fernando, Regina, Leia.

Às amigas Sandra e Lurdes, pela amizade e estímulo.

À UNIJUÍ, de modo especial, agradeço ao colegas do Departamento de Estudos da Administração pelo apoio para concretização da qualificação.

Meu obrigada ao meu orientando de iniciação científica e amigo Amauri, pela eficiente colaboração.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina e professores pela competência e pelo desenvolvimento desta comunidade acadêmico-científica e seu pioneirismo no ensino virtual.

Sou grata à Fátima pelo apoio e incentivo, na busca do autoconhecimento e do autodesenvolvimento.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que compartilharam comigo nesta trajetória.

O mundo é mais rico do que é possível exprimir em qualquer linguagem.

Ilya Prigogine



## RESUMO

**TEIXEIRA, Enise Barth. Educação continuada corporativa: aprendizagem e desenvolvimento humano no setor metal-mecânico. 2005, 399 fls. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, SC.**

O conhecimento, a educação e a capacidade de aprendizagem se tornam características vitais para as pessoas, para as organizações e para a sociedade, face ao contexto atual cada vez mais dinâmico, interdependente e imprevisível, marcado por contínuas transformações. O aprender sobre como aprender é necessário para que a sociedade garanta a sustentabilidade do desenvolvimento, para que as organizações assegurem seu sucesso e continuidade e para que as pessoas possam promover sua empregabilidade. O principal propósito desta tese é analisar como as políticas e ações organizacionais de educação continuada tornam possível a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento humano, na visão de dirigentes e trabalhadores de uma indústria do setor metal-mecânico situada na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A base teórica que deu suporte à tese abordou a relação triádica – ser humano, educação e trabalho, o contexto das organizações contemporâneas, a gestão de pessoas, sobretudo no que concerne à educação continuada e o processo de aprendizagem como fruto de interações sociais que se estabelecem no ambiente de trabalho, de modo particular em organizações empresariais. Para realizar a presente investigação adotou-se o método qualitativo, desenvolvido em um estudo de caso simples do tipo exploratório/descritivo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas com gerentes, supervisores e trabalhadores sem cargos de gerência que realizam atividades fins ou meios na indústria de máquinas e equipamentos agrícolas, além do diretor de RH e do supervisor de treinamento e desenvolvimento da empresa, do vice-presidente do sindicato dos trabalhadores metalúrgicos, de instrutores do Senai, da direção da Escola Técnica e da direção de uma escola de idiomas, e fontes documentais. Para a interpretação dos dados foi adotada a análise de conteúdo, buscando compreender a questão em estudo à luz do quadro teórico de referência e a partir da valorização da fala dos atores entrevistados. Os resultados da pesquisa evidenciam a explícita política de educação corporativa levada a efeito pela empresa e a conseqüente identificação dos atores sociais com a idéia do aprendizado contínuo. O estudo desperta a necessidade de se reconhecer explicitamente a educação continuada como um importante fator facilitador da aprendizagem organizacional, além de contribuir para uma efetiva promoção da condição humana nos limites das organizações formais.

**Palavras-chave:** Educação Continuada Corporativa – Aprendizagem Organizacional – Desenvolvimento Humano – Setor Metal-Mecânico

## ABSTRACT

**TEIXEIRA, Enise Barth. Corporate continuous education: learning and human development in the metal mechanic sector. 2005, 399 pages. Thesis (Doctor Degree in Engineering of Production) – Program of Post-Graduation in Engineering of Production, UFSC, Florianópolis, SC.**

The knowledge, the education and the learning capacity become vital characteristics to the people, organizations and society, facing the interdependent, unpredictable current dynamic context in which is continuously modifying. It is necessary to learn how to learn so that society guarantees the sustainability of the development, to assure the success and continuity of the organizations and to make people more employable. The main purpose of this thesis is to analyze how the continuous educational organizational policies and actions make the organizational learning and human development possible, from the board of directors and labors of the metal mechanic industry sector's views, located in the northwest region of the state of Rio Grande do Sul. The theoretical base which supports this thesis has approached a relation among three main pillars – human being, education and work, the context of contemporary organizations, people management, above all, concerning the continuous education and the learning processes as a result of social interactions that are established in the work environment, in a very particular way in enterprises. To accomplish this investigation it was adopted a qualitative method, developed in a simple case of exploratory/descriptive study. The data were collected through individual interviews reaching managers, supervisors, labors whose activities are related to agricultural machines or equipments, also the Human Resources director and the Training and Development supervisor, the president of the metallurgists Union, Senai instructors, the board of the technical school and languages school, also from documental sources. Aiming to interpret the collected data it was adopted the content analysis, in order to understand this studying the light of the theoretical reference framework and from the speech of the interviewers. The results or the research highlight the explicit corporative educational policy taken by the company and the consequent identification of the social actors having in mind the continuous learning. The study awakens the necessity of recognizing the continuous learning as an important facilitator factor in the organizational learning, besides the effective contribution to the improvement of the human conditions in the formal organizational boundaries.

**Keywords:** Corporate Continuous Education – Organizational Learning – Human Development - Metal Mechanic Sector

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>15</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>16</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>17</b>
<b>PARTE I – EXPLICITAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 Exposição do Assunto .....	19
1.2 Organização do Documento .....	24
1.3 Discussão do Tema e do Problema.....	25
1.4 Objetivos.....	28
1.4.1 <i>Objetivo geral</i> .....	28
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	28
1.5 Justificativa.....	28
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>33</b>
2.1 Orientação Filosófica da Pesquisa.....	34
2.2 Delineamento da Pesquisa .....	37
2.3 Definição da Organização Empresarial .....	39
2.4 Sujeitos da Pesquisa.....	40
2.5 Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados .....	42
2.6 Tratamento, Análise e Interpretação dos Dados .....	46
2.7 Limitações da Tese .....	48
<b>PARTE II - QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....</b>	<b>49</b>
<b>3 O SER HUMANO, A EDUCAÇÃO E O TRABALHO: UMA RELAÇÃO TRIÁDICA.....</b>	<b>51</b>
3.1 Concepções de Ser Humano .....	51
3.2 O Ser Humano e a Ação Educativa .....	53
3.3 O Ser Humano e as Abordagens do Processo de Ensino.....	61
3.4 Educação e Aprendizagem de Adultos .....	65
3.5 Os Modelos de Homem e a Teoria Administrativa .....	75
3.6 Autonomia e Educação .....	81
3.7 O Trabalho como Princípio Educativo .....	83
3.8 Autonomia e Trabalho: o mundo do trabalho e suas transformações.....	93
3.9 Os Sentidos do Trabalho.....	101

<b>4 ORGANIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: ESTRATÉGIA E GESTÃO DE PESSOAS</b>	<b>104</b>
4.1 Organizações Formais: algumas considerações .....	104
4.2 A Organização do Século XXI .....	111
4.3 Teoria da Delimitação dos Sistemas Sociais .....	115
4.4 Estratégia Organizacional e Competitividade .....	117
4.5 Competitividade e Educação .....	127
4.6 Gestão de Pessoas .....	129
<b>5 APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES</b>	<b>132</b>
5.1 Aprendizagem no Cenário Sócio-organizacional .....	132
5.2 Aprendizagem Individual .....	135
5.3 O Elo entre a Aprendizagem Individual e Aprendizagem Organizacional .....	137
5.4 Abordagens sobre Aprendizagem Organizacional .....	138
5.5 Os Níveis de Aprendizagem e o Repensar dos Desenhos Organizacionais .....	142
5.6 Educação Continuada: explicitação de termos e concepções .....	151
5.6.1 <i>Reciclagem</i> .....	152
5.6.2 <i>Treinamento</i> .....	152
5.6.3 <i>Aperfeiçoamento</i> .....	153
5.6.4 <i>Capacitação</i> .....	154
5.6.5 <i>Educação permanente, formação continuada, educação continuada</i> .....	154
5.6.6 <i>Educação profissional</i> .....	159
5.7 Educação Continuada no Espaço Organizacional .....	160
5.8 Educação Corporativa .....	163
5.9 Universidade Corporativa .....	171
<b>PARTE III – CONTEXTO DO ESTUDO</b>	<b>178</b>
<b>6 O SETOR INDUSTRIAL METAL-MECÂNICO</b>	<b>179</b>
6.1 A Industrialização no Brasil .....	179
6.1.1 <i>A fase primário-exportadora</i> .....	179
6.1.2 <i>A fase da tentativa de construção de um desenvolvimento nacional e autônomo</i> ...	183
6.1.3 <i>A fase do desenvolvimento associado e dependente: do “milagre” à crise</i> .....	189
6.1.4 <i>A fase de inserção mais profunda na economia global</i> .....	190
6.2 O Setor de Bens de Capital Mecânicos .....	196
6.2.1 <i>Caracterização do setor de bens de capital mecânicos e o processo de reestruturação produtiva</i> .....	196
6.2.2 <i>O perfil dos trabalhadores no setor</i> .....	198
6.3 O Setor Metal-Mecânico no Rio Grande do Sul e na Região Noroeste .....	202

<b>7 A JOHN DEERE – UNIDADE HORIZONTAL</b> .....	<b>207</b>
7.1 A John Deere e suas Características Histórico-Organizacionais.....	207
7.1.1 <i>Histórico</i> .....	207
7.1.2 <i>Tecnologia e desenvolvimento</i> .....	214
7.1.3 <i>Referenciais estratégicos</i> .....	215
7.1.3.1 <i>Missão e valores</i> .....	215
7.1.3.2 <i>Meio ambiente</i> .....	215
7.1.3.3 <i>Valor genuíno</i> .....	216
7.1.3.4 <i>Política da qualidade</i> .....	217
7.2 Perfil dos Trabalhadores da Indústria.....	217
7.3 Gestão de Pessoas .....	227
7.3.1 <i>Missão e princípios</i> .....	228
7.3.2 <i>Estrutura da gerência de recursos humanos</i> .....	228
7.3.3 <i>Políticas de gestão de pessoas</i> .....	230
 <b>PARTE IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO</b> .....	 <b>245</b>
 <b>8 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: AÇÕES REALIZADAS</b> .....	 <b>247</b>
8.1 Educação Formal .....	248
8.2 Treinamento Técnico .....	261
8.3 Educação Comportamental.....	262
8.4 Línguas Estrangeiras.....	263
8.5 Alguns Indicadores .....	268
 <b>9 O TRABALHO: SIGNIFICADOS, CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES</b> .....	 <b>276</b>
9.1 O Trabalho e Seus Sentidos.....	276
9.2 O Trabalho na Empresa: ambiente e perspectivas de continuidade .....	286
 <b>10 AS POLÍTICAS E PRÁTICAS VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS: OPORTUNIDADES E LIMITES</b> .....	 <b>297</b>
10.1 Processo de Participação nas Atividades de Formação.....	297
10.2 Capacitações: modalidades.....	300
10.3 Impactos das Capacitações .....	303
10.4 Propósito da Empresa .....	305
10.5 Avaliação das Ações Organizacionais .....	308
 <b>11 AS APRENDIZAGENS NA EMPRESA: REALIDADE E REPERCUSSÕES</b> .....	 <b>313</b>
11.1 Aprendizagem e Cultura Organizacional: fatores facilitadores e fatores inibidores .....	313
11.2 As Formas de Aprender .....	328
11.3 O Processo de Disseminação do Conhecimento.....	338

<b>12 AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO ESPAÇO ORGANIZACIONAL.....</b>	<b>342</b>
12.1 O Desenvolvimento Pessoal no Ambiente de Trabalho .....	342
12.2 O Desenvolvimento Humano na John Deere.....	346
12.3 As Pessoas na Visão da Empresa .....	349
<b>13 EDUCAÇÃO CONTINUADA EM ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E LIMITES.....</b>	<b>355</b>
13.1 Competitividade e Humanização: em busca de uma conciliação.....	355
13.2 Rumo a uma Educação Continuada Corporativa.....	360
<b>PARTE V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>369</b>
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>370</b>
<b>RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>376</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>378</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>396</b>

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Passos da coleta e do tratamento dos dados.....	45
FIGURA 2 – Evolução das manifestações do construtivismo na aprendizagem de adultos....	73
FIGURA 3– Perfil da organização do século XXI.....	114
FIGURA 4 – O paradigma paraeconômico.....	116
FIGURA 5 – Estratégias deliberadas e emergentes.....	118
FIGURA 6 – A espiral do conhecimento.....	121
FIGURA 7 – Processo de conversão do conhecimento em vantagem competitiva.....	123
FIGURA 8 – Elementos de ação direta e de ação indireta de uma organização.....	126
FIGURA 9 – A roda do aprendizado.....	136
FIGURA 10 – Principais componentes da mudança no sentido da aprendizagem.....	170
FIGURA 11 – Universidade Corporativa, um laboratório de aprendizagem.....	175
FIGURA 12 – Evolução do Número de Funcionários (1999-2004).....	218
FIGURA 13 – Total de Funcionários (Out./2003).....	219
FIGURA 14 – Funcionários por Divisão (Out./2003).....	220
FIGURA 15 – Funcionários por Divisão (Out./2003 em %).....	221
FIGURA 16 – Funcionários por Faixa Etária (Out./2003).....	222
FIGURA 17 – Funcionários por Gênero (Out./2003).....	223
FIGURA 18 – Tempo de Trabalho na Empresa.....	224
FIGURA 19 – Grau de Escolaridade dos Funcionários (Out/2003).....	225
FIGURA 20 – Grau de Escolaridade dos Funcionários (Fev./2004).....	226
FIGURA 21 – Evolução do Grau de Escolaridade dos Funcionários (1997-2004).....	227
FIGURA 22 – Índice de <i>Turnover</i> .....	243
FIGURA 23 – Índice de Absenteísmo.....	244
FIGURA 24 – Aprendizagem Industrial na John Deere de 1976 a 2004.....	253
FIGURA 25 – Horas de Treinamento em Línguas Estrangeiras por Funcionário.....	264
FIGURA 26 – Horas de Treinamento por Funcionário.....	271
FIGURA 27 – Total de Horas de Treinamento por Funcionário.....	272
FIGURA 28 – Total de Horas de Treinamento e Aprendizagem por Funcionário.....	272
FIGURA 29 – Evolução das Horas de Treinamento por Funcionário (1995-2003).....	273
FIGURA 30 – Índice de Investimento em Treinamento sobre o Faturamento Líquido.....	274
FIGURA 31 – Investimento Médio em Treinamento por Participante ao Mês.....	274
FIGURA 32 – Educação corporativa: articulação dos conceitos de competência, gestão do conhecimento e aprendizagem.....	363
FIGURA 33 – Os sete princípios de sucesso.....	364
FIGURA 34 – Educação continuada corporativa : agregando valor às pessoas e à organização.....	365

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pedagogia e Andragogia: pressupostos e práticas .....	71
QUADRO 2 – Pesquisas sobre sentidos do trabalho.....	103
QUADRO 3 – A natureza mutante do trabalho.....	110
QUADRO 4 – Características atuais do ambiente de negócios e transformações nas organizações .....	113
QUADRO 5 – Mudança de paradigma .....	115
QUADRO 6 – As dez escolas de pensamento sobre formulação da estratégia.....	119
QUADRO 7 – Comparação da economia industrial e da economia do conhecimento.....	122
QUADRO 8 – Recursos humanos na organização do futuro por tendências atuais.....	130
QUADRO 9 – As três perspectivas sobre a organização aprendiz.....	140
QUADRO 10 – A organização em transição.....	165
QUADRO 11 – Culturas que estimulam e inibem o aprendizado.....	169
QUADRO 12 – Mudança de paradigma do treinamento para a aprendizagem .....	169
QUADRO 13 – Setor de bens de capital – classificação.....	196
QUADRO 14 – Principais pólos industriais no RS.....	203
QUADRO 15 – Linha do Tempo da John Deere e SLC de Horizontina/RS.....	210
QUADRO 16 – Estrutura da John Deere na América do Sul.....	214
QUADRO 17 – Recursos Humanos na Organização do Futuro por Tendências Atuais .....	240
QUADRO 18 – RH – Do Operacional ao Estratégico .....	241
QUADRO 19 – Síntese comparativa dos três tipos de educação profissionalizante.....	248
QUADRO 20 - Categorias Essenciais para uma Educação Continuada Corporativa .....	367



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de pessoas entrevistadas por cargo e área.....	41
TABELA 2 – Crescimento da indústria de transformação em (%).....	192
TABELA 3 – Subsetor bens de capital mecânicos: evolução da produção, emprego e produtividade.....	199
TABELA 4 – Distribuição de trabalhadores por gênero (em %).....	199
TABELA 5 – Trabalhadores da indústria por grau de escolaridade (em %).....	200
TABELA 6 – Trabalhadores da indústria por faixa etária (em%).....	201
TABELA 7 – Trabalhadores da indústria por tempo de emprego (%).....	201
TABELA 8 – Número de empregados da indústria de transformação por porte.....	203
TABELA 9 – Distribuição do Número de Funcionários por Área de Atuação e Cargos de Gerência.....	220
TABELA 10 – Participação da Empresa em Cursos Técnicos.....	232
TABELA 11 – Vagas para Cursos Universitários por IES/2005.....	233
TABELA 12 – Indicadores do Programa de Aprendizagem Industrial.....	252
TABELA 13 – Critérios para Investimento em Cursos Técnicos.....	258
TABELA 14 – Investimento em Cursos Superiores Conforme Classificação no Vestibular.....	259
TABELA 15 – Resultados da Pesquisa de Satisfação.....	275

**PARTE I**  
**EXPLICITAÇÃO DA PESQUISA**

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Exposição do Assunto

O atual contexto político, econômico, social e cultural apresenta transformações que se processam em escala global. A rapidez das mudanças é uma das principais características do mundo contemporâneo (MOTTA, 1998). A complexidade deste cenário tem como principais determinantes: a era da informação e o processo de globalização; as disfunções do modelo de desenvolvimento; o surgimento de novos valores pessoais, fundados em aspectos não-econômicos, relacionados à qualidade de vida; e a emergência de um novo paradigma no cenário sócio-organizacional (VERGARA, 2000).

Essas mudanças complexas e profundas, por vezes conflitantes, que vêm acontecendo em escala global, têm provocado impactos no mundo dos negócios, das organizações e das pessoas, tais como: a emergência de uma sociedade baseada na informação e que se manifesta na forma de acelerado desenvolvimento tecnológico; o processo de globalização, que viola a noção de mercados domésticos, ampliando as fronteiras geográficas; a competição que passa a ser acirrada e de base global, ao mesmo tempo em que se identificam movimentos de cooperação, parcerias, alianças que configuram novas relações entre países e empresas, assim como empresas com fornecedores e/ou concorrentes.

Os clientes expressam elevado nível de exigência em relação à qualidade dos produtos e serviços oferecidos. Essa exigência se deve não só à maior possibilidade de escolhas, como também ao poder crescente dos consumidores de fazerem valer seus direitos, revelando uma elevação da consciência de cidadania do consumidor. Na medida em que as organizações passam a desempenhar papel cada vez mais expressivo na sociedade, gerando e consumindo recursos, aumentam também as possibilidades de serem fontes de distúrbios e desequilíbrios no ambiente em que operam, o que move uma crescente preocupação com a degradação dos recursos naturais.

Vivemos, hoje, um momento de ruptura de valores e crenças, que sustentaram a sociedade ocidental e a economia mundial nos últimos séculos. A situação, porém, destes pressupostos até então aceitos, assim como o conjunto de teorias desenvolvidas, dão sinais de incapacidade de ajudar a compreender no que se refere à realidade, rica em contrastes. Ao

mesmo tempo, portanto, em que vivemos a “mudança de paradigma” na ciência (KUHN, 1994), estamos presenciando a emergência de um novo paradigma (RAY, 1996) e novas tradições nos negócios (RENESCH, 1993).

O paradigma emergente que compatibiliza ciência, negócios, valores e outras dimensões foi apresentado por Capra (1997) o qual o chamou de a “teia da vida”. A proposição de Capra conjuga os seguintes aspectos: a) da abordagem holística que, diferentemente da reducionista, propõe que as partes sejam tratadas segundo seus mútuos relacionamentos e o relacionamento com o todo; b) da impossibilidade de aceitar-se que propriedades “objetivas” da natureza sejam independentes de quem as observa; c) da construção do homem pela sociedade e, dialeticamente, da construção da sociedade pelo homem; d) do homem segundo uma perspectiva integrada, um todo de natureza física, emocional, intelectual e espiritual. Não aceita, portanto, dicotomias do tipo mente/corpo ou espírito/matéria; e e) da valorização do ser humano que, visto sob uma perspectiva integrada, não pode ser considerado um recurso, antes, como um gerador de recursos.

Esses valores, em emergência, no conjunto de outros fatores de mudanças, obrigam as organizações a repensar seus referenciais norteadores de gestão, sob risco de tornarem-se obsoletas e não competitivas. É neste momento de ruptura, hoje vivido pela sociedade como um todo, por intermédio da integração dos meios de comunicação, as organizações e as pessoas em particular, que se originam oportunidades de gerar mudanças à necessidade de sobrevivência num contexto de complexidade. A mudança organizacional, por isto, torna-se necessária, sobretudo, para fazer frente à crescente competitividade, cumprir novas leis ou regulamentações e introduzir novas tecnologias, em vista de que as organizações nesse novo contexto serão julgadas por seus compromissos éticos, pelo foco nas pessoas e pelas relações responsáveis com o ambiente social.

No entendimento de Harman (1996), a empresa moderna, que sobrevive em um ambiente de constantes mudanças, é hoje uma das instituições mais adaptáveis, se comparada a outras como as igrejas e os governos, o que lhe confere um papel de liderança nas transformações necessárias.

As transformações que constituem a realidade do mundo contemporâneo, entretanto, trazem alguns revezes, pois acabam por inibir a capacidade do homem de identificar futuros cenários, diante da “era da incerteza” e o “fim das certezas” (GALBRAITH, 1998; PRIGOGINE, 1996).

Galbraith (1998, p. XIII) menciona que,

No século que passou, os capitalistas tinham plena certeza do êxito do capitalismo, os socialistas do socialismo, os imperialistas do colonialismo, e os dirigentes políticos sabiam que era seu dever dirigir. Muito pouco dessa certeza ainda existe hoje em dia. Dada a desalentadora complexidade dos problemas enfrentados atualmente pela humanidade, sem dúvida alguma seria estranho se ainda existisse.

Esse cenário de instabilidade, de incerteza e de imprevisibilidade vivenciado pelas instituições, indica, segundo SCHÖN (1971), a perda do “estado estável” (*stable state*). Nesse entendimento, a atual sociedade e todas as suas instituições vivem um mundo cada vez mais dinâmico, interdependente e imprevisível, caracterizando-se como um processo contínuo de transformação.

A perda desse estado estável impõe então, para as pessoas, para as instituições e para a sociedade, a *aprender sobre como aprender*. Nesta perspectiva, surge a necessidade de uma nova concepção de aprendizado em que se deve aprender a compreender, guiar, influenciar e administrar essas transformações como um todo, o que implica em desenvolver a capacidade de empreendê-las de forma integral, seja individual ou coletiva no âmbito das organizações.

O conjunto imbricado dessas transformações demanda do ser humano novas exigências, entre elas *novas aprendizagens, desenvolvimento de habilidades e competências* que vão além da simples transformação de suas instituições, em resposta a situações de mudança, concebendo e desenvolvendo instituições que sejam sistemas de aprendizagem capazes de realizar continuamente sua própria mudança.

Ao mesmo tempo em que essas transformações afetam diretamente as maneiras de organização do trabalho, levando as organizações a um processo de mudança organizacional, alterando substancialmente os processos produtivos, estratégias, práticas e sistemas, também passam a demandar uma capacidade de inovação, habilidades para resolver problemas complexos e inusitados, relacionados aos valores da organização.

De acordo com Handy (1991) citado por Chanlat (1999, p. 40),

Em face dos novos imperativos: flexibilidade, competitividade e globalização, a gestão necessita de uma mão-de-obra móvel, competente, em boa forma e entusiasta, particularmente preparada para afrontar as reestruturações sucessivas e os tempos de virtualidade.

Também Senge (1999) discute a necessidade das mudanças organizacionais profundas, as quais combinam alterações internas nos valores, aspirações e comportamentos das pessoas com alterações externas nos processos, estratégias, práticas e sistemas.

Na mudança profunda ocorre aprendizagem. A organização não realiza simplesmente algo de novo; ela constrói uma capacidade de mudança constante. Esta ênfase em mudanças internas e externas vai ao cerne das questões com que se deparam hoje as grandes instituições da era industrial. Não basta mudar as estratégias, estruturas e sistemas, a não ser que também se mude o pensamento que as produziu (SENGE et al, 1999, p. 27).

Em face desta realidade, faz-se necessária a revisão dos pressupostos teóricos que orientam a dinâmica organizacional, sobretudo buscando uma nova concepção de sujeito na organização da vida associada.

É nesta perspectiva que Ramos (1989) critica a moderna ciência social e administrativa, pelo fato que tal ciência nada mais é do que uma ideologia legitimadora da sociedade centrada no mercado, e propõe a sua substituição por uma nova ciência, entendida essencialmente como teoria da delimitação dos sistemas sociais. O arcabouço conceitual da nova ciência das organizações proposto por Ramos (1989) centra-se na racionalidade substantiva, tomando em conta todo o escopo dos valores humanos, ao invés de deter-se apenas nos valores econômicos e instrumentais.

Diante das características deste início de século, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de haver, por parte do ser humano e da comunidade de negócios, uma visão de um mundo melhor e a coragem de provocar mudanças positivas, ajudando a estabelecer novos parâmetros que habilitam as organizações a prosperar sem esquecer sua responsabilidade perante toda a humanidade. A organização, portanto, precisa encarar as mudanças de modo proativo, para manter sua posição no mercado global.

A capacidade de adaptar e aprimorar sistemas e processos passa a ser uma questão de sobrevivência. Nesse ambiente, como declara Meister (1999), as técnicas de aprendizagem adquirem significativa importância, porque as chances de uma organização mudar com sucesso dependem da capacidade dos trabalhadores de aprender novos papéis, processos e habilidades. As referidas técnicas servem para esse grande contingente passar a operar novas aprendizagens. Essa capacidade de ativar a inteligência, a inventividade e a energia do funcionário, nunca foi tão primordial quanto na economia do conhecimento na qual se tem o trabalhador intelectual, aquele cujo trabalho exige esforço cerebral, em detrimento do manual, corporal ou maquinal (MEISTER, 1999; DRUCKER, 1999; SVEIBY, 1998).

A qualificação do trabalhador, como afirma Meister (1999), será a principal vantagem competitiva do século vinte e um. Essa demanda emerge, como já discutido anteriormente de um conjunto totalmente novo de tecnologias que exigirão que o trabalhador, seja no setor

administrativo ou de produção, adquira qualificações que não eram obrigatórias no passado. Essas qualificações vão além das responsabilidades limitadas de cargo e alcançam um amplo conjunto de habilidades necessárias para que o trabalhador se adapte às novas tecnologias e mudanças no mercado de trabalho. Neste caso, fica evidente o elo entre a qualificação do trabalhador e a competitividade de uma organização. Contudo, é preciso ter o cuidado para não transferir para o trabalhador a exclusiva responsabilidade pela busca da vantagem competitiva, fazendo com isso uma cooptação submissa.

A educação, especialmente a permanente, no contexto organizacional contemporâneo faz-se ainda mais significativa, ante aos desafios decorrentes, principalmente do avanço tecnológico e dos novos métodos de produção, que passam a exigir uma força de trabalho bem capacitada e intelectualmente flexível. É nesta perspectiva que se encontra o pensamento de Coraggio (2000), que retoma a discussão do papel da educação no desenvolvimento, partindo das mudanças ocorridas tanto no campo da educação como no da economia, reconceituando a tese fundamental de que a qualidade da educação é condição para a eficiência econômica, sobretudo, por constatar que a modernização da economia não concebe os seres humanos como sujeitos, cidadãos ativos, mas como objetos econômicos ou como puros consumidores.

A educação, sobretudo de caráter contínua, pode ser um dos meios para processar as transformações dentro da organização em aprendizagem, na medida em que se tem o entendimento de que a educação é o processo básico para a promoção da condição humana, de forma que o conhecimento passa a ser exigido em todas as esferas, através de um aprendizado permanente. Ao mesmo tempo, entende-se que a educação continuada no contexto organizacional configura-se numa notável estratégia para conseguir competitividade no mundo dos negócios, transformando-se, assim, numa vantagem competitiva.

*Educação continuada corporativa* constitui o objeto deste estudo, o qual se centra em compreender a essência humana nas organizações, identificando o papel do elemento humano no espaço de produção de bens e serviços, bem como as estratégias e ações voltadas para o desenvolvimento de seus trabalhadores enquanto seres humanos na vida organizacional.

Para efeito desta pesquisa, adotou-se a seguinte definição para **educação continuada corporativa**: “conjunto de conhecimentos úteis e aplicáveis, adquiridos de forma permanente pelos funcionários para poderem produzir com competência os resultados almejados por sua instituição” (SALM, MENEGASSO, HEIDEMANN, 2004, p. 1).

## 1.2 Organização do Documento

Esse documento está organizado em cinco partes que, por sua vez, são compostas por capítulos. Para cada parte e respectivos capítulos faz-se uma explicitação de sua essência, visando assegurar o entendimento do texto em sua totalidade.

A parte I, sob o título Explicitação da Pesquisa, compreende os capítulos introdução e metodologia. O primeiro capítulo se refere à exposição do assunto, à organização do documento, à discussão do tema e do problema. Na seqüência são explicitados os objetivos da pesquisa, que se classificam em geral e específicos. São justificados, por fim, a relevância, a originalidade e o ineditismo do estudo. O capítulo 2 especifica os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa. Inicialmente explicita-se a sua natureza. Em seguida, descreve-se o tipo, a metodologia, o modo de investigação e a perspectiva do estudo em tela. Num terceiro momento são apresentados: justificativa para a escolha da empresa, técnicas e instrumentos de coleta de dados, critérios de seleção dos sujeitos e os métodos de análise dos dados. Esse capítulo se encerra com suas limitações.

A Parte II congrega os capítulos 3, 4 e 5 e apresenta os pressupostos teóricos da pesquisa, que servem para compreender, explicar e dar significado aos fatos estudados. No capítulo 3 são abordadas concepções sobre o Ser Humano, a Educação e o Trabalho. O capítulo 4 traz, inicialmente, considerações sobre as Organizações Contemporâneas e, na seqüência, apresenta entendimentos no tocante à Estratégia e Gestão de Pessoas. O quinto capítulo se ocupa com a discussão sobre Aprendizagem nas Organizações e apresenta abordagens relacionadas à Educação Continuada Corporativa, tema central deste estudo.

O contexto do estudo é descrito na Parte III, que compõe-se dos capítulos 6 e 7. O sexto capítulo se ocupa da descrição do âmbito industrial em que o setor bens de capital mecânicos se insere por constituir o setor em que atua a indústria em análise, por força da natureza dos bens produzidos. Para a concretização do propósito deste capítulo, este foi constituído em três tópicos: o primeiro faz um resgate histórico-cultural da industrialização no Brasil, o segundo apresenta características do setor de bens de capital mecânicos, destacando o processo de reestruturação produtiva e o perfil dos trabalhadores deste setor e o terceiro e último tópico, aspectos que contribuem para contextualizar o setor metal-mecânico no RS e, de forma especial, na região noroeste do Estado, tendo em vista que a empresa em investigação localiza-se nesta região. O capítulo 7 contextualiza a organização estudada, partindo das características histórico-organizacionais da John Deere, especificamente da



Unidade de Horizontina, o perfil dos trabalhadores da empresa e, por fim, descreve a gestão de pessoas no que concerne à missão e os princípios, à estrutura da gerência e, de forma especial, as políticas de gestão de pessoas da empresa.

A quarta parte desta tese contém a apresentação e discussão dos conteúdos coletados durante as entrevistas com os atores sociais participantes da pesquisa de campo e das fontes documentais, e está delineado nos capítulos 8, 9, 10, 11 e 12, que correspondem aos objetivos específicos da mesma. O capítulo 8 identifica e descreve ações realizadas pela empresa voltadas à educação e desenvolvimento, capazes de promover a aprendizagem organizacional. O capítulo subsequente apresenta e discute o sentido que os sujeitos da pesquisa dão ao trabalho. O capítulo 10 traz as discussões realizadas sobre as políticas e ações de educação continuada e o processo de aprendizagem organizacional, na visão de dirigentes e trabalhadores. Na seqüência, capítulo 11, têm-se as questões relacionadas à produção do conhecimento e de que maneira se processam as aprendizagens na empresa. A possibilidade do desenvolvimento humano no espaço de trabalho é o que trata o capítulo 12. O capítulo 13, por fim, aponta a importância da educação continuada corporativa como uma estratégia de conciliação entre aprendizagem e desenvolvimento humano no espaço organizacional.

A quinta e última parte apresenta as conclusões da tese, respondendo ao problema de pesquisa e sugere algumas recomendações em relação à realidade empresarial analisada e acena para pesquisas futuras sobre a temática em questão. Compõem este documento, ainda, as referências bibliográficas e, por fim, alguns anexos.

### **1.3 Discussão do Tema e do Problema**

*Educação continuada corporativa* constitui-se numa temática complexa e controversa, apresentando características de multidisciplinaridade e de interdisciplinaridade, o que permite várias possibilidades de abordar. No âmbito dos estudos organizacionais, contudo, existe uma certa discrepância entre a complexidade do universo das organizações e a forma de refletir sobre elas, que não está seguindo o mesmo curso, talvez pelo fato dessas serem geralmente complexas, ambíguas e repletas de paradoxos (MORGAN, 1996). Para complementar essa questão, Capra (1997, p. 23) lembra que “Quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes”. Por essa razão, o tema *educação continuada corporativa* necessita ser abordado sob a perspectiva de múltiplas áreas do conhecimento humano, buscando constituir uma compreensão mais ampla e rica deste fenômeno emergente e em expansão no campo organizacional.

Não obstante, mesmo existindo vasta literatura explorando a relação entre organização, conhecimento e aprendizagem, na qual destacam-se: Disciplinas da Organização que Aprende – *Learning Organization* (SENGE, 1990), Caminhos da Aprendizagem (GARVIN, 1993), Tipos de Aprendizagem (ARGYRIS, 1977), Níveis de Aprendizagem (KIM, 1993, 1998), Criação do Conhecimento na Empresa (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), Cultura do Aprendizado (SCHEIN, 1995), Conhecimento Empresarial (DAVENPORT; PRUSAK, 1998), O Conhecimento como Nova Riqueza das Organizações (SVEIBY, 1998), Aprendizagem e Inovação Organizacional (FLEURY; FLEURY, 1995) e Educação Corporativa (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004), verifica-se a necessidade de novos estudos e pesquisas com o foco na *educação continuada corporativa* como estratégia capaz de promover aprendizagem organizacional e desenvolvimento humano, em face do atual contexto de competitividade marcado por incertezas, instabilidades e imprevisibilidades.

O modelo de gestão que ainda predomina nas organizações contemporâneas é o burocrático, o qual se ocupa de uma visão fragmentada do ser humano. Estabelece-se assim a necessidade de abarcar múltiplas teorias, que recuperem a unidade e as diferentes especificidades do ser humano, enquanto ser único e multidimensional nas organizações contemporâneas (CHANLAT, 1996). Coloca-se como pressuposto fundamental nesse estudo a concepção *do ser humano na sua totalidade no contexto organizacional* (RAMOS, 1989; CHANLAT, 1996).

O cenário socioeconômico e a prática organizacional vêm demonstrando uma crescente valorização do aprendizado e do desenvolvimento humano, que visa resgatar um maior respeito às necessidades humanas no que concerne à ampliação de suas experiências, de forma consciente e autônoma, capaz de prover às organizações inovações contínuas, flexibilidade e agilidade no trato com a complexidade e a incerteza (FALLGATTER; SALM, 1997). As discussões teóricas sobre a organização de aprendizagem (ARGYRIS, 1977; GARVIN, 1993; SENGE, 1990), tem na sua essência a preocupação com o indivíduo no que concerne à sua complexidade humana, configurando-se numa proposta organizacional alinhada com o paradigma emergente. A aprendizagem está relacionada com o significado do ser humano.

As novas estruturas sociais, bem como as novas formas de gestão e a nova organização do trabalho, entre outros fatores da sociedade em emergência, estão a exigir um aprendizado contínuo para desenvolver qualificações mais amplas dos trabalhadores, por essa razão as organizações, de modo particular as do setor privado, estão em busca de meios que resultem

em novas aprendizagens e formação. As qualificações e conhecimentos adquiridos no espaço organizacional buscam promover a capacidade contínua de emprego, ao mesmo tempo em que desenvolvem as qualificações de que a organização precisa para permanecer competitiva no mercado global. As organizações neste contexto tornam-se espaços próprios para o desenvolvimento de suas necessidades, essas articuladas às do homem produtor do trabalho. O ser humano se constitui pelo trabalho e nele à cultura das organizações.

As organizações, ao investirem na educação dos seus trabalhadores, estão buscando sustentar a vantagem competitiva, inspirando um aprendizado permanente e um desempenho excepcional. Algumas das novas competências exigidas no ambiente de negócios são: aprendendo a aprender, comunicação e colaboração, raciocínio criativo e resolução de problemas, conhecimento tecnológico, conhecimento de negócios globais, desenvolvimento de liderança e autogerenciamento da carreira (MEISTER, 1999).

As organizações, neste contexto, estão transferindo o foco de seus esforços de treinamento e desenvolvimento, que visam desenvolver qualificações isoladas, para a criação de uma cultura de aprendizagem contínua e coletiva dos trabalhadores, em que aprendem uns com os outros e compartilham inovações e práticas com o objetivo de solucionar problemas organizacionais reais.

O tema escolhido para o presente estudo *Educação Continuada Corporativa*, ante aos aspectos que foram anteriormente apresentados, compõe-se em objeto deste estudo.

Na dialogia de idéias anteriormente construídas e buscando maior profundidade nas relações entre Educação Continuada e Aprendizagem Organizacional, num contexto de mudanças permanentes, apresenta-se a pergunta que norteia o desenvolvimento dessa pesquisa:

**Como as políticas e ações organizacionais de educação continuada corporativa tornam possível a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento humano, na visão de dirigentes e trabalhadores de uma indústria do setor metal-mecânico do RS?**

Esta proposição fundamenta-se no entendimento de que,

O ser humano trabalha e pensa. No seu pensamento, ele sonha com uma liberdade sem limites, na qual o trabalho é uma das formas de mobilização da inteligência criativa, de auto-realização, de definição do destino e do sentido de sua vida (WEIL *apud* CATTANI, 2000, p. 143).

Considera-se, a partir deste pressuposto, que a *educação continuada corporativa* pode se configurar, por um lado, num processo de autovalorização dos trabalhadores com vistas à autonomia e à liberdade, e, por outro, numa estratégia que visa vantagem competitiva. Esta relação representa uma possível conciliação do social e do econômico, nos limites de uma organização.

## **1.4 Objetivos**

### ***1.4.1 Objetivo geral***

Analisar como as políticas e ações organizacionais de educação continuada tornam possível a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento humano, na visão de dirigentes e trabalhadores de uma indústria do setor metal-mecânico do RS.

### ***1.4.2 Objetivos específicos***

- Identificar e descrever as políticas e ações de educação continuada voltadas à aprendizagem organizacional;
- examinar as políticas e ações de educação continuada e o processo de aprendizagem organizacional, na visão de dirigentes e trabalhadores;
- analisar a importância das políticas e ações voltadas à educação continuada com vistas a conciliação entre aprendizagem e desenvolvimento humano no espaço organizacional.

## **1.5 Justificativa**

A preocupação em investigar práticas e processos de *educação continuada corporativa*, enquanto fenômeno inerente à condição humana na situação atual das organizações, justifica-se pelo fato de que vivenciamos um momento na história da humanidade marcado por mudanças paradigmáticas na ciência, nos valores, nos negócios,... requerendo assim, por um lado, uma maior compreensão desse ambiente em transformação e, por outro, um constante aprendizado, individual, grupal e organizacional, como forma capaz de, ao mesmo tempo proporcionar a auto-realização do ser humano e garantir eficiência, eficácia e efetividade das organizações.

A discussão sobre *educação continuada corporativa* no âmbito das organizações contemporâneas, vem se apresentando como um dos principais temas aos estudiosos e gestores da área das organizações, sobretudo da gestão de pessoas, dado o processo contínuo

de transformação pelo qual a atual sociedade e todas as suas instituições vivem, em face da perda do estado estável (SCHÖN, 1971). Desse modo, o contexto de incerteza, de imprevisibilidade e de instabilidade impõe como imperativo, para as pessoas, para as instituições e para a sociedade, o aprender sobre para que aprender e como aprender no coletivo, como um processo de interação diante da produção humana.

A UNESCO, órgão internacional que integra ações e discussões para o desenvolvimento humano, apresenta para a sociedade e, nela para as organizações, as premissas de que são necessárias ações que promovam condições para: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1999). Nesse sentido, as organizações como construções sociais têm possibilidades no espaço delimitado de suas atuações (RAMOS, 1989), de conciliar diferentes formas de inclusão do homem por diferentes maneiras de aprender.

Surge, assim, a necessidade do desenvolvimento de práticas e metodologias de aprendizagem para transformar o local de produção de bens e serviços em um ambiente de aprendizado contínuo, redefinindo então, os papéis dos trabalhadores (KATZ; KAHN, 1973) de forma que eles deixem de ser meros receptores de informações ou dóceis entes comportamentais (RAMOS, 1983) e se constituam parceiros na criação desse ambiente, de modo a incluir nesse espaço o ser humano na sua totalidade (MENEGASSO; SALM, 2001). Esse tema, portanto, se reveste de fundamental importância no contexto da teoria organizacional, principalmente porque está em discussão um novo paradigma de gestão, que contemple questões como ética, responsabilidade social, resgate das dimensões esquecidas dos indivíduos no espaço organizacional, gestão ambiental, e redefinição do homem em seus espaços de convivência, entre outras questões.

A implantação de Programas de Educação Continuada (PEC), especialmente no início deste século, por inúmeras organizações brasileiras de diferentes segmentos: hospitalares, educacionais, industriais, categorias profissionais, entre outras, é um dos fatores que reforça o desejo de investigar sobre educação continuada e aprendizagem nas organizações contemporâneas como estratégia de conciliação entre humanização e competitividade.

Considera-se, ainda, que o estudo tem caráter relevante, por contemplar a perspectiva interpretativa do fenômeno organizacional, abarcando nesta os elementos de natureza teórica e empírica. A abordagem teórica está voltada, principalmente, para a conceitualização e compreensão do ser humano e das aprendizagens na vida organizacional, enquanto que na empírica se pretende descrever as ações desenvolvidas no que concerne a sua formação continuada.

A investigação de caráter científico sobre educação continuada e aprendizagem organizacional nas organizações brasileiras, e de modo particular, nas empresas do complexo setor metal-mecânico do noroeste do estado do Rio Grande do Sul carece de estudos teórico-empíricos. Dessa forma, a presente pesquisa com foco na educação e aprendizagem no espaço organizacional, tem o propósito de contribuir na ampliação desse campo de conhecimento, que vem despontando como tema de maior interesse a partir da década de 90.

O setor metal-mecânico no Estado do Rio Grande do Sul, de modo particular o de máquinas e implementos agrícolas é um dos mais dinâmicos na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A indústria metal-mecânica e eletroeletrônica gaúcha totalizou 6534 empresas no ano de 2002 passando para 7 mil empresas em 2003, responsável por mais de 140 mil empregos diretos, o que representa cerca de 6,5% do total de trabalhadores empregados na indústria deste Estado. Este setor industrial do Rio Grande do Sul com faturamento anual de R\$ 12,5 bilhões teve uma participação no PIB gaúcho de 11,3% no ano de 2003.

Além disso, é o setor que detém a maior parcela de empresas certificadas pela ISO série 9000. Vale destacar, ainda, que para obtenção e manutenção da certificação, as organizações necessitam de novas compreensões das relações de trabalho. Esse setor da indústria de transformação requer significativa densidade tecnológica, e, por conseguinte, trabalhadores altamente qualificados. Embora o setor de bens de capital mecânicos venha se destacando como rico campo de diferentes investigações, por exemplo, mudança e adaptação organizacional estratégica (SAUSEN, 2003), aprendizagem tecnológica (BÜTTENBENDER, 2001); tendências de mercado (BRUM, 2001), classificação de custos (VIEIRA, 2001), políticas de benefícios sociais (PIZOLOTTO, 2000), inovação e qualificação (MAGALHÃES; PICCININI, 1998), desempenho ambiental (NASCIMENTO et al, 1997), satisfação de clientes x ISO série 9000 (PERIN et al., 1997), e de modo particular na John Deere Brasil Ltda unidade Horizontina/RS, objeto desse estudo, já foram desenvolvidas várias investigações e algumas em andamento, como: comunicação interna (FERREIRA; CHISTÉ, 2003), responsabilidade social e imagem empresarial (FORMENTINI, 2004), sistemas e instrumentos de apoio à gestão no processo de alinhamento estratégico organizacional (PLENTZ, 2003), mudança organizacional e saúde do trabalhador (MARCHI, 2004), inexistem trabalhos que procuram compreender o fenômeno da educação continuada e aprendizagem organizacional como estratégia de promoção do desenvolvimento humano no universo organizacional, e neste aspecto reside a sua originalidade.

O setor metal-mecânico constitui-se em especial espaço para estudo por representar um dos mais dinâmicos e expoentes no Estado do Rio Grande do Sul, e de forma especial, as empresas localizadas na Região Noroeste, pelo fato destas adotarem inovações tecnológicas e sócio-organizacionais mais avançadas que a dos setores tradicionais, o que por sua vez, exige políticas e estratégias de gestão inovadoras, sobretudo aquelas vinculadas à educação permanente dos trabalhadores, capazes de proporcionar vantagem competitiva.

Quanto ao espaço geográfico, optou-se em demarcar a região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, por ela estar relacionada diretamente à Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, instituição de ensino superior à qual estou vinculada profissionalmente, que tem como marca histórica sua atuação na comunidade regional, nos diferentes campos do saber, e, de modo especial, na área da Administração, seja em programas de ensino como de projetos de extensão e pesquisa. Outra razão assenta-se na parcela significativa de empresas do setor metal-mecânico, setor expoente na economia gaúcha, que situam-se nessa região do Estado. E, ainda, porque na minha atuação profissional venho desenvolvendo atividades relacionadas ao estudo da gestão e das organizações.

Outro aspecto a ser considerado é o fato da temática, objeto dessa investigação, por um lado, inserir-se na área de concentração “Gestão da Qualidade e da Produtividade” do Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, da Universidade Federal de Santa Catarina, e por outro, contribuir na qualificação e consolidação do projeto de pesquisa “Organizações, Inovação e Aprendizagem” que integra o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento da UNIJUÍ.

No contexto da sociedade centrada no mercado em que a racionalidade instrumental dos negócios se constitui em referência básica de um paradigma, é necessário repensar a realidade das organizações na perspectiva humana, bem como os estudos organizacionais e administrativos, na medida em que ainda preponderam análises baseadas em referenciais funcionalistas e positivistas em detrimento de referenciais teóricos críticos. Os estudos críticos em administração (ECA) constituem-se num movimento voltado ao “debate e reflexão cada vez mais propício ao desenvolvimento de pesquisas e análises organizacionais mais conscientes, refletidas e próximas da realidade nacional e local” (DAVEL; ALCADIPANI, 2003, p. 83). Investigar a questão da educação continuada no espaço de produção de bens e serviços, na perspectiva crítica, favorece a reflexão, o questionamento e a renovação de situações e estruturas que impedem o desenvolvimento progressivo de autonomia e da responsabilidade social das pessoas.

O inédito desse estudo está, portanto, em pensar a inclusão da totalidade do ser humano na vida organizacional, e identificar categorias teórico-empíricas de educação continuada capazes de promover aprendizagem organizacional. Não obstante, as teorias administrativas e a teoria organizacional, de modo particular a teoria do comportamento organizacional, tem mantido perspectivas de análise reducionistas sobre o homem, enfatizando unicamente o comportamentalismo em detrimento da subjetividade inerente à condição humana (CHANLAT, 1996; DAVEL; VASCONCELOS, 1995; DAVEL; VERGARA, 2001). Vergara (2000) aponta para a necessidade da cúpula empresarial, ao definir estratégias, levar em conta a subjetividade humana, os significados que ela atribui às realidades e à teia que tece nas decodificações de mensagens.



## 2 METODOLOGIA

É papel do cientista “refinar os conhecimentos existentes ou produzir conhecimentos fundamentalmente novos” (KNELLER, 1980, p. 27). O refinamento ou construção de conhecimentos requer métodos apropriados.

De acordo com os ensinamentos de Minayo (1994, p. 12), “A cientificidade tem que ser pensada como uma idéia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos”, ou seja, não pode ser reduzida a uma única forma. Deste modo, entende-se que a investigação de problemas de naturezas diferentes demanda o emprego de perspectivas específicas de pesquisa.

A atividade de pesquisa é empreendida no intuito de descobrir e construir novos conhecimentos ou relações; para tal é necessário desenhar ou projetar o caminho a ser seguido, uma vez que cada caminho poderá levar o investigador a alcançar diferentes resultados, devendo assim avaliar as restrições e oportunidades colocadas pelo contexto dentro do qual pretende trabalhar (GODOY, 1995).

O *design* de pesquisa é o “mapa”, o caminho e seus respectivos contornos, que a partir de uma questão, neste caso, “*Como as políticas e ações organizacionais de educação continuada corporativa tornam possível a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento humano, na visão de dirigentes e trabalhadores de uma indústria do setor metal-mecânico do RS?*” norteou a investigação e o alcance dos objetivos traçados previamente (MERRIAM, 1998; GODOY, 1995).

Três elementos básicos constituem o *design* de pesquisa: a orientação filosófica ou paradigma balizador do estudo, o arcabouço teórico que sustentará os dados da pesquisa, além do método e das técnicas empregadas no desenvolvimento da investigação (MERRIAM, 1998). O *design* estabelecerá a lente pela qual o pesquisador buscará enxergar seu objeto de pesquisa e conduzirá seus trabalhos de investigação.

Esta tese de doutorado está alicerçada no entendimento de Merriam (1998), quando afirma que esse não é um processo linear de busca literária, de estruturação teórica e identificação do problema, mas, sim, um processo interativo de inúmeras idas e vindas inerentes ao percurso de uma investigação científica.

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os elementos metodológicos constituintes do processo de investigação, como forma de garantir a confiabilidade e o rigor científico do trabalho, com vistas a construir ou refinar conhecimentos sobre *educação continuada corporativa*.

Primeiramente é descrita a orientação filosófica que baliza o estudo. Na seqüência são abordadas as características da investigação: delineamento da pesquisa, processo de escolha da empresa, critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa, técnica de coleta de dados, perspectiva de análise e limites da pesquisa.

## 2.1 Orientação Filosófica da Pesquisa

O esclarecimento da posição do pesquisador, no entender de Merriam (1998) é um dos fatores que pode assegurar a confiança de uma pesquisa qualitativa. Esta seção se ocupa em explicitar a orientação filosófica que norteia a presente pesquisa.

A orientação filosófica representa as crenças sobre a natureza da realidade, sobre conhecimento e sobre produção de conhecimento, a postura teórica do investigador ou ainda as concepções básicas em relação à natureza do fenômeno a ser pesquisado (MINAYO, 1994; MERRIAM, 1998; MORGAN; SMIRCICH, 1980).

As abordagens de pesquisa se distinguem pelos diferentes pressupostos assumidos. Burrell e Morgan (1979) explicam que todas as abordagens da ciência social estão assentadas numa filosofia da ciência e numa teoria de sociedade. Cada alternativa de pesquisa, de acordo com Morgan e Smircich, (1980) caracteriza-se por concepções ontológicas (daquilo que existe) e da condição humana, como também por uma postura epistemológica (como o conhecimento é apreendido).

A investigação ora em análise ancorou-se no **paradigma humanista** de pesquisa configurada por Hughes (1980) ou **interpretativa/fenomenológica** classificada por Merriam (1998), Triviños, (1987), Easterby-Smith et al. (1999) e Morgan e Smircich (1980), por entender que há uma realidade subjetiva, que é fruto da percepção dos sujeitos pesquisados acerca de uma determinada realidade. Neste enfoque filosófico, o conhecimento de pessoas somente pode ser obtido por meio de procedimentos interpretativos, fundamentos na recriação

das experiências de outros (HUGHES, 1980). Esta tese, portanto, foi inspirada nas perspectivas crítica e construtivista, em que o pesquisador almeja a produção de compreensões reconstruídas em detrimento à descoberta de verdades comprováveis por critérios positivistas.

Para o desenvolvimento do estudo sobre *educação continuada corporativa*, fenômeno social contemporâneo foi necessário delimitar e conseqüentemente explicitar o modelo epistemológico da investigação, que deve ser condizente com os pressupostos ontológicos assumidos neste estudo (MORGAN; SMIRCICH, 1980).

Morgan (1980, p. 611), salienta que

[...] a pesquisa científica é um processo criativo no qual cientistas vêem o mundo de maneira metafórica, através de linguagem e conceitos que filtram e estruturam suas percepções acerca do objeto de estudo e através de metáforas que eles implícita ou explicitamente escolhem para desenvolver sua análise.

Pelo fato de que as organizações são geralmente complexas, ambíguas e repletas de paradoxos, faz-se necessário aprender a lidar com esta complexidade, o que acaba gerando o benefício de se encontrarem novas maneiras não só de organizar, mas também de equacionar e resolver os problemas organizacionais, por meio de pesquisas que contemplem as várias abordagens.

Os debates a respeito dos métodos de pesquisa social estão ligados diretamente à **ontologia, à epistemologia e à natureza humana**. Neste sentido, Morgan e Smircich (1980), identificam seis suposições ontológicas distintas ou visões a respeito da natureza da realidade: projeção da imaginação humana, construção social, discurso simbólico, campo contextual de informação, processo concreto e estrutura concreta. Tais posições filosóficas formam uma série contínua do extremamente subjetivo até o extremamente objetivo.

Ao tomar as diferentes suposições a respeito da natureza da realidade (MORGAN; SMIRCICH, 1980), classificou-se o *design* desta tese como uma **abordagem subjetiva e mudança do status quo**. Os pressupostos epistemológicos adotados nesta pesquisa, portanto, permeiam o **interacionismo simbólico**. Nesta perspectiva, o mundo social é percebido como um padrão de relacionamentos simbólicos e significados sustentados por meio de um processo de ação e interação humana. Essa visão de mundo é condizente com os fundamentos teórico-conceituais que orientam a investigação sobre *educação continuada corporativa*.

A opção por esta postura justifica-se por considerar que, na vida cotidiana, as pessoas, ao lidar com diferentes situações, buscam constantemente interpretar e definir os fatos e os fenômenos. As organizações e os grupos sociais, no modo de compreensão simbólica, são constituídos de seres humanos que são vistos como atores sociais que permanentemente interpretam o meio que os cercam (MORGAN; SMIRCICH, 1980).

Os métodos qualitativos são mais indicados para as investigações de perspectiva interpretativa ou crítica. A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudarem os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (GODOY, 1995; MINAYO, 1994). Relações essas que permeiam a sociedade, as organizações, os grupos e os indivíduos, na sua complexidade e unicidade.

A abordagem qualitativa representa uma tendência filosófica que vem despertando interesse dos pesquisadores, principalmente no campo das ciências sociais, por aprofundar-se “no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22).

Os métodos qualitativos de pesquisa representam possibilidades de operacionalização das concepções que emergem dos novos paradigmas. Esses métodos têm como foco interrogar sobre fenômenos que ocorrem com os seres humanos na vida social e estão calcados em princípios das ciências sociais não positivistas (PATRÍCIO et al, 1999). Os métodos qualitativos podem estar associados aos métodos quantitativos de produzir conhecimento.

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo na medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

A pesquisa qualitativa, nas ciências sociais, preocupa-se menos com a quantificação dos fatos sociais e mais com o significado inerente e atribuído às ações sociais, seja pelos próprios atores diretamente envolvidos ou pelos seus contemporâneos. Esta opção decorre do fato de se pretender fazer uma análise compreensiva do processo educativo no contexto das organizações empresariais do setor metal-mecânico. É o método qualitativo que melhor permite responder a esta questão (MINAYO, 1994).

Cabe ao pesquisador fazer a interpretação da ação social a partir dos dados coletados. A sua leitura crítica e a articulação dos dados e das informações da pesquisa com aspectos socioculturais e econômicos mais amplos, permitem construir um novo patamar de compreensão para o que a sensibilidade e a perspicácia do pesquisador é fundamental.

A pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características essenciais: tem o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como instrumento fundamental de coleta de dados; utilização de procedimentos descritivos da realidade estudada; busca do significado das situações para as pessoas e os efeitos sobre as suas vidas; preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto, e privilégio ao enfoque indutivo na análise dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1987; MERRIAM, 1998).

Entre as implicações dessas características para a pesquisa, os teóricos são unânimes em destacar o fato de se considerar o pesquisador como o principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto e prolongado com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados. Os pesquisadores qualitativos suspendem, colocam em parênteses suas próprias crenças, perspectivas e proposições, o que constitui a denominada *epoché*, permitindo assim uma descrição do fenômeno em toda sua pureza e a valorização de múltiplas visões de mundo.

Diante do anteriormente exposto, o presente estudo – *Educação Continuada Corporativa* – seguiu predominantemente as orientações de uma pesquisa **qualitativa, do tipo hermenêutica e estudo de caso simples**, por entender que é a mais apropriada para a investigação de fenômenos dos contextos organizacionais e sociais (MINAYO, 1994). De acordo com Merriam (1998), a adoção dessa abordagem demonstra que a pesquisadora está interessada em entender os significados construídos pelas pessoas, buscando compreender como os indivíduos formam suas visões de mundo. Nesta perspectiva, concebe-se que os sujeitos constroem, socialmente, múltiplas interpretações acerca da realidade social.

O próximo tópico apresenta o delineamento da pesquisa adotado para operacionalizar os objetivos da investigação, perante os pressupostos ontológicos e epistemológicos.

## **2.2 Delineamento da Pesquisa**

A presente investigação, tendo em vista a orientação filosófica que fundamenta seu desenvolvimento, **a abordagem qualitativa**, adotou duas formas distintas de realização: a) **pesquisa documental**, b) **o estudo de caso histórico-organizacional**, por meio da

**investigação de caso simples** (TRIVIÑOS, 1987). Esta é uma estratégia apropriada, considerando que a pesquisa visa descrever e compreender um fenômeno social contemporâneo, preocupada com questões concernentes ao ser humano e sua vida no universo organizacional (MERRIAM, 1998), neste caso, a *educação continuada corporativa* em organizações empresariais do setor metal-mecânico.

O estudo de caso, de acordo com Yin (2001) é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto. Esta metodologia se caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo (GIL, 1999).

A análise de algumas unidades de determinado universo, possibilita a compreensão da generalidade dos mesmos ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa. Gil (1987), contudo, destaca que a relevância dos resultados obtidos neste tipo de delineamento depende do estudo de certa variedade de casos, os quais de modo geral, não são selecionados mediante critérios estatísticos. Alguns critérios, todavia, devem ser observados (GIL, 1987; MATTAR, 1996), como: a) buscar casos típicos, onde há informação prévia da existência de determinadas práticas; b) selecionar casos extremos, os quais se apresentam nos limites de determinadas práticas; e c) encontrar casos marginais, atípicos ou anormais para, por contraste, conhecer as pautas dos casos normais e as possíveis causas do desvio.

O estudo empírico desenvolveu-se numa empresa que pode ser classificada como caso típico, e tem como objetivo a compreensão da educação continuada no contexto organizacional enquanto um fenômeno contemporâneo, possibilitando, deste modo, a ampliação dos conhecimentos sobre a temática em questão. Em relação à seleção do caso para estudo, o tópico 2.3, deste documento, apresenta alguns critérios estabelecidos para a definição da organização empresarial.

Este estudo caracterizou-se, ainda, pelo enfoque predominantemente **exploratório e descritivo**. O estudo exploratório tem por finalidade esclarecer, desenvolver e modificar conceitos para a formulação de abordagens futuras. Neste caso, tenta contribuir no preenchimento de uma lacuna no campo do estudo das organizações, pelo fato de não se ter conhecimento de estudos direcionados a compreender a problemática ora proposta sob a mesma perspectiva.

O estudo de natureza qualitativo é descritivo, e tem a pretensão de descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade, a partir do entendimento das pessoas envolvidas na situação (TRIVIÑOS, 1987).

A adoção de enfoques exploratório e descritivo pressupõe que o pesquisador deverá estar aberto as suas descobertas. “Mesmo que inicie o trabalho a partir de um esquema teórico, deverá se manter alerta aos novos elementos ou dimensões que poderão surgir no decorrer do trabalho” (GODOY, 1995, p. 25). Mostrar a multiplicidade de dimensões presentes numa situação deve ser preocupação do pesquisador, tendo em vista que a realidade é sempre complexa, lembrando ainda que, as organizações são, geralmente, complexas, ambíguas e repletas de paradoxos (MORGAN, 1996). O verdadeiro desafio é aprender a lidar com esta complexidade.

Os critérios considerados por ocasião da escolha da organização, objeto deste estudo, compreendem a próxima seção.

### **2.3 Definição da Organização Empresarial**

Para a escolha da empresa do setor metal-mecânico, setor relevante na economia regional, investigada empiricamente considerou-se alguns aspectos pertinentes ao atual cenário dos negócios:

- excelência organizacional no setor produtivo;
- práticas e processos de mudanças organizacionais;
- inovações gerenciais e tecnológicas;
- responsabilidade social e ética;
- investimento em pesquisa, desenvolvimento e capacitação;
- demanda por profissionais com elevado nível de qualificação;
- adoção de estratégias voltadas ao desenvolvimento humano.

Considerando-se que a presente pesquisa delineou-se como exploratória e qualitativa, em que se pode generalizar os dados obtidos na amostra para a população, a **amostragem utilizada foi do tipo não-probabilística** (TRIVIÑOS, 1987; MERRIAM, 1998; GIL, 1999), a qual não apresenta fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador. Neste caso tem-se **uma amostragem por conveniência** da

pesquisadora, no que se refere à possibilidade de acesso às informações e trabalho de campo. Ao mesmo tempo, a **amostra também é do tipo não-probabilística intencional**, tendo em vista que o caso selecionado é considerado como típico da população de interesse do pesquisador (GIL, 1999; MATTAR, 1996).

Como exposto anteriormente, optou-se por trabalhar com a estratégia de estudo de caso singular, fez-se então necessário definir uma empresa, que serviria como estudo piloto para a compreensão da problemática em análise. A escolha foi do tipo intencional e por conveniência da pesquisadora, permeada por questões subjetivas inerente ao ser humano.

A John Deere Brasil foi a empresa escolhida, por várias razões, dentre as quais foram consideradas:

- que o projeto de pesquisa submetido para ingresso no doutoramento (em 1999) na UFSC, estava delineado como estudo de caso simples nesta empresa;
- ser a empresa que a investigadora possui familiaridade, devido a um projeto de pesquisa em andamento desde 1999, anteriormente mencionado, cuja temática se entrelaça com o foco desta tese;
- pela oportunidade de conhecer a dinâmica desta organização via trabalhos acadêmicos;
- pelo fato desta contar com um complexo sistema de informações, disponibilizando uma gama de dados e informações;
- por ser considerada *benchmarking* em âmbito nacional no que concerne às políticas e às práticas de gestão de pessoas, obtendo posições e prêmios, como: As 100 Melhores Empresas para Você Trabalhar publicado no Guia Exame 2000 e 2001; Top Ser Humano 2002 – RS e Brasil – Educando, ensinando e aprendendo a ser humano; e Top Ser Humano 2003 – RS – Ergonomia : resgatando a valorização do ser humano.

## 2.4 Sujeitos da Pesquisa

A definição dos sujeitos que participaram da pesquisa requer inicialmente a identificação da unidade de análise. Neste caso, conforme já explicitado anteriormente nesse mesmo documento, esta investigação desenvolveu-se numa empresa do setor metal-mecânico situada na região noroeste do estado do RS.

A seleção dos sujeitos da pesquisa está alinhada com a perspectiva qualitativa, configurando-se assim como **amostra não-probabilística intencional**. Dessa forma, os sujeitos participantes desta investigação foram, portanto, o diretor de RH, o supervisor de



treinamento e desenvolvimento, gerentes, supervisores e trabalhadores sem cargos de gerência que realizam atividades fins ou meios relativas à produção de máquinas e equipamentos agrícolas. Ainda se constituíram em sujeitos desta pesquisa: o vice-presidente do sindicato dos trabalhadores metalúrgicos, instrutores do Senai, direção da Escola Técnica e direção de uma escola de idiomas.

Com o propósito de *examinar as políticas e ações de educação continuada e o processo de aprendizagem organizacional*, bem como *analisar a possível conciliação entre aprendizagem e desenvolvimento humano* no espaço de produção de bens e serviços, foram selecionadas pessoas que atuam na empresa, abrangendo assim diversos níveis hierárquicos e variedade de cargos e funções, tempo de serviço, escolaridade e gênero.

O número total de funcionários efetivos da John Deere era de 1675 (hum mil, cento e setenta e cinco) de acordo com a base de dados da empresa, levantado em outubro de 2003. Conforme a estrutura organizacional, este quadro funcional está distribuído nas três grandes áreas (manufatura, administrativa/RH e comercial) e em três níveis (gerentes, supervisores e trabalhadores sem cargos de gerência). Deste total, fez-se uma amostragem não-probabilística intencional, utilizado quando uma amostra é escolhida propositivamente em virtude de possuir características consideradas relevantes para a observação do fenômeno. A maior preocupação na seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foi garantir que os entrevistados estivessem alocados nas três áreas já mencionadas, totalizando 13 profissionais, conforme é mostrado na Tabela 1, embora estudos qualitativos não tenham maior compromisso com a questão da representatividade da amostra. O processo de definição dos entrevistados foi facilitado graças ao auxílio de uma analista de Recursos Humanos da empresa, que dentre o conjunto de funcionários sugeria nomes e apresentava o perfil dos mesmos.

TABELA 1 – Número de pessoas entrevistadas por cargo e área

Cargos/Área	Manufatura		Administr./RH		Comercial		Total	
	Aloc.	Entr.	Aloc.	Entr.	Aloc.	Entr.	Aloc.	Entr.
<b>Gerentes</b>	11	1	5	1	9	2	25	4
<b>Supervisores</b>	28	2	7	1	7	1	42	4
<b>Funcionários</b>	1329	3	125	1	154	1	1608	5
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>3</b>	<b>136</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1675</b>	<b>13</b>

Fonte: Base de dados da empresa.

Esses 13 profissionais da empresa que se constituíram nos principais sujeitos da presente pesquisa focada na *educação continuada corporativa* apresentam as seguintes características: no que concerne ao gênero, a maioria são do sexo masculino (11 entrevistados); em relação à escolaridade cinco respondentes têm cursos de pós-graduação, sendo que um deles é mestre, seis são graduados e apenas uma pessoa tem ensino médio; em termos de tempo de empresa o menor período é de quatro meses e o maior de 28 anos, sendo que cinco contam com mais de 20 anos, quatro estão entre 06 a 20 anos, e quatro encontram-se na faixa de até três anos de tempo de trabalho na indústria em análise; e quanto à faixa etária os entrevistados apresentam uma média de idade de 37 anos, haja vista que o mais jovem tem 27 anos e o mais velho, 49 anos. Observa-se uma correlação entre o cargo/função, grau de escolaridade, faixa etária e tempo de serviço. Por exemplo, um gerente da área comercial, é pós-graduado, tem 47 anos e está há 20 anos na empresa.

## 2.5 Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

O trabalho de campo consiste no recorte empírico da construção teórica. É nesta etapa que são combinadas várias técnicas de coleta de dados, como entrevistas, observações, pesquisa documental e bibliográfica, dentre outras. As fontes de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais são: a observação, os documentos e os registros, a entrevista e a dinâmica de grupo (YIN, 2001; GODOY, 1995, MINAYO, 1994).

A coleta de dados foi constituída por **fontes primárias e secundárias**. Os dados primários decorreram de **entrevista**, sobretudo porque este recurso, conforme Triviños (1987, p. 146), “(...) ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que a informação alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Para a condução da(s) entrevista(s) foram considerados alguns aspectos (GIL, 1999), tais como: preparação do roteiro de entrevista, estabelecimento do contato inicial, formulação das perguntas, estímulo a respostas completas, registro das respostas e conclusão da entrevista.

A elaboração da **entrevista semi-estruturada** como principal instrumento de coleta de dados realizou-se, paralelamente, à pesquisa bibliográfica e à investigação documental. O principal objetivo desta entrevista com os sujeitos da pesquisa foi identificar o entendimento destes sobre suas aprendizagens e qualificações no e para o trabalho.

O protocolo da entrevista realizada com os treze profissionais da empresa foi dividido em quatro blocos. O primeiro buscou identificar o entendimento dos participantes da pesquisa sobre trabalho, significados e condições (seis perguntas). O segundo bloco procurou indagar os entrevistados sobre aspectos ligados as suas aprendizagens no ambiente organizacional (sete questões). A percepção das políticas e ações voltadas à educação e ao desenvolvimento foi objeto de averiguação do terceiro bloco do protocolo (nove perguntas). Finalmente, o quarto bloco indagou sobre a possibilidade de desenvolvimento humano no espaço de trabalho, sobretudo na vida organizacional (três perguntas).

Além das entrevistas descritas outras foram realizadas com o objetivo de melhor caracterizar a empresa e a problemática estudada – *educação continuada corporativa*. Neste processo incluem-se o Diretor e o Supervisor de RH da John Deere, o vice-presidente do sindicato dos metalúrgicos, o diretor do colégio técnico, a diretora de uma escola de idiomas e instrutores do Senai. Para a coleta destes dados foram construídos roteiros para conduzir as entrevistas.

Os roteiros de entrevistas utilizados na presente investigação foram pré-testados como forma: a) desenvolver os procedimentos de aplicação; b) testar o vocabulário empregado nas questões; c) assegurar-se de que as questões possibilitem a geração dos objetivos almejados (GIL, 1999). O pré-teste dos instrumentos como forma de garantir pertinência e clareza, deve ser feito com público tão similar quanto possível a que será estudada. Deste modo, esse processo desenvolveu-se com cinco trabalhadores, o presidente do sindicato dos metalúrgicos e o gerente de RH da IMASA, indústria de implementos agrícolas situada na cidade de Ijuí, pertencente à região noroeste do Estado do RS.

As entrevistas com os diversos sujeitos desta pesquisa, foram realizadas no período de 30 de janeiro a 29 de abril de 2004. O contato inicial com os entrevistados consistia de um *rapport*, no qual se buscou explicitar os objetivos da investigação, ressaltando a desvinculação da mesma como atividade da empresa, além disso, foi garantida a cada respondente sobre a preservação de sua identidade. Observou-se que houve fácil compreensão por parte dos sujeitos da pesquisa de que se tratava de um trabalho acadêmico, percebendo também uma demonstração de satisfação em participar da pesquisa como entrevistado.

Para o registro das entrevistas, após consentimento dos entrevistados, utilizou-se um gravador digital, que permite armazenar os dados em pastas e arquivos, facilitando a organização e processamento das informações. Todas as entrevistas realizadas nesta pesquisa encontram-se arquivadas num *Cd-room*, com o aplicativo *Real One Playeto*.

As entrevistas realizadas tiveram uma duração média de uma hora, sendo que o tempo máximo foi de uma hora e 25 minutos e o mínimo de quarenta minutos. A analista de RH que auxiliou em todo o processo de coleta de dados, desde a seleção dos entrevistados, também providenciou o agendamento e a disponibilização de uma sala para a consecução das entrevistas. Dos treze entrevistados, apenas três respondentes, no caso gerentes, preferiram conceder a entrevista em suas salas de trabalho. O cumprimento do horário agendado é um ponto que merece ser destacado, o que faz parte da cultura da empresa em termos da responsabilidade perante suas obrigações. A condução das entrevistas com tranquilidade constitui-se num fator facilitador no levantamento dos dados de campo.

Após a gravação das entrevistas, estas foram transcritas em sua totalidade, de modo a garantir que os conteúdos fossem os mais representativos e fidedignos em relação ao que os participantes da pesquisa pretendiam expressar sobre as políticas e ações educativas e o processo de aprendizagem. Tal procedimento se justifica pelo interesse e necessidade de construir um conhecimento acurado com base nas suas falas, porém resguardando suas identidades.

Considerando que a transcrição das fitas é uma tarefa penosa e demorada, optou-se em terceirizá-la, viabilizando, neste período, o desenvolvimento de outras atividades inerentes a elaboração da tese. A pessoa que assumiu este serviço recebeu da pesquisadora orientações de como deveria proceder no sistema de transcrição. Ao receber os textos em *word* decorrentes da transcrição das falas, fez-se uma conferência mediante nova escuta das gravações, procedendo aos ajustes necessários. A partir das falas transcritas, passou-se à etapa de identificação dos significados com vistas à formulação das categorias empíricas, as quais são comparadas às categorias gerais estabelecidas no quadro teórico de referência. As entrevistas transcritas e agrupadas conforme protocolo totalizam 98 páginas de material, digitado em *word 2003*, espaço simples. Muitos dos depoimentos são apresentados na tese em forma de citação, sendo que os nomes das pessoas serão substituídos para proteger suas identidades. Cada entrevistado recebeu uma codificação que permitiu apresentar suas expressões, sem ferir o contrato de sigilo, e que consiste na função e um número<sup>1</sup>. Ressalta-se que a categoria função não é foco de análise neste estudo, no entanto, essa categoria, como outras relacionadas ao perfil dos sujeitos pesquisados (faixa etária, gênero, tempo de empresa, escolaridade), são consideradas em algumas falas dos sujeitos pesquisados.

---

<sup>1</sup> A codificação ficou assim constituída: Gerente (1, 2, 3 e 4), Supervisor (1, 2, 3 e 4) e Trabalhador (1, 2, 3, 4 e 5) para os entrevistados que não ocupam cargos de chefia.

Em complemento às fontes primárias, foram utilizadas fontes secundárias, tais como consultas a documentos da empresa e suas parceiras no que diz respeito às ações voltadas à educação e desenvolvimento e o processo de aprendizagem, integrando o levantamento de dados sobre a realidade em questão. A relação dos documentos consultados corresponde ao Anexo A deste documento.

Na medida em que foram utilizados diferentes métodos e fontes de informações ocorreu à **triangulação dos dados coletados**, o que possibilitou a ampliação da descrição, da explicação e da compreensão do foco em investigação. O uso de medidas múltiplas, mas independentes, é denominado como triangulação, que significa o uso de três pontos de referência para se verificar a localização de um objeto (MINAYO, 1994).

Os passos seguidos para a coleta e tratamento dos dados podem ser melhor expressos na Figura 1.

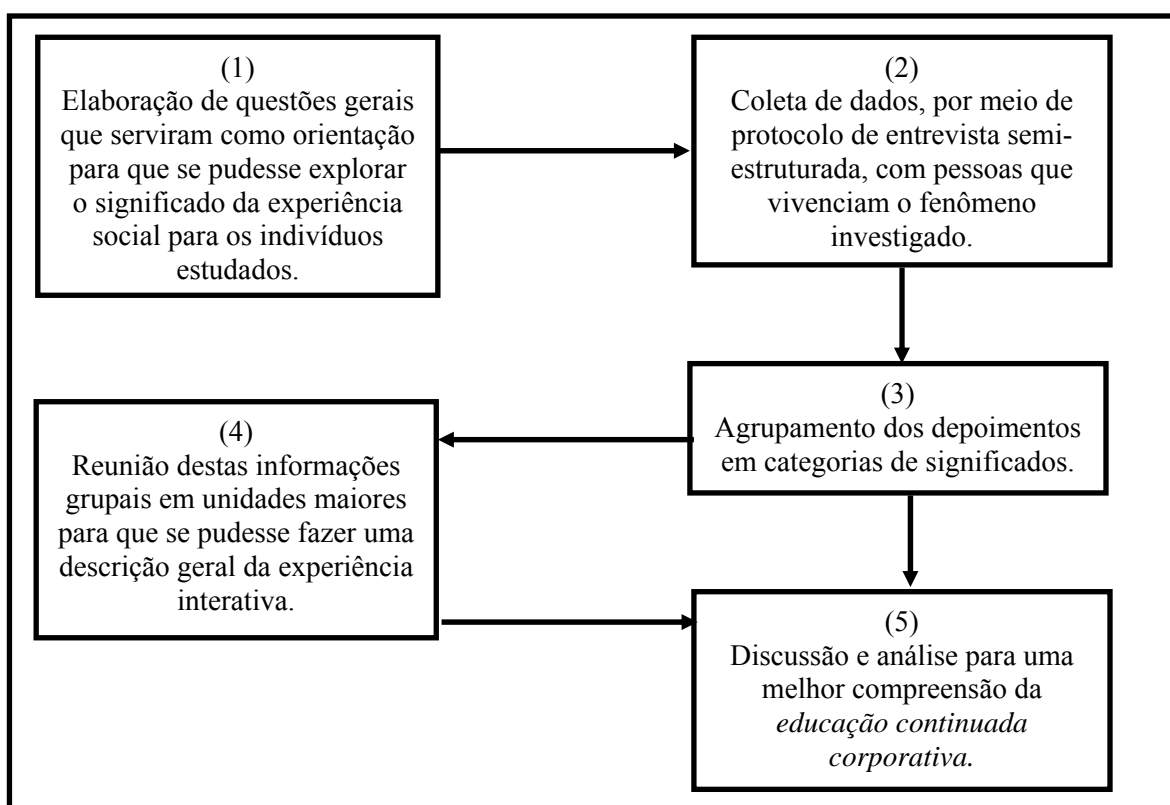


FIGURA 1 – Passos da coleta e do tratamento dos dados

Fonte: Adaptado de Carvalho; Vergara, 2002, p. 84.

O esquema apresentado expressa o entendimento de que, na pesquisa qualitativa o processo de coleta e de análise dos dados se dá de forma simultânea. O tópico a seguir se ocupa em descrever com mais detalhamento as atividades inerentes às etapas de tratamento, análise e interpretação dos dados.

## 2.6 Tratamento, Análise e Interpretação dos Dados

Merriam (1998) diz que escolher um *design* de pesquisa qualitativa pressupõe uma certa visão de mundo, requer a definição como um investigador seleciona sua amostra, coleta e analisa dados e contempla assuntos como validade, confiança e ética. A pesquisa qualitativa não é linear, mas sim um processo de passo a passo, ou seja, um processo interativo que permite ao investigador produzir achados acreditáveis e fidedignos. Assim, o processo de coleta e análise dos dados é recursivo e dinâmico, além de ser altamente intuitivo.

Em estudo qualitativo a melhor forma para analisar dados é fazê-la simultaneamente com a coleta destes. Sem dúvida, sem análise contínua, os dados podem não ter foco. A coleta e a análise de dados acontecem simultaneamente dentro e fora do campo.

O tratamento do material recolhido no campo compõe uma atividade do processo de pesquisa, que pode ser subdividido em: ordenação, classificação e análise propriamente dita (MINAYO, 1994). Esta etapa da pesquisa leva o pesquisador à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aponta de singular como contribuição.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo.

Dentre as várias técnicas de análise de dados na pesquisa qualitativa, Merriam (1998) destaca: análise etnográfica, análise narrativa, análise fenomenológica, método comparativo constante, análise de conteúdo e indução analítica. A análise de conteúdo, porém, de acordo com Minayo (1994), é a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa.

Para a interpretação dos dados das entrevistas adotou-se a análise de conteúdo, tendo em vista o contorno que a investigação assumiu, e esta pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

A análise de conteúdo voltou-se para a compreensão de comunicações resultantes dos documentos consultados e das entrevistas realizadas com os diversos sujeitos. A técnica buscou a identificação dos conteúdos significativos de uma informação, seguida da identificação de unidades que permitissem uma análise sistemática. Como unidade de análise optou-se pelos temas: *trabalho, práticas educativas, aprendizagem e desenvolvimento humano* que, por sua vez, desdobra-se em categorias<sup>2</sup>.

O processo de descrição e análise de conteúdo das entrevistas iniciou-se com a transcrição fiel das falas dos atores entrevistados. Na seqüência procedeu-se à leitura de todo o material, com o propósito de buscar e identificar temas recorrentes entre os entrevistados, o que possibilitou definir categorias de codificação a partir dos pressupostos teóricos sustentados pela revisão da literatura. Os temas recorrentes foram agrupados segundo suas semelhanças e significados, dando-se, assim, ênfase à própria fala dos entrevistados. Deste modo, buscou-se interpretar a problemática da pesquisa à luz da teoria revisada e a partir da valorização da fala dos entrevistados, cujos fragmentos dos depoimentos são utilizados ao longo do texto referente à apresentação e análise dos dados. Este procedimento é pertinente ao propósito desta tese que visa compreender como as políticas e ações organizacionais voltadas à educação continuada, tornam possível a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento humano em organizações empresariais, em vez de prejudicar e desenvolver um modelo prescritivo.

A análise de conteúdo das entrevistas foi associada à análise documental (fonte secundária de dados) para melhor compreender as informações fornecidas pelos sujeitos entrevistados.

---

<sup>2</sup> *Categoria*: “(...) se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. (...) está ligada à idéia de *classe* ou *série*. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. (...) significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (MINAYO, 1994, p. 70). Categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem alto grau de generalidade. As categorias possuem, simultaneamente, a função de intérpretes da realidade e de indicadores de estratégias (MENEGASSO, 1998).

## 2.7 Limitações da Tese

Para realização da tese sobre Educação Continuada Corporativa foram definidos e explicitados procedimentos metodológicos, os quais se apresentam como pertinentes para atingir os objetivos pretendidos. Qualquer que seja a opção metodológica, sempre haverá limites; esse mesmo entendimento se aplica aos pressupostos teóricos que fundamentam a referência da investigação em questão.

Um outro limite da tese diz respeito à não realização do confronto teórico dos autores em suas matrizes teóricas, tendo em vista que se buscou com estas contribuições para a análise da educação continuada e aprendizagem organizacional.

A investigação da temática central empreendida a partir da realidade de uma empresa, também se constitui num limite, resultando na impossibilidade de replicação e generalização, próprio de estudos de caso que têm grande validade interna, mas pouca validade externa. Mesmo que seja possível estabelecer parâmetros com outras organizações, de modo especial indústrias do setor metal-mecânico, é necessário considerar o limite relativo aos aspectos culturais da empresa e da região em que se desenvolveu a investigação. A empresa é uma multinacional de grande porte e líder mundial no seu ramo, atuando há mais de 160 anos no mercado e ter se inserido no Brasil mediante uma aliança estratégica com uma indústria gaúcha. A região, sobretudo a cidade de Horizontina, cuja história do desenvolvimento industrial está estritamente ligada à história da SLC, com a qual a John Deere se associou e que, por sua vez, tem suas origens no projeto de colonização, revelando traços culturais e econômicos distintos e expoentes para o desenvolvimento do noroeste do Estado do RS. Espaço e tempo são categorias essenciais para se compreender a construção de uma realidade social impactando, deste modo, restrições quando da extrapolação a outras organizações, mesmo que de mesma natureza.

Em estudos de caráter exploratório, contudo, não se pretende com as inferências tecer considerações prontas e acabadas, até porque toda construção de conhecimento, de acordo com Minayo (1994) é sempre uma tentativa de aproximação do real.

Por se tratar de uma temática inédita, entretanto, gera informações exploratórias para o desenvolvimento de outros estudos e pesquisas que venham então a preencher estes requisitos.



**PARTE II**  
**QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA**

Para desenvolver a investigação teórico-empírica do tema *Educação Continuada Corporativa* faz-se necessário buscar elementos conceituais que venham a contribuir para construção da base teórica do estudo. Apesar da existência de significativa literatura sobre a temática em tela, aqui serão contemplados os pressupostos teóricos de autores reconhecidos no campo do saber educacional, administrativo e organizacional, tanto de abordagens clássicas como de novas perspectivas, sobretudo aquelas que estiverem alinhadas ao enfoque deste estudo. A discussão buscará focalizar conhecimentos sobre o ser humano no espaço organizacional, trabalho e educação, as organizações contemporâneas, a emergência de um novo paradigma nos negócios, a aprendizagem e a educação continuada no mundo corporativo.

No capítulo 3 são discutidos aspectos centrais do ser humano, da educação e do trabalho. As organizações contemporâneas constituem o foco do quarto capítulo, abordando-se as organizações formais, as características da organização do século 21, a proposta da teoria da delimitação dos sistemas sociais de Ramos. Neste capítulo, ainda, são descritas perspectivas sobre estratégia e gestão de pessoas. No capítulo 5 são apresentadas abordagens sobre aprendizagem e educação continuada no contexto organizacional.

### **3 O SER HUMANO, A EDUCAÇÃO E O TRABALHO: UMA RELAÇÃO TRIÁDICA**

A relação triádica *ser humano/educação/trabalho* é objeto de discussão deste capítulo. Para compreender este circuito serão tecidas, a partir de alguns teóricos, algumas considerações sobre o ser humano e as relações com a educação e o trabalho.

#### **3.1 Concepções de Ser Humano**

O ser humano, como ser multidimensional, é um ser social, biológico, cultural, econômico, ético, plural, político. O ser humano é ainda, um ser infantil, neurótico, delirante e também racional. Compreender, portanto, o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. Neste contexto, é preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

Para Morin (2000, p. 59) o ser humano,

É um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras.

A tentativa da compreensão do ser humano, em sua plenitude, só é possível por meio de um enfoque multidisciplinar. O campo de saber administrativo, como uma área da ciência social, também vem buscando compreender a complexidade humana nas organizações. Chanlat (1996), teórico reconhecido mundialmente pelos estudos organizacionais que vem desenvolvendo, sobretudo aqueles voltados ao indivíduo no tecido organizacional, tem alertado sobre as *dimensões esquecidas* do ser humano nas organizações.

Esse autor concebe o ser humano como um ser de pensamento e de palavra, enraizado no espaço e no tempo, ser de desejo e de pulsão que se constrói nas suas relações com o outro, ser simbólico para quem a realidade deve ter um sentido, ser envolvido com o sofrimento e o

prazer que oferece a existência. Este ser humano, porém, não pode reduzir-se a ser apenas um objeto ou uma variável a ser controlada nas organizações (CHANLAT, 1996). Não obstante, o mesmo tem sido reduzido ao estado de engrenagem, fator de produção ou meramente recurso para que as organizações atinjam eficiência, eficácia e efetividade.

O que é o **ser humano**? Ou melhor: o que é que o ser humano pode se tornar? Se ele pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se ele pode criar sua própria vida? Para responder estas questões, Duarte (1993) se apóia em Gramsci, ao considerar que é pela consciência de suas ações que o ser humano define o seu destino.

O ser humano é, antes de tudo, produto da natureza e, considerado como condição humana um ser natural, um ser vivo, não pode viver sem a natureza, a começar pela natureza de seu próprio organismo. Assim, o ser humano como qualquer animal, precisa realizar uma atividade que, em primeiro lugar, lhe garanta a sobrevivência. A pergunta é: como o ser humano assegura sua sobrevivência?

O ser humano começou a diferenciar-se do restante dos animais na medida em que, por meio de sua atividade vital, passou a produzir os meios de sua existência, passou, portanto, a apropriar-se da natureza, objetivando-se nos produtos de sua atividade transformadora. Isso, segundo Duarte (1993, p. 64),

[...] não pode ser visto apenas como o ato de nascimento do ser humano, mas como ato de nascimento que se supera, isto é, como história, como processo. É ao longo da história que o homem vai se auto-criando, se humanizando, construindo as características que o definem como humano. Ao longo da história o homem vai se constituindo enquanto gênero, enquanto ser genérico.

Para assegurar sua sobrevivência, o ser humano realiza o primeiro ato histórico, o ato histórico fundamental, isto é, ele “produz os meios que permitam a satisfação dessas necessidades (...), o homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio homem” (DUARTE, 1993, p. 31).

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Para Marx (1980), o ser humano verdadeiramente social não é apenas o que vive em sociedade, mas o que faz da existência efetiva e objetiva das forças sociais, “forças essenciais humanas” e não forças que subjuguem o próprio ser humano. A individualidade se efetiva na medida em

que faz das forças essenciais humanas objetivadas, suas forças, sua objetivação, isto é, o indivíduo reconhece a si próprio no “objeto que vem a ser ele mesmo” (DUARTE, 1993, p. 82).

### 3.2 O Ser Humano e a Ação Educativa

“Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1979, p. 27). O ser humano se sabe inacabado e/ou inconcluso e por isso se educa. Não haveria educação se o ser humano fosse um ser acabado.

O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca (FREIRE, 1979, p. 27).

A raiz da educação está nesta busca permanente da constituição do ser humano. Noutros termos, a educação é uma resposta da finitude da infinitude. Assim, a educação é possível para o ser humano, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o a buscar sua perfeição. Para Freire (1979, p. 28) a educação, “implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”.

Duarte (1993), com base na concepção histórico-social do ser humano e da formação da individualidade humana sustenta que,

A ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não-materiais) singulares. Ocorre que essa singularidade não tem existência independente da história social. A formação de todo o ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana. Em outras palavras, a singularidade de toda ação educativa é sempre uma singularidade histórica e social (p. 13).

Na perspectiva histórica-crítica, o vir-a-ser indivíduo como síntese de inúmeras relações sociais precisa ser concebido enquanto um processo situado no interior de um processo maior, o de vir-a-ser histórico do ser humano como um ser social. Entende-se, portanto, o homem como uma totalidade dentro de múltiplas totalidades.

A busca permanente por se educar deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais em comunhão com outras consciências. A educação sempre se apresenta como uma ação entre sujeitos, isto é, como uma prática social. Toda ação social é uma interação e pode ser definida como solução de um problema de coordenação entre os planos

de ação de dois ou mais atores, de forma que as ações de um possam ser engatadas nas ações de outro (HABERMAS, 1989). E o resultado do entrelaçamento estabelecido de planos particulares de ação é o que constitui a ação social que vem a ser a educação (BOUFLEUER, 1997). Neste mesmo sentido, Freire (1979, p. 28), diz que “O homem não é uma ilha. É comunicação”. Assim sendo, há uma estreita relação entre comunhão e busca.

Nesta direção, a educação tem caráter permanente. Assim, não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Embora existam graus de educação, estes não são absolutos.

Em consonância com o novo perfil desejado do trabalhador nas organizações com a razão de ser da educação para esse mesmo sujeito, a educação continuada ou o aprendizado permanente deve ser encarado como uma condição de trabalho ou como modalidade de capacitação, num contexto de mudanças vertiginosas, marcadas pelo processo sem precedentes da internacionalização da economia, e novas exigências se impõem ao ser humano ante às transformações epistemológicas, sociais e tecnológicas que se produzem (MARIN, 2000).

Freire (1979) considera ainda que não há educação sem amor, porque a educação não pode ser imposta, assim como não há amor imposto. Além disso, não há educação sem esperança.

Na medida em que o homem está no mundo e com o mundo (FREIRE, 1979), isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. O ser humano tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume, deste modo, a postura de um sujeito cognoscente e não apenas de um objeto cognoscível. O autor acrescenta “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (p. 30).

O ser humano, no pensamento de Freire (1979), enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é aqui entendida como tudo o que é criado pelo ser humano. A cultura consiste em recriar e não apenas em repetir. Neste sentido, o autor ressalta que “O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. **O homem deve transformar a realidade para ser mais...** O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história” (p. 31).

Em relação à educação que visa adaptar o ser humano a sua realidade, Freire (1979, p. 32) explica que “uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. **A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem.** Adaptar é acomodar, não transformar”. Existe, contudo, uma adaptação ativa, quando o ser humano integra-se e não se acomoda. Este entendimento remete a uma crítica ao modelo operacional, no qual o trabalhador é visto como um ser passivo que deve ser programado por especialistas para atuar dentro da organização.

No campo dos estudos organizacionais estão sendo inseridos novos elementos no debate sobre o ser humano em sua unidade e especificidade, na medida em que as “pessoas tornam-se fonte verdadeira de vantagens competitivas por causa de seu valor, sua raridade, suas inimitáveis e insubstituíveis qualidades (...) por causa da capacidade original de combinarem emoção com razão, subjetividade com objetividade quando concebem situações, quando desempenham tarefas, interagem e decidem” (DAVEL; VERGARA, 2001, p. 31). Tanto a questão da subjetividade como a da objetividade, merece atenção na gestão organizacional contemporânea, conciliando assim elementos da racionalidade substantiva e da racionalidade funcional, fundamentais para a sobrevivência e sucesso das organizações, as quais enfrentam cenários cada vez mais competitivamente turbulentos.

A criatividade, capacidade que passa a ser requerida pelas organizações contemporâneas diante do cenário de competitividade e de mudanças, é uma característica inerente ao homem. Noutros termos, “em todo homem existe um ímpeto criador” (FREIRE, 1979, p. 32). Esse ímpeto de criar nasce da inconclusão do ser humano.

Peter Senge (1990) em seus textos sobre *learning organizations*, comenta que o ser humano vem ao mundo motivado a aprender, explorar e experimentar. E a função humana da educação é de libertá-lo. Infelizmente, a maioria das instituições, em nossa sociedade, é orientada mais para controlar do que para aprender, recompensando o desempenho das pessoas em função de obediência a padrões estabelecidos e não por seu desejo de aprender. Diz também que o desejo de aprender é criativo e produtivo. A educação, portanto, é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação, nesta perspectiva, deve ser desinibidora e não restritiva.

Nas organizações contemporâneas é fundamental,

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 1979, p. 33).

No sentido de explorar questões relacionadas à formação humana toma-se como referência as obras de Morin (2000, 2001a), principalmente, *Os sete saberes necessários à educação do futuro* e *A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento*. O autor aponta para a necessidade de uma ação educativa que seja capaz de promover uma cabeça-bem feita, em lugar de bem cheia; ensinar a condição humana, começar a viver; ensinar a enfrentar a incerteza, aprender a se tornar cidadão.

A proposta da complexidade que pretende religar os conhecimentos dispersos – a transdisciplinaridade – (MORIN, 2001a) exige uma nova postura do sujeito diante da dinâmica dos sistemas vivos planetários, o que implica em recusar a cisão entre as ciências e as humanidades e, mais que isso, entre as ciências da natureza e a cultura.

Ao abordar questões relacionadas sobre a ação educativa, com frequência ocorre uma colocação desapropriada de conceitos (RAMOS, 1989), deste modo, apresenta-se o entendimento de educação e ensino.. A **educação** se refere à utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento do ser humano, enquanto que o **ensino** é a arte ou ação de transmitir não via reprodução os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile, tem um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo. Assim sendo, o **ensino educativo** tem a missão de transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender a condição humana e ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

É neste contexto que, Morin (2001a) expressa a diferença entre “uma cabeça bem cheia” e “uma cabeça bem-feita”. A primeira é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção que lhe dê sentido, enquanto na segunda, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão para colocar e tratar os problemas e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

[...] o desenvolvimento das aptidões gerais da mente permite o melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais desenvolvida a inteligência geral, maior é a sua capacidade de tratar problemas especiais. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral (p. 22).

O ser humano tanto se educa para a vida, buscando sua autonomia de pensamento, como necessita se educar para inserir-se no espaço de produção de bens e serviços, sobretudo na era da informação, em que se faz necessária uma cultura baseada no conhecimento e aprendizagem.



Uma educação para uma cabeça bem-feita, que acabe com a disjunção entre a cultura científica e a cultura das humanidades, “daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial” (MORIN, 2001a, p. 33). Assim, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação.

Estudar e compreender a condição humana torna-se fundamental ao pensar formação. Neste sentido, conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele.

A relação do homem com a natureza não pode ser concebida de forma reducionista, nem de forma disjuntiva. A humanidade é uma entidade planetária e biosférica. O ser humano, ao mesmo tempo natural e supranatural, deve ser pesquisado na natureza viva e física, mas emerge e distingue-se pela cultura, pensamento e consciência. Tudo isso nos coloca diante do caráter duplo e complexo do que é humano: *a humanidade não se reduz absolutamente à animalidade, mas, sem animalidade, não há humanidade* (MORIN, 2001a, p. 40).

O ser humano se apresenta em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. “A partir daí, o conceito de homem tem dupla entrada: uma entrada biofísica, uma entrada psicossociocultural; duas entradas que remetem uma à outra” (MORIN, 2001a, p. 40-41).

O que uma nova cultura científica pode oferecer à cultura humanística: a situação do ser humano no mundo, minúscula parte do todo, mas que contém a presença do todo nessa minúscula parte. Ela o revela, simultaneamente, em sua participação e em sua estranheza ao mundo. Assim, a iniciação às novas ciências torna-se ao mesmo tempo, iniciação a nossa condição humana, por intermédio dessas ciências (MORIN, 2001a, p. 41).

Morin (2001a, p. 47) lembra Durkheim ao explicitar o objetivo da educação que não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao educando, mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, por toda a vida. Na educação, trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência.

As escolas da complexidade humana ‘são uma das escolas de vida, tendo em vista que o conhecimento da complexidade humana faz parte do conhecimento da condição humana; e esse conhecimento nos inicia a viver, ao mesmo tempo, com seres e situações complexas.

Explicar não basta para compreender, argumenta Morin (2001a). Explicar, por exemplo, um fenômeno social, é utilizar todos os meios objetivos do conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo, enquanto a compreensão humana ocorre quando há sentimento e concepção dos humanos como sujeitos, tornando-se aberto a seus sofrimentos e suas alegrias.

Enfrentar a dificuldade da compreensão humana exigiria o recurso não a ensinamentos separados, mas a uma pedagogia conjunta que agregasse filósofo, psicólogo, sociólogo, historiador, escritor, que seria conjugada a uma iniciação à lucidez (MORIN, 2001a, p. 51).

A aprendizagem da compreensão e da lucidez, além de nunca ser concluída, deve, sobretudo, **ser continuamente recomeçada**. O aprendizado da vida deve dar consciência de que a “verdadeira vida” não está nas necessidades utilitárias – às quais ninguém consegue escapar -, mas na plenitude de si e na qualidade poética da existência, porque viver exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas. A racionalidade crítica e a autocrítica, produtos da cultura humana, permitem, justamente, a auto-observação e a lucidez tão necessárias quando se busca a constituição de um ser humano com “uma cabeça bem feita”.

Na opinião de Morin (2001a, p. 55), “a maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento”. O maior desafio posto, portanto, no contexto atual, é a condição de enfrentar as incertezas e, mais, globalmente, o destino incerto de cada indivíduo e de toda a humanidade. A condição humana, de tal modo, está marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica.

O único a pensar em conhecimento é o ser humano. Morin (2001a, p. 59) destaca três princípios de incerteza no conhecimento: a) Cerebral: o conhecimento nunca é um reflexo do real, mas sempre uma tradução e construção, isto é, comporta risco de erro; b) Físico: o conhecimento dos fatos é sempre tributário da interpretação; e c) Epistemológico: decorre da crise dos fundamentos da certeza, em Filosofia, depois em ciência.

Conhecer e pensar não significa chegar a uma verdade absolutamente certa, mas sim dialogar com a incerteza. A incerteza histórica, por sua vez, está ligada ao caráter intrinsecamente caótico da história humana. Sem dúvida, a história humana sofre determinações sociais e econômicas muito fortes, mas pode ser desviada ou contornada pelos acontecimentos ou acidentes. A consciência da história deve servir não só para reconhecermos os caracteres, ao mesmo tempo determinados e aleatórios do destino humano, mas também para nos abirmos à incerteza do futuro.

As pessoas devem, portanto, se preparar para enfrentar as incertezas do mundo, bem como aguardar o inesperado. Neste sentido, Morin (2001a, p. 63), expressa que:

Cada um deve estar plenamente consciente de que sua própria vida é uma aventura, mesmo quando se imagina encerrado em uma segurança burocrática; todo destino humano implica uma incerteza irreduzível, até na absoluta certeza, que é a da morte, pois ignoramos a data. Cada um deve estar plenamente consciente de participar da aventura da humanidade, que se lançou no desconhecido em velocidade, de agora em diante, acelerada.

A educação deve contribuir para a autotransformação da pessoa, ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como se tornar cidadão. Aí sim, ocorrerá uma **aprendizagem cidadã**. A pessoa será verdadeiramente cidadã, quando se sentir solidário e responsável.

O que a ciência nos permite pensar hoje, frente à instabilidade das certezas, conforme Laffin (2002) é que tudo é possível ao ser humano. Esse “tudo é possível” encerra essência de processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Deste modo, a reforma do pensamento proposta por Morin (2001a, p. 89), indica que “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”.

As duas revoluções científicas do século preparam a reforma do pensamento. A primeira começou com a física quântica, que desencadeia o colapso do Universo de Laplace: a queda do dogma determinista; o esboroamento de toda idéia de que haveria uma unidade simples na base do universo; e a introdução da incerteza no conhecimento científico. A segunda revolução, realizada com a constituição de grandes ligações científicas, faz com que se levem em consideração os conjuntos organizados, ou sistemas, em detrimento do dogma reducionista que imperara durante o século XIX.

Morin (2001a, p. 93-97), propõe sete princípios complementares e interdependentes para um pensamento que une:

- 1) O princípio sistêmico ou organizacional, que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. A idéia sistêmica, oposta à idéia reducionista, é que “o todo é mais do que a soma das partes”;
- 2) O princípio “holográfico”, em que cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto que ele representa;
- 3) O princípio do circuito retroativo; permite o conhecimento dos processos auto-reguladores. Ele rompe com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito, o efeito age sobre a causa;

- 4) O princípio do circuito recursivo ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização. É um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura;
- 5) O princípio da autonomia/dependência (auto-organização): os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de autoproduzir e, por isso mesmo, despendem energia para manter sua autonomia;
- 6) O princípio dialógico une dois princípios ou noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade;
- 7) O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento. Esse princípio opera a restauração do sujeito e revela o problema cognitivo central: da percepção à teoria científica; todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e épocas determinadas.

A reforma do pensamento é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne a nossa aptidão para organizar o conhecimento. É ela que permitiria a adequação à finalidade da cabeça bem-feita; isto é, permitiria o pleno uso da inteligência. Precisamos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas idéias (MORIN, 2001a, p. 97).

[...] um modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados é capaz de se desdobrar em um ética de união e da solidariedade entre humanos. Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. A reforma do pensamento teria, pois, conseqüências existenciais, éticas e cívicas.

As cinco finalidades educativas estão ligadas entre si e devem alimentar umas às outras; a cabeça bem-feita, que dá aptidão para **organizar o conhecimento, o ensino da condição humana, a aprendizagem do viver, a aprendizagem da incerteza e a educação cidadã.**

Ao abordar sobre a noção de sujeito, Morin (2001a, p. 118) afirma que “a nossa mente está dividida em dois, conforme olhemos o mundo de modo reflexivo ou compreensivo, ou de modo científico e determinista”, porque é o homem que faz a ciência.

O sujeito aparece na reflexão sobre si mesmo e conforme um modo de conhecimento intersubjetivo, de sujeito a sujeito, que podemos chamar de compreensão. Contrariamente, ele desaparece no conhecimento determinista, objetivista, reducionista sobre o homem e a sociedade.

A identidade do sujeito comporta um princípio nas organizações de distinção, de diferenciação e de reunificação. “Eu” (subjetivo) e o “eu” (sujeito objetivado). Os humanos têm dois níveis de subjetividade: a subjetividade cerebral e a subjetividade do organismo, protegida pelo sistema imunológico. A aprendizagem continuada permite a liberdade de se pensar a ética humana na coletividade.

Morin (2001a, p. 126) examina o elo entre a idéia de sujeito e a idéia de liberdade.

A liberdade supõe, ao mesmo tempo, a capacidade cerebral ou intelectual de conceber e fazer escolhas, e a possibilidade de operar essas escolhas dentro do meio exterior. Sem dúvida há casos em que se pode perder toda liberdade exterior, estar numa prisão, mas conservar a liberdade intelectual. O sujeito pode, eventualmente, dispor de liberdade e exercer liberdades. Mas existe toda uma parte do sujeito que não é apenas dependente, mas submissa. E, de resto, não sabemos realmente quando somos livres.

Uma grande parte, a parte mais importante, a mais rica, a mais ardorosa da vida social, vem das relações intersubjetivas. Cabe até dizer que o caráter intersubjetivo das interações no meio da sociedade, o qual tece a própria vida dessa sociedade, é fundamental. Segundo Morin, para “conhecer o que é humano, individual, interindividual e social, é preciso unir explicação e compreensão... Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que, potencialmente, todo sujeito é não apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão” (MORIN, 2001a, p. 127).

### 3.3 O Ser Humano e as Abordagens do Processo de Ensino

O fenômeno educativo pode ser concebido por diferentes formas, tendo em vista sua própria condição humana, que prescinde de múltiplos aspectos para ser compreendido. Mizukami (1986), explica que diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns aspectos; por isto, as diferentes abordagens de ensino devem ser analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente.

De acordo com determinada abordagem do processo de ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional. A propósito do estudo ora em tela, focado na *Educação Continuada Corporativa*, a preocupação reside em compreender as diferentes **concepções de ser humano** nas abordagens do processo de ensino: *abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural* apresentadas por Mizukami (1986), até então sistematizada pela complexidade da condição humana, conforme Morin (2001a).

Essas abordagens conhecidas também como teorias do conhecimento, fundamentam-se nas escolas psicológicas e podem implicar em diferentes aplicações pedagógicas. São consideradas a partir de três características:

- O empirismo, primado no objeto, considera o organismo sujeito às contingências do meio, sendo o conhecimento a cópia de algo dado no mundo externo;
- O inatismo, primado no sujeito, afirma que as formas de conhecimento estão predeterminadas na pessoa;
- O interacionismo, interação sujeito-objeto, considera o conhecimento como uma construção contínua e, em certa medida, a invenção e a descoberta são pertinentes a cada ato de invenção. Enfatiza a relação dinâmica entre a bagagem genética hereditária e sua adaptação ao meio em que se desenvolve.

#### **a) A abordagem tradicional**

Essa abordagem não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas na prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Tem a pretensão de conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade: obras-primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos seguros. Dá-se ênfase aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos.

O adulto na concepção tradicional é considerado como um ser humano acabado, “pronto” e o aluno um “adulto em miniatura”, que precisa ser atualizado. O ensino, em todas as suas formas centra-se no professor. O professor será “bom” se ele conseguir que o aluno obtenha o conhecimento, independentemente da vontade e do interesse dele. Este tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores.

O **ser humano** é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe são fornecidas e que se decidiu serem as mais importantes e úteis para ele. É um receptor passivo das informações transmitidas, não questiona a origem de seu emissor. No início de sua vida, o ser humano é considerado uma espécie de *tábula rasa*, na qual, são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente.

Este ser humano será considerado “pronto”, quando ele mesmo tiver posse das informações necessárias e então poderá repeti-las a outros que ainda não as possuem.

#### **b) Abordagem comportamentalista**

Esta abordagem se caracteriza pelo primado do objeto (empirismo). Estuda as mudanças e suas variáveis que o ambiente possa causar no comportamento do sujeito e como este pode afetar o meio. O organismo humano é considerado uma máquina que se comporta de maneira previsível e visa regular em resposta os estímulos que o afetam. O conhecimento é o resultado direto da experiência. A aquisição do conhecimento visa a mudança de comportamento. Os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado por meio da recompensa e do controle. Visa a qualificação para o trabalho na sociedade tecnológica.

O foco não está no **ser humano**, mas no seu comportamento. É considerado uma conseqüência das influências ou forças existentes no meio ambiente, por isto, reativo ao meio, condicionável, moldável. O homem é estudado como produto das associações estabelecidas durante sua vida entre estímulos (do meio) e respostas (manifestações culturais).

Na medida em que o ser humano compreender esta forma de controle e essa manipulação, ele será livre.

#### **c) Abordagem humanista**

Fundamentação teórica baseada na matriz romântica. Seu objeto de estudo é o ser humano. Enfatiza as relações interpessoais e o crescimento que delas resulta. Atribui a responsabilidade de mudança à pessoa, supõe que as pessoas podem alterar conscientemente e racionalmente seus comportamentos indesejáveis tornando-os desejáveis.

O **ser humano** é considerado como uma pessoa situada no mundo, num processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, ligando-se a outras pessoas e grupos. É capaz, criativo e ativo. A experiência pessoal é subjetiva e acontece num processo de vir-a-ser para o pleno uso de suas potencialidades e capacidades. Não nasce com um fim determinado e é possuidor de uma existência não condicionada *a priori*. Toda pessoa pode desenvolver-se, crescer, ser o “arquiteto de si mesmo”.

#### **d) Abordagem cognitivista**

As teorias cognitivistas se preocupam em estudar os “processos centrais” do indivíduo, que são dificilmente observáveis, como por exemplo: a organização do conhecimento, o processamento de informações, os estilos de pensamento, os comportamentos relativos à

tomada de decisões, etc. Além disso, estudam cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do meio ambiente, das pessoas, ou de fatores que são externos aos alunos. Mesmo que se note uma preocupação com as relações sociais, a ênfase é dada na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las. Este tipo de abordagem é chamado de interacionista, já que o conhecimento é produto da interação entre o sujeito e o objeto, sem ênfase em nenhum deles, ou seja, ambos possuem o mesmo grau de importância. A inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por intermédio das ações do indivíduo.

O **ser humano** e **mundo** são analisados conjuntamente, já que o conhecimento é produto da interação entre eles, entre sujeito e objeto. O indivíduo é considerado como um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final de inteligência nunca alcançado por completo (adaptação: assimilação e acomodação). O ser humano, como todo organismo vital, tende a aumentar seu controle sobre o meio, colocando-o a seu serviço. Ao fazê-lo, modifica o meio e se modifica. O desenvolvimento do ser humano consiste em se alcançar um máximo de operacionalidade em suas atividades, sejam estas motoras, verbais ou mentais.

#### e) **Abordagem sociocultural**

Democratização da cultura com o objetivo de possibilitar uma real participação do povo enquanto sujeito de um processo cultural. Parte sempre do que é inerente ao povo, sobretudo do que as pessoas assimilaram como sujeitos, não lhes fornecendo coisas prontas, mas procurando trazer valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam. Seu posicionamento segue as tendências do humanismo, da fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo. **Ser humano e mundo** numa perspectiva interacionista, embora com ênfase no sujeito como elaborador e criador do conhecimento.

Nas obras de Freire, o ser humano é o sujeito da educação e, apesar de uma grande ênfase no sujeito, é evidenciada uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis.

O ser humano, inserido num contexto socioeconômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico, chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre sua realidade, sobre sua situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la.



Em suma, sendo o ser humano sujeito de sua própria educação, toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste deste à sociedade. Será graças à consciência crítica, que o ser humano assumirá cada vez mais o papel de sujeito, escolhendo e decidindo, libertando-se, enfim.

Na perspectiva de compreender o fenômeno da *educação continuada corporativa* numa empresa industrial do setor metal-mecânico do noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a educação e aprendizagem de adultos.

### **3.4 Educação e Aprendizagem de Adultos**

A educação pode ser discutida e considerada em seus dois significados: restrito e amplo (PINTO, 2000). A educação em significado restrito — o da pedagogia clássica, convencional, sistematizada —, refere-se à educação nas fases infantil e juvenil da vida do ser humano, enquanto a educação em sentido amplo (e autêntico) diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. Desta maneira justifica-se a importância de abordar as peculiaridades da educação de adultos.

A educação, no entendimento de Pinto (2000, p. 29), “é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Por consequência, educação é formação do homem pela sociedade. Na sociedade todos educam a todos permanentemente. Como o ser humano não vive isolado, sua educação é contínua.

O adulto é o membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie. O adulto é o ser humano na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades, por isso, é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador.

O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana (PINTO, 2000, p. 79).

Pesquisas recentes indicam que o adulto que continua lendo, interessando-se pelas mudanças que ocorrem no mundo em que vive, mantendo-se intelectualmente ativo, numa atitude de curiosidade sadia e de iniciativa para buscar informações, adquirir conhecimentos, questionar e argumentar, geralmente continuará aprendendo por toda vida (MOSCOVICI, 2001).

A educação ao longo de toda a vida se constitui numa realidade, ao considerar que o ser humano “é um ser na busca constante de ser mais e, como fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca”. [...] A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (FREIRE, 1979, p. 27-28).

O progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultantes da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornam-se, rapidamente obsoletos e exigem o desenvolvimento da formação profissional permanente (DELORS, 1999). As pessoas, portanto necessitam atualizar-se freqüente ou permanentemente, buscando adaptação contínua a novas condições de vida e de trabalho para sobrevivência, subsistência, crescimento e realização pessoal e profissional.

As organizações contemporâneas no esforço de viabilizar sua sobrevivência e competitividade no atual mundo dos negócios vêm definindo estratégias voltadas à educação corporativa capazes de promover aprendizagem organizacional, cujo foco se inicia na aprendizagem individual. Desta forma, os postulados sobre a aprendizagem de adultos da área de Educação vêm sendo transportados para o campo da Administração, haja vista a forte ligação entre aprendizagem e prática de trabalho.

Neste cenário, é imperativo uma maior compreensão sobre a aprendizagem de adultos, pois um profissional antes de tudo é um adulto. Emerge assim, conforme Grohmann (2003) a necessidade e a possibilidade de refletir sobre a visão construtivista de aprendizagem que prega a formação do conhecimento através da construção de significados a partir de experiências vividas.

A corrente construtivista pressupõe que,

[...] nada, a rigor está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força da ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio (BECKER, 2001, p. 72)

Os ideais construtivistas, seguidos por vários psicólogos, deram origem a duas correntes de pensamento sobre a aprendizagem: o construtivismo cognitivo e o construtivismo dialético (por não acreditar na dicotomia e na fragmentação). O primeiro tendo como expoente Piaget, que deu ênfase aos processos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento e Vygotsky como um dos principais representantes da segunda corrente de

pensamento construtivista, que reconhecia e valorizava os processos culturais envolvidos na construção deste conhecimento. De certa forma, um (Piaget) procurava explicar e o outro (Vygotsky) interpretar o crescimento e a condição humana.

Poucos são os estudos que buscam compreender a visão construtivista pelo prisma da aprendizagem de adultos, sobretudo no que concerne a *educação continuada e a aprendizagem* no espaço organizacional, objeto de estudo desta tese.

A construção do conhecimento dá-se por meio de um processo complexo. No início tem-se a percepção interna e a externa que se baseia nas experiências, desta forma, as experiências prévias constituem-se no primeiro material para a construção do conhecimento (VYGOSTKY, 1998). Organizando, ajustando e reelaborando suas experiências a pessoa irá realizar dissociações e associações que, combinadas, favorecerão a construção do conhecimento.

Para Vygostky (1998) o surgimento da atividade (ação humana) é consequência da vida dos indivíduos em sociedade, pois a participação de outras pessoas, preferencialmente mais capazes, no desenvolvimento de atividades, torna-se fundamental para que o indivíduo possa, por meio de um processo de interiorização, utilizar os objetos culturais para a criação de seu próprio pensamento. Como a cultura é um produto da vida e da atividade social do ser humano, “todo o cultural é social”.

Merriam e Caffarella (1991) propõem que o construtivismo nos adultos manifeste-se através de uma Aprendizagem pela Experiência ou Vivencial (*Experiential Learning*), de uma Aprendizagem Auto-direcionada (*Self-directed Learning*) e de uma Aprendizagem Transformadora (*Transformative Learning*), aspectos que as autoras chamam de Manifestações do Construtivismo da Aprendizagem de Adultos.

**A Aprendizagem pela Experiência ou Vivencial** apresenta-se como uma nova e promissora área dentro do campo da aprendizagem de adultos, tendo como principal objetivo analisar o impacto dos significados provenientes do conhecimento teórico e das experiências indiretas da vida informal, na educação formal. Esta linha de pensamento pressupõe a superação da dicotomia entre teoria e prática e aprendizagem formal, não-formal e informal, indo ao encontro das idéias construtivistas baseadas na dialética.

As teorias e práticas educacionais da aprendizagem pela experiência baseiam-se na construção reflexiva de significados, com ênfase na reflexão e no diálogo. O aprendizado é apresentado como uma reflexão na ação, pelo qual as experiências passadas são lembradas e analisadas para criar estruturas mentais de conhecimento.

Dentre os principais representantes deste pensamento destacam-se Kolb (1997) e Schön (2000). O ponto central da teoria de Kolb (1997) é a reflexão e considera a aprendizagem como o processo pelo qual o conhecimento é criado pela transformação de experiência. Para este estudioso o conhecimento é criado por meio de um processo contínuo. Num primeiro momento, as experiências concretas vividas pela pessoa irão servir de base para os processos de observação e reflexão, formando-se conceitos abstratos e generalizações, os quais serão testadas pela experimentação em situações novas, gerando assim novos conhecimentos. Outro aspecto que Kolb (1997) defende é que os adultos constroem seus conhecimentos de formas distintas, pois os mesmos dependem de vários fatores como a bagagem de experiências, estilos de aprendizagem e, em alguns casos, sexo, classe social e raça.

O entendimento de Kolb (1997), referente à gestão e ao processo de aprendizagem vivencial é retomado e melhor explorado no item 5.4 deste documento que trata das abordagens sobre aprendizagem organizacional.

Schön (2000), por sua vez, acredita que o conhecimento é construído por meio da reflexão durante e após a experimentação prática, na qual os aprendizes aprendem pela descoberta e pela busca de solução para problemas que os interessam, e com o questionamento e experimentação destas soluções.

A concepção da **Aprendizagem Auto-direcionada** tem como preocupação central os processos pelos quais os adultos assumem o controle por seu próprio aprendizado, decidindo suas metas, escolhendo suas fontes de informações, selecionando o método de estudo e avaliando seu próprio progresso.

Esta manifestação do construtivismo tem sido a mais proeminente e pesquisada no campo da educação de adultos, devido o desejo que as pessoas tem de estarem no controle, decidindo o *quê* e *como* aprender. Alia-se a isto a idéia de Knowles (1973) de que o auto-direcionamento é uma característica inerente da condição humana. Sendo assim, a aprendizagem auto-direcionada não se constitui numa novidade educacional, mas uma básica competência humana, que é habilidade de aprender de seu próprio jeito.

Em situações de aprendizagem, Knowles (1973) indica que os adultos diferenciam-se de crianças e jovens, principalmente em relação a autoconceito, experiência, perspectiva temporal e orientação da aprendizagem (MOSCOVICI, 2001):

*Autoconceito:* os jovens percebem-se mais dependentes do professor e de seus ensinamentos, enquanto os adultos consideram-se mais independentes, com responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem e capazes de autodireção para buscar o que carecem.

*Experiência:* os adultos trazem maior experiência acumulada em suas atividades de vida, cada um com seu repertório variado de conhecimentos, técnicas, sentimentos, habilidades. Em muitas situações, os adultos aprendem melhor que as crianças e os jovens, justamente pela experiência anterior, a qual pode ser utilizada como fonte comum, tornando cada participante um recurso de aprendizagem para os outros, pelo intercâmbio de acertos e desacertos, de convicções e dúvidas.

*Prontidão:* crianças e jovens precisam adquirir certo nível de amadurecimento físico e psíquico para aprenderem determinados comportamentos/conhecimentos. Os adultos também desenvolvem maturidade em áreas diferenciadas, mais de cunho social, levando-os a desenvolver interesses específicos e aprender formas mais complexas de conduta em termos de papéis sociais.

*Perspectiva temporal:* crianças e jovens aprendem para o futuro e a aplicação de conhecimentos é algo que acontecerá algum dia, enquanto os adultos aprendem para aplicação imediata às atividades que executam, para resolver problemas, e não simplesmente para estocar conhecimentos de utilidade eventual futura.

*Orientação da aprendizagem:* enquanto crianças e jovens aprendem assuntos/temas ligados a matérias ou disciplinas constantes de um currículo, que serve de base para a vida profissional e social, os adultos procuram aprender aquilo que possa contribuir para resolver os problemas que enfrentam no presente, aquilo que carecem para melhorar seu desempenho e enfrentar os desafios que surgem no dia-a-dia.

Para Knowles,

A aprendizagem auto-direcionada é o processo no qual indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, em diagnosticar suas necessidades de aprendizagem, formulando metas de aprendizagem, identificando recursos humanos e materiais para a aprendizagem, escolhendo e implementando estratégias apropriadas de aprendizagem e avaliando resultados de aprendizagem (1975, p. 18).

Na aprendizagem auto-direcionada existem duas vertentes: a primeira é pautada por uma visão humanista baseada nas idéias de Maslow e Rogers que se centram no indivíduo, enquanto que a segunda perspectiva assume um caráter construtivista, preocupando-se com o contexto social, como proposto por Vygosty.

Knowles (1973, 1975), criador da andragogia constitui-se no principal representante da aprendizagem auto-direcionada baseada no humanismo. A andragogia significa para o referido autor, a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender. Os contornos do pensamento andragógico foram idealizados por Knowles (1973) como a antítese do modelo pedagógico.

Moscovici (2001) ao abordar o desenvolvimento interpessoal, também aponta para a existência de um equívoco freqüentemente encontrado no campo da educação, que é a equiparação dos aprendizes como se não houvesse diferenças sensíveis entre eles. A *pedagogia* baseia-se em certos pressupostos e utiliza certas práticas razoavelmente pertinentes ao aprendiz em foco: a criança ou o adolescente. Enquanto a *andragogia* tem outras premissas e orientações que não podem ser ignoradas ao se pretender fazer educação ou ensino de adultos. A pedagogia é o corpo de teoria e prática da aprendizagem que é direcionada pelo professor, baseando-se nos princípios do ensinar e do aprender. Nesta visão, o modelo pedagógico preconiza que cabe ao professor a tarefa de definir o que será ensinado, como será ensinado e se o conteúdo ensinado foi aprendido, enquanto que ao aprendiz cabe o papel de submissão e respeito a quem detém o conhecimento (o professor). A andragogia é o conjunto de teorias e práticas que preconiza a aprendizagem auto-direcionada, concebendo o aprendiz como ator principal no processo da aprendizagem, cabendo ao professor a tarefa de facilitador/mediador neste processo.

A andragogia pauta-se em quatro premissas principais sobre adultos aprendizes: adultos possuem uma necessidade psicológica muito grande de serem auto-dirigidos; suas experiências passadas são uma rica fonte de aprendizado; sua disposição para aprender encontra-se diretamente ligada com o que eles precisam aprender ou fazer para cumprir seus papéis na sociedade; e sua orientação para aprender é centrada nos problemas ao invés de centrar-se no conteúdo.

#### A prática de andragogia orienta-se

[...] pelos pressupostos sobre a capacidade dos adultos e suas necessidades específicas e por uma filosofia de ação social em que valores humanistas de respeito à pessoa humana e de participação plena no processo decisório e na implementação de ações são considerados os mais elevados (MOSCOVICI, 2001, p. 29).

O quadro a seguir apresenta um comparativo entre os pressupostos e práticas da Pedagogia e da Andragogia.

## QUADRO 1 – Pedagogia e Andragogia: pressupostos e práticas

## A) PRESSUPOSTOS

	<b>PEDAGOGIA</b>	<b>ANDRAGOGIA</b>
Autoconceito	Dependência	Auto-direção crescente
Experiência	De pouco valor	Aprendizes como fonte de aprendizagem
Prontidão	Pressão social de desenvolvimento biológico	Tarefas de desenvolvimento de papéis sociais
Perspectiva temporal	Aplicação adiada	Aplicação imediata
Orientação da aprendizagem	Centrada na matéria	Centrada no(s) problemas(s)

## B) ELEMENTOS DA PRÁTICA

	<b>PEDAGOGIA</b>	<b>ANDRAGOGIA</b>
Clima	Orientado para autoridade Formal Competitivo	Mutualidade/respeito Informal Colaborativo
Planejamento	Pelo professor	Compartilhado
Diagnóstico de necessidades	Pelo professor	Autodiagnóstico mútuo
Formulação de objetivos	Pelo professor	Negociação mútua
Design	Lógica da matéria Unidades de conteúdo	Seqüência em termos da prontidão Unidades de problemas
Atividades	Técnicas de transmissão	Técnicas de experiências (vivência/indagação)
Avaliação	Pelo professor	Rediagnóstico conjunto de necessidades Mensuração conjunta do programa

Fonte: Knowles, 1973 (*apud* MOSCOVICI, 2001, p. 26).

A andragogia, contudo “é a mais conhecida teoria sobre aprendizagem de adultos..., mas é também a que causa mais controvérsia, debates filosóficos e análise crítica” (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991, p. 249-250). Estudiosos desta temática destacam algumas lacunas deste pensamento, dentre as quais: a criação do mito de que o auto-direcionamento é uma característica nata dos adultos; a premissa de que as pessoas se comportam de maneira bastante similar, tendo como padrão o comportamento da classe média americana, ou seja, ignora-se a dimensão cultural da aprendizagem; a falta de preocupação com a qualidade do resultado dos processos de aprendizagem auto-gerenciados; o não incentivo de uma visão mais crítica da realidade, gerando uma desconexão entre o conhecimento adquirido e as necessidades sociais e políticas.

A partir das várias falhas apontadas ao modelo andragógico, Knowles (1973) reconhece que crianças e adultos apresentam semelhanças, não só em termos de auto-direcionamento, mas também em sua motivação, orientação e disposição para aprender. Uma das diferenças entre as crianças e os adultos aprendizes, porém, ainda é preservada nas suposições andragógicas de Knowles (1973), que se refere à quantidade e qualidade das experiências dos adultos.

Grohmann (2003, p. 08) considera “ser necessário buscar uma visão mais construtivista para a aprendizagem auto-direcionada, pautada por uma maior preocupação com o social e buscando uma análise mais crítica da realidade, ou seja, unindo a aprendizagem auto-direcionada com a aprendizagem transformadora”, minimizando deste modo, grande parte das críticas feitas a andragogia.

A corrente da **Aprendizagem Transformadora** cujo foco é a idéia de transformação de visão de mundo, está totalmente pautada pelas idéias de Mezirow (*apud* GROHMANN, 2003). Embora os estudos de Mezirow sejam os mais conhecidos internacionalmente, é mister destacar a importância do pensamento de Freire (2001, 2000, 1987, 1979) para a construção de uma visão crítica e transformadora da realidade e da educação, demarcando com seu pensamento pioneiro um passo importante na história brasileira e também mundial para a construção de uma realidade mais justa via uma educação libertadora/autônoma/transformadora.

A noção sobre a “perspectiva transformadora” difundida, dentro do campo da aprendizagem de adultos por Mezirow (1978) foi profundamente influenciada pelas idéias de Habermas e Freire, concebendo o desenvolvimento de adultos como um tipo de aprendizagem que resulta das experiências de vida. Mezirow (1978, p. 101) acredita que por meio da aprendizagem os adultos “aprendem a tornarem-se mais criticamente atentos às suposições culturais e psicológicas que tem influenciado a forma como vemos nós mesmos e nossos relacionamentos e a forma como guiamos nossas vidas”.

A aprendizagem na perspectiva transformadora não pode ser encarada apenas como um acúmulo de novos conhecimentos, mas como um processo pelo qual muitos valores pessoais são alterados, tornando-se assim, um processo emancipatório, como defendia Freire em seu pensamento voltado para a educação e a mudança (2000, 1987, 1979).

A Teoria da Aprendizagem Transformadora desenvolvida por Mezirow (1991) parte do pressuposto que a principal diferença entre a aprendizagem de crianças e de adultos é que a primeira caracteriza-se por ser um processo de formação, enquanto a segunda por ser um processo de transformação. A postura de criança aprendiz é de certa forma passiva, tendo em vista que se encontra num estágio de formação de conceitos e de conhecimentos necessários para sua conduta presente e futura. Ao passo que o adulto aprendiz realiza suas próprias interpretações, e nesta postura mais ativa, ele deve ser capaz de negociar valores e significados de uma forma crítica, reflexiva e racional.



A aprendizagem transformadora, segundo Mezirow (1991) consiste no processo social de construção e apropriação de novas ou revisadas interpretações de sentidos da experiência de alguém como guia de ação. “É a postura ativa do aprendiz que confere a característica de construção ao processo de aprendizagem, pois, por meio dela, a pessoa irá construir suas próprias interpretações do mundo. Assim, torna-se evidente a ligação entre uma visão construtivista de aprendizagem e as idéias da aprendizagem transformadora” (GROHMANN, 2003, p. 10). Fica evidenciada uma similaridade entre o pensamento de Mezirow e Vygostky no que concerne a forma com a qual o indivíduo irá se relacionar com a sociedade. Nesta visão o processo de aprendizagem é caracterizado por vozes de diálogo, sendo que o processo constitui-se pelas dimensões social-histórica e cultural, idéias centrais da Abordagem sócio-histórica de Vygotsky.

Esta teoria, contudo, possui estreita ligação com os princípios da aprendizagem pela experiência, na medida em que ambas pautam-se por um processo de reflexão das experiências passadas. E é neste entendimento do processo de reflexão crítica, a base metodológica do atual contexto social, cultural e político, que se encontra a influência de Habermas no estudo de Mezirow.

A aprendizagem transformadora prega que o aprender deve ser entendido como um processo de utilizar uma interpretação anterior para construir uma nova interpretação do significado da experiência de alguém, ou revisar a já existente, com o objetivo de guiar futuras ações. Dessa forma, o desenvolvimento de adultos está relacionado com a superação de modos limitados, distorcidos e arbitrários de percepção e cognição (MEZIROW, 1991; GROHMANN, 2003).

Em suma, a Aprendizagem pela Experiência postula que a aprendizagem é resultado de processos de reflexão sobre experiências passadas; a Aprendizagem Auto-direcionada acredita que o próprio aprendiz deve assumir o controle sobre sua aprendizagem; e a Aprendizagem Transformadora pauta-se pela utilização da reflexão crítica como um instrumento para a mudança de perspectiva.

Grohmann (2003) considera que há um grande relacionamento entre estas três concepções, o que nos leva a acreditar que o ideal seria trabalhá-las em conjunto, como idéias complementares que evoluíram na seguinte seqüência:

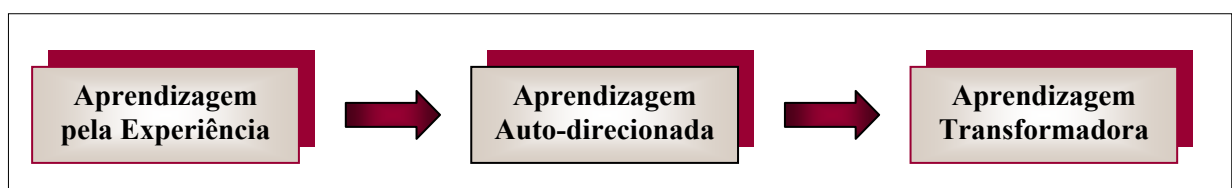


FIGURA 2 – Evolução das manifestações do construtivismo na aprendizagem de adultos  
Fonte: Grohmann, 2003, p. 12.

A postura ativa a ser adotada tanto pelo aprendiz adulto quanto pelo educador, é outro aspecto comum nas três manifestações do construtivismo na aprendizagem de adultos. O aprendiz construirá, por intermédio da reflexão sobre suas experiências pessoais e dos relacionamentos com o meio e com os outros, suas próprias interpretações do mundo, negociando, pelo diálogo, significados e valores e construindo novos conhecimentos, estes “em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador” (FREIRE, 1987, p. 69). Ao mesmo tempo, torna-se necessário uma nova postura do educador que não apenas educa, mas enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 1987, p. 68).

A partir das reflexões desenvolvidas, Grohmann (2003) constata que a tendência é a existência de uma aprendizagem organizacional parcialmente construtivista, que enquadra-se nos postulados da Teoria da Aprendizagem pela Experiência e da Teoria da Aprendizagem Auto-direcionada, mas distancia-se das premissas da Teoria da Aprendizagem Transformadora.

Corroborando Grohmann (2003), é imperativo questionar se as posturas de aprendiz ativo e de educador facilitador estão plenamente alinhadas com as necessidades e perfis das pessoas que trabalham nos ambientes organizacionais. Nos limites inerentes às organizações é possível a existência de uma aprendizagem organizacional totalmente construtivista? Noutros termos, as organizações como construções sociais têm possibilidades no espaço delimitado de suas atuações (RAMOS, 1989), de conciliar diferentes formas de inclusão do homem por diferentes maneiras de aprender? Surge, assim, a necessidade do desenvolvimento de práticas e metodologias de aprendizagem para transformar o local de produção de bens e serviços em um ambiente de aprendizado contínuo, redefinindo então, os papéis dos trabalhadores (KATZ; KAHN, 1973) de forma que eles deixem de ser meros receptores de informações ou dóceis entes comportamentais (RAMOS, 1983) e se constituam parceiros na criação desse ambiente, de modo a incluir nesse espaço o ser humano na sua totalidade (MENEGASSO; SALM, 2001).

### 3.5 Os Modelos de Homem e a Teoria Administrativa

Em toda a história do estudo da Administração, teóricos e profissionais, em suas obras escritas e em seus atos, fizeram suposições acríticas a respeito da condição humana. Compreender que tipos de circunstâncias sociais contemporâneas estão afetando atualmente cada indivíduo e, por conseqüência, as organizações, foi preocupação de Ramos (1984), ao constatar que a história contemporânea está gestando um novo tipo de homem, o qual denominou de “homem parentético”.

A evolução da teoria administrativa aqui apresentada se utiliza dos modelos de homem, como seu ponto de referência concebidos por Ramos (1984): o homem operacional, o homem reativo e o homem parentético.

Na teoria administrativa, sobretudo, na clássica, o **homem operacional** equivale ao *homo economicus*, usado na economia clássica. A validade do homem operacional tem sido aceita sem questionamento. Ele tem sido considerado um recurso organizacional a ser maximizado em termos de produto físico mensurável. De fato, as implicações desse modelo de homem para o *design* organizacional podem ser descritas em poucas palavras. Ele implica: (1) um método autoritário de alocação de recursos, no qual o trabalhador é visto como um ser passivo que deve ser programado por especialistas para atuar dentro da organização; (2) uma concepção de treinamento como uma técnica destinada a “ajustar” o indivíduo aos imperativos da maximização da produção; (3) uma visão de que o homem é calculista, motivado por recompensas materiais e econômicas, como trabalhador, um ser psicologicamente isolado e independente de outros indivíduos; (4) uma visão de que a administração e a teoria administrativa são imparciais, isentas ou neutras; (5) uma indiferença sistemática às premissas éticas e de valor do ambiente externo; (6) o ponto de vista de que aspectos da liberdade pessoal são estranhos ao *design* organizacional; (7) um conceito de que o trabalho é essencialmente um adiamento da satisfação.

Uma alternativa ao homem operacional foi sugerida pela primeira vez nos Estudos de Hawthorne, no início da década de 1930. Foi o início da Escola de Relações Humanas, que via o homem como um ser mais complexo do que supunham os teóricos tradicionais. Em contraste com os operacionalistas, os humanistas: (1) tinham uma visão mais sofisticada sobre a natureza da motivação humana; (2) não negligenciavam o ambiente social externo da organização e, por isso, definiam a organização como um sistema social aberto; e (3) não desconsideravam o papel desempenhado por valores, sentimentos e atitudes sobre o processo de produção.

O modelo de ser humano desenvolvido pelos humanistas pode ser chamado de **homem reativo**, com tudo o que o termo implica. Para os humanistas, assim como para seus antecessores, o sistema industrial e a empresa funcionam como variáveis independentes. O objetivo principal da Administração é estimular comportamentos que reforcem sua racionalidade específica. Embora os humanistas estivessem aparentemente mais preocupados com os trabalhadores e conhecessem melhor suas motivações, os objetivos que buscavam não haviam realmente mudado. Para despertar reações positivas em favor das metas da empresa, eles desenvolveram procedimentos para a cooptação de grupos informais, práticas para o “aconselhamento de pessoal” e habilidades para lidar com as relações humanas individuais. Viam o trabalhador como *um ser reativo*. Seu objetivo principal era ajustar os indivíduos aos contextos de trabalho, e não ao seu crescimento individual. O resultado final da utilização maciça de “relações humanas” era a *inserção total* do indivíduo na organização; em outras palavras, ele devia ser transformado no que W. H. Whyte Jr denominou de “homem organizacional”.

O “homem organizacional” surge na Teoria da Burocracia, e é considerado um ser isolado que reage como ocupante de cargo e posição através de incentivo material e salarial na busca da máxima eficiência. Essa teoria considera as pessoas como detentores de funções, impessoalmente, porque as pessoas são efêmeras e os cargos são permanentes na organização.

Na Teoria Estruturalista novamente surge o “homem organizacional”, enquanto aquele que desempenha papéis em diferentes organizações e que precisa possuir flexibilidade para acompanhar as mudanças, tolerância às frustrações para suportar os conflitos e permanente desejo de realização, bastante diferente do “homem organizacional” de Weber, basicamente impessoal.

Com a Teoria dos Sistemas, que dá ênfase ao ambiente, aparece o “homem funcional”, onde o indivíduo comporta-se em um papel dentro das organizações, inter-relacionando-se com outros indivíduos como um sistema aberto.

O “homem administrativo” emerge com o surgimento da Teoria Contingencial, sendo que o homem procura apenas a maneira satisfatória e não a melhor maneira de fazer um trabalho; não procura o lucro máximo, mas o lucro adequado, não o preço ótimo, mas o preço razoável.

Nas teorias administrativas identificadas observa-se, de uma maneira geral, uma hegemonia de valores econômicos em detrimento de valores humanistas. Principalmente porque o ser humano é considerado como mais um recurso organizacional para maximizar o

lucro e minimizar os custos, o que é mensurado pela sua produção ou resultado final. Há, portanto, a busca do resultado por meio do ser humano, mas sem considerar os valores da condição humana. Embora hajam diferentes concepções do ser humano no espaço organizacional, contudo, todas têm a visão de que a organização é a totalidade do ser humano.

Alguns aspectos dos contextos organizacionais, que estavam em grande parte esquecidos no passado, estão a receber hoje uma atenção considerável. Por exemplo, está se dando agora mais atenção ao processo do que à estrutura; às tarefas do que às rotinas; às estratégias *ad hoc* do que aos princípios e prescrições; e o mesmo está acontecendo com as assim chamadas organizações em mudança, as organizações não hierárquicas e a gestão participativa. O ambiente é mais do que nunca uma preocupação central, o que até certo ponto explica a influência atual das abordagens sistêmicas. Além disso, liberdade e auto-realização vêm se tornando temas proeminentes em livros e nas salas de aula.

Estes aspectos demonstram alguns avanços, mas são ainda, na melhor das hipóteses, avanços meramente periféricos. De maneira geral, as atuais teorias e práticas de administração ainda não correspondem às necessidades dos tempos atuais e da condição humana. Conceitos como *organizações em mudança*, por exemplo, são articulados em termos reativos apenas; ou seja, estas organizações são testadas quanto a sua capacidade de responder de modo não crítico às flutuações que ocorrem em seu ambiente; elas não são testadas quanto a sua capacidade para assumir responsabilidade pelos padrões de qualidade e pelas prioridades desse mesmo ambiente. Essa teoria reativa parece basear-se em uma visão ingênua da natureza dos insumos e produtos. Ela considera, como insumos: as pessoas, os materiais e a energia, mas perde de vista os fatores éticos e valorativos do ambiente, cuja racionalidade e legitimidade são tipicamente desconsideradas. O ambiente é aceito como dado, e sua configuração episódica, restritiva; torna-se um padrão normativo inquestionável, ao qual as assim chamadas organizações em mudança devem se ajustar. Na verdade, estas são, assim, apenas “organizações adaptativas”; já as organizações em mudança deveriam ser aquelas que têm a capacidade de influenciar e modelar o ambiente, de acordo com critérios não necessariamente dados. Em outras palavras, a administração das micro-organizações deve ser vista como parte de uma estratégia geral orientada à administração de toda a sociedade.

A integração do indivíduo à organização constitui um outro problema. Aqueles que defendem esta integração ignoram o caráter básico e duplo da racionalidade. De fato, existe uma racionalidade cujos padrões nada têm a ver com o comportamento administrativo. Esta racionalidade, chamada substantiva e noética, respectivamente por Karl Mannheim e Eric Voegelin é um atributo intrínseco do indivíduo enquanto uma criatura de razão, e jamais pode ser entendida como dizendo respeito a qualquer organização.

De fato, a racionalidade noética não se relaciona sistematicamente com coordenação de meios e fins, do ponto de vista de eficiência. Ela deriva de imperativos imanentes à razão em si, entendida como uma faculdade específica do homem que impede a obediência cega a requisitos de eficiência. Assim, pode muito bem acontecer que, historicamente, um alto grau de desenvolvimento da racionalidade pragmática coincida com um alto grau de irracionalidade na esfera da razão noética. Ramos (1984) acrescenta ainda que, um comportamento humano que ocorra sob a égide da racionalidade noética pode ser administrativo apenas por acaso, mas não necessariamente. A organização e seus líderes podem julgar se um comportamento é racionalmente instrumental para suas metas, mas jamais sua adequação à racionalidade noética. Na verdade, é privilégio da racionalidade noética julgar a organização.

O modelo de **homem parentético**, proposto por Ramos (1984) pode dar à teoria administrativa a sofisticação conceitual que se faz necessária para enfrentar as questões e os problemas que causam tensões entre a racionalidade substantiva e a racionalidade funcional.

Na realidade, o homem parentético não pode deixar de ser um participante da organização. Mas, justamente por tentar ser autônomo, ele não pode ser entendido ou explicado pela psicologia da conformidade, como o são os indivíduos que se comportam de acordo com os modelos operacional e reativo. Ele possui uma consciência crítica altamente desenvolvida sobre as premissas de valor latentemente presentes em seu dia-a-dia. De fato, o adjetivo “parentético” deriva da noção de Husserl de “suspensão”, de estar “entre parênteses”. Husserl faz uma distinção entre uma atitude natural e uma crítica. “Natural” é a atitude do homem “ajustado”, despreocupado com a racionalidade substantiva e aprisionado em seu imediatismo. Já a atitude “crítica” suspende ou põe “entre parênteses” a crença no mundo comum, permitindo ao indivíduo atingir um nível de reflexão conceitual e, portanto, de liberdade.

O **homem parentético** é um reflexo das novas circunstâncias sociais, que hoje estão mais visíveis nas sociedades industriais avançadas, como os EUA, mas que irão eventualmente prevalecer em todo o mundo; e é ao mesmo tempo uma reação a essas circunstâncias. Enquanto a massa da população, nas sociedades menos evoluídas, interpretava a si própria e a realidade social de acordo com as definições convencionalmente estabelecidas, pensadores, como Bacon, Sócrates e Maquiavel, tiveram a capacidade de suspender suas circunstâncias internas e externas, podendo assim examiná-las com visão crítica. Esta claramente se qualifica como uma **capacidade parentética**. De fato, a suspensão equivale

aqui a pôr as circunstâncias “entre parênteses”. O homem parentético consegue abstrair-se do fluir da vida diária, para examiná-lo e avaliá-lo como um espectador. Ele é capaz de distanciar-se do meio que lhe é familiar. Ele tenta deliberadamente romper suas raízes e ser um estranho em seu próprio meio social, de maneira a maximizar sua compreensão desse meio. Assim, a atitude parentética é definida como a capacidade psicológica do indivíduo de separar-se de suas circunstâncias internas e externas. Os homens parentéticos prosperam quando termina o período da ingenuidade social.

O mundo contemporâneo encontra-se num período de transição rumo à consolidação de um novo paradigma macro-societário, denominado de era global (DANIELS; DANIELS, 1996), sociedade aprendente (ASSMANN, 1998), a sociedade da informação ou era informacional (CASTELLS, 1999), a sociedade pós-empresarial ou sociedade pós-capitalista (DRUCKER, 1993, 1999) ou sociedade pós-industrial (LOJKINE, 1995; DE MASI, 2000). Esta sociedade em emergência parece configurar um ambiente propício para o homem parentético, todavia apresenta limites, próprios da sociedade centrada no mercado.

Outra característica importante do homem parentético diz respeito ao comprometimento ético com valores que o conduzem ao primado da razão (no sentido substantivo), em sua vida social e particular. Em consequência, sua relação com o trabalho e a organização é muito peculiar. Noutros termos, o homem parentético em suas ações busca demonstrar grande senso de individualidade e uma forte compulsão por encontrar sentido para sua vida. Não aceita padrões de desempenho sem um senso crítico, embora possa ser um grande realizador quando lhe forem atribuídas tarefas criativas. Ele evita trabalhar apenas com o intuito de fugir à apatia ou à indiferença, pois o comportamento passivo ofenderia seu senso de auto-estima e autonomia. Empenha-se no sentido de influenciar o ambiente, para retirar dele tanta satisfação quanto seja capaz. É ambivalente em relação à organização, tendo em vista seu entendimento de que as organizações têm que ser tratadas de acordo com seus próprios termos relativos, já que elas são limitadas por sua racionalidade funcional.

Não cabe mais à teoria administrativa legitimar a racionalidade funcional da organização, como tem feito em grande escala. O problema básico do passado era superar a escassez de bens materiais e de serviços elementares. Nessa época era técnica e socialmente necessário, e até mesmo inevitável, que houvesse um grande esforço nos ambientes de trabalho, o que já não é verdade hoje. O que provoca crises nas organizações de hoje é o fato de elas, por desígnio e por operação, ainda admitirem que as velhas carências continuam a ser básicas, enquanto de fato o ser humano contemporâneo tem consciência de carências críticas que pertencem a outra ordem, isto é, que estão associadas a necessidades que vão além do nível da simples sobrevivência.

Cada vez mais pessoas ampliam consciência de que a eliminação do esforço desnecessário é hoje uma possibilidade factível, o que condiciona suas atitudes diante do trabalho e da organização. É difícil motivar esses indivíduos com as práticas gerenciais tradicionais. Um número cada vez maior deles considera falacioso, para dizer o mínimo, administrar organizações sem levar em conta os condicionamentos que o sistema macro-social lhes impõe. O desenvolvimento e a renovação organizacionais só fazem sentido hoje na medida em que representem uma tentativa de dar às pessoas um sentimento de verdadeira participação social.

É por isso que hoje não basta administrar organizações; é necessário administrar a sociedade toda. O ambiente das sociedades industriais avançadas, em que a sobrevivência não constitui mais a principal razão para se trabalhar, está gerando uma nova atitude diante das organizações.

Na atual sociedade industrial avançada, o trabalhador médio se dá conta de que está perdendo a capacidade de lidar consigo mesmo e com o ambiente global. A tecnologia, como força não controlada, está pondo em risco a possibilidade do homem enquanto criatura racional, em vez de melhorar sua qualidade de vida. E como esse efeito não é inerente à tecnologia, mas decorre da estrutura política e institucional episódica dos sistemas industriais avançados, está surgindo um novo nível de conscientização humana, que estimula as pessoas a descartar comportamentos reativos. Essas pessoas sentem que têm a responsabilidade de redefinir as prioridades e metas tanto das organizações quanto do sistema social global, para que possam desenvolver suas “próprias propensões e predisposições individuais, e consumir não apenas bens manufaturados, mas a própria liberdade” (HARRINGTON, 1969 *apud* RAMOS, 1984, p. 272).

Estas são algumas das razões que estão levando a sociedade afluenta a estilos parentéticos de vida. A emergência de novos valores no contexto das organizações representa uma forma de superar os sistemas de administração tradicionais. É o que certamente está implícito nas tentativas de projetar organizações que aprendem (SENIGE, 1990; GARVIN, 1993; ARGYRIS, 1977, 1992), possibilitando também processos de aprendizagem do sujeito no espaço de produção de bens e serviços.

Há um descompasso, todavia, entre a perspectiva de um novo tipo de sujeito para as organizações: o ser humano total-multidimensional e o contexto das organizações que é a sociedade capitalista. O mundo econômico é voraz e objetiva sempre o acúmulo e a



manutenção do seu *status quo* financeiro (LAFFIN, 2002). Portanto, o desafio está em conciliar essas duas perspectivas, para unir e não fazer a cisão, como defende Morin (2001a), pois fatalmente uma se sobrepõe a outra e essa perspectiva já é histórica, não determinista.

### 3.6 Autonomia e Educação

Autonomia, liberdade e mudança são categorias fundamentais nos pressupostos da prática educativa idealizados pelo professor Paulo Freire (1979, 1996, 2000), personalidade brasileira e de âmbito mundial no campo da pedagogia.

Freire (1979) em sua obra *Educação e mudança*, cuja temática central é a mudança, apresenta algumas indagações como: “pode a educação operar a mudança? que mudanças?” (p. 10). Freire combate tanto a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política, como a concepção do pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. Diante das possibilidades e das limitações da educação, “nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo o profissional a se engajar social e politicamente” (FREIRE, 1979, p. 10), que se constitui na possibilidade de uma educação libertadora, transformadora, que visa promover a autonomia do ser humano.

Não obstante as exigências da Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), o modelo de política educacional adotado no Brasil ainda é aquele da década de 70, que exclui a educação de qualquer iniciativa de transformação nos parâmetros das sociedades globalizadas. A educação formal enfraquece as atitudes que promovem a autonomia, contrariando os valores da pós-modernidade reflexiva e abstendo-se de qualquer iniciativa de concepção de liberdade e decisão livre.

A educação deve ser repensada segundo as exigências do mundo atual, que são colocadas segundo os princípios da pós-modernidade reflexiva. Isto significa que, nesse contexto, a educação precisa assumir seu verdadeiro papel na formação da consciência crítica, disseminando a autonomia como valor central na defesa de um projeto de cidadania moderno que promova a liberdade do ser humano.

A educação na sociedade globalizada deveria ter o compromisso de preparar um homem autônomo, para viver e participar de uma cultura que não é apenas local, mas que amplia os espaços, tendo o mundo como sua localidade e o seu lugar. Nesse sentido, a ampliação da consciência humana na conquista do espaço cultural mundializado depende da capacidade da escola em trabalhar pedagogicamente essa dimensão, sem perder, contudo os conceitos de identidade e singularidade da cultura.

Transformar a escola nessa nova direção depende de uma política do Estado em assumir a educação numa perspectiva pós-moderna, que não pode se restringir apenas ao conhecimento instrumental, utilizado prioritariamente para assegurar as condições de competitividade em detrimento de uma busca em humanizar as condições de trabalho e promover a autonomia do indivíduo.

No atual contexto, é requerido do indivíduo apenas o domínio do conhecimento técnico-instrumental; porém cabe à escola trabalhar também a dimensão ético-política por meio das Ciências Humanas, possibilitando deste modo, uma formação geral humanística. Uma educação para a autonomia deve, portanto, buscar desenvolver o "homem omnilateral" (GRASMCI, 1989), ou seja, o ser humano em sua totalidade. Dessa forma, não há espaço para privilegiar uma ou outra dimensão, mas sim buscar conciliar relacionalmente as dimensões técnica e política.

Na sociedade atual, sobretudo em face das inovações modernas, faz-se necessária uma educação para a autonomia, que contemple o desenvolvimento de qualidades intelectuais, estéticas, conduta moral, concepção ampliada de mundo, domínio instrumental de línguas, habilidades de comunicação e capacidades de gerar novos modos de pensar para todos.

As exigências colocadas para as sociedades atuais pelo processo de globalização trazem ganhos no momento que estão calcadas em princípios flexíveis, dinâmicos e que podem desenvolver o ser humano em sua totalidade (bastante diferentes da etapa fordista). A autonomia é considerada como central por ser geradora de inúmeros outros princípios como a reflexividade social, a criatividade, o conhecimento atualizado, a tomada de decisão, a participação política, etc.

Delimita-se com isto uma nova sociedade, na qual as instituições, as organizações e as pessoas necessitam renunciar à rigidez da ação, à fragmentação, à padronização de modelos e da linguagem. Esse novo cenário cria novas possibilidades para o indivíduo contemporâneo no que concerne ao desenvolvimento de sua "imaginação criadora" em todas as esferas da vida social.

Uma vez que os contextos de trabalho e de vida social, política e cultural se inter-relacionam, é impossível separar a autonomia exigida e desenvolvida no mundo do trabalho das condições gerais de vida do indivíduo. O trabalhador autônomo, portanto, será o cidadão efetivamente participativo. Por sua vez, a existência de uma sociedade altamente reflexiva depende dele e das condições a que tiver acesso.

Mas isso só se viabilizará se a estrutura educacional corresponder a esta realidade histórica concreta, consciente de que a formação do "novo homem" é econômica (trabalho técnico), social (reflexividade e interação sociocultural) e política (criticidade; participação), e que esta totalidade é permeada pela autonomia do pensar, do ser e do agir. Educar para a autonomia, deste modo é capacitar os indivíduos para a determinação de sua formação histórica e conseqüentemente, para a transformação social (FREIRE, 1979).

Numa economia centrada no mercado, há uma ênfase para a apropriação do conhecimento técnico-instrumental; porém, a dinâmica socioeconômica mostra que os trabalhadores precisam de um conhecimento mais ampliado e humano, que ultrapasse o limite do treinamento formal para elevar a qualidade social da produção. Essa exigência encontra fundamentos na **educação continuada envolvendo aprendizado interdisciplinar** (MARIN, 2000).

A reflexão sobre educação, trabalho e autonomia no cenário da globalização, revela que o capitalismo avançado pós-fordista apresenta ganhos produtivos unilaterais por meio da flexibilidade e das exigências em torno de novas aptidões pessoais e organizacionais. Para que isto, porém, reverta efetivamente em benefício do indivíduo, instrumentalizando-o na direção da autonomia política plena, é mister uma reforma urgente na estrutura educacional e no engajamento da sociedade, com vistas a uma transformação social.

### **3.7 O Trabalho como Princípio Educativo**

O trabalho humano tem sido focalizado de vários pontos de vista, assim como ocorre com outros objetos de estudo e investigação. Essa abordagem variada e multidisciplinar traz inúmeras contribuições, especialmente se forem adotados princípios teóricos e procedimentos metodológicos que proponham obter uma visão de totalidade sobre o fenômeno em análise.

A relação entre educação e trabalho tem sido abordada de diferentes formas; além disso, é tema de interesse tanto de estudiosos como também de gestores de organizações empresariais. Além dos profissionais da Educação, profissionais de outras áreas como Administração, Economia, Ciências Políticas e Sociologia do Trabalho vêm se ocupando com a compreensão das relações entre educação e trabalho.

Para desenvolver este ponto em discussão, serão considerados os pressupostos teóricos de Saviani (1994), Kuenzer (1988, 1989, 1997, 2000), Cruz (1999) e Cattani (2000).

Cattani (2000, p. 137), em sua obra *Trabalho & Autonomia*, inicia o capítulo referente à formação, qualificação e autonomia, com indagações e idéias de filósofos e cientistas sociais:

[...] trabalho se conjuga com opressão, educação com liberdade, ou é o contrário? “A inteligência se forma nas ocupações diárias” (Adam Smith), mas, então, como tornar o trabalho criativo? “O ser humano precisa ser formado para humanizar-se” (Comenius); mas, então, como educar cidadão?

O ideal educativo a que se refere Cattani (2000), pode ser encontrado nas filosofias de Sócrates, Platão e Aristóteles, preocupados com a unidade da *Polis* e com seu funcionamento racional. Esse apareceu associado às questões de liberdade, cidadania, direitos humanos e progresso social, na obra de Locke, Durkeim, Hanna Arendt e outros.

Como a educação, o trabalho é uma experiência social. Deste modo, Cattani (2000, p. 140), diz que o trabalho:

[...] é um fator essencial da construção identitária, da socialização e da dinâmica das relações sociais. Como a educação, ele tem características e potencialidades ambivalentes. Ele pode ser fonte de satisfação, por permitir participar da obra produtiva geral, e fonte de verdadeiro prazer, por possibilitar a realização de objetos ou tarefas úteis para a sociedade. O trabalho pode ser, também ato de criação que corresponde à vocação dos indivíduos e as suas tendências mais profundas e, nesse sentido, pouco importa se ele se concretiza pelo esforço físico ou mental. Trabalhar significa viver, sair do discurso e da representação para se confrontar com o mundo. Na sua potencialidade mais bela e livre, o trabalho permite autodeterminação. O indivíduo produz e cria, realiza os seus momentos de vida, assegura para si e para os seus os recursos que dão acesso aos bens materiais e ao patrimônio cultural.

O trabalho pode assumir, todavia a dimensão de algo penoso, fonte de sofrimento e forma de aprisionamento. Assim, o processo de trabalho regido por imposições arbitrarias e por regulamentos restritivos, “embota a inteligência, dilapida a saúde e transforma-se em fonte de frustração e de sofrimento psíquico” (DEJOURS, *apud* CATTANI, 2000, p. 141). O desenvolvimento do trabalho parcelar e seu enquadramento pelas normas tayloristas configura-se numa das etapas mais empobrecedora da atividade humana. Braverman (1977) citado por Cattani (2000) menciona a situação dos trabalhadores alienados da organização das condições gerais de produção; embora sendo os produtores diretos não sabem o que estão fazendo e para que serve o produto de seu esforço.

Tais aspectos negativos não são exclusivos do espaço produtivo e não cessam no fim da jornada, mas se estendem à totalidade da vida social. Arendt (1983), chega a ponto de afirmar que a condição humana do trabalho é a vida mesmo.

Arendt (1983) com a expressão *vita activa* em *A Condição Humana* designa três atividades humanas fundamentais: labor, trabalho e ação, atendendo elas, respectivamente, às condições do processo biológico do ser humano; às condições da vida mundana, isto é, da

existência do homem no mundo por ele construído, corporificado nas coisas úteis à vida; e às condições da existência do corpo político da pluralidade humana, onde os homens se relacionam imediatamente com seus iguais e, ao mesmo tempo, distintos, sem a mediação das coisas.

As três atividades e suas respectivas condições têm íntima relação com as condições mais gerais da existência humana: o nascimento e a morte, a natalidade e a mortalidade. Na medida em que: o labor assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie; o trabalho e seu produto, o artefato humano, emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da *vita mortal* e ao caráter efêmero do tempo humano; e a ação quando se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, para a história.

Na lógica do labor, os homens produzem e consomem para poderem melhor produzir, enquanto que na lógica do trabalho, os homens produzem objetos de uso, e por sua vez, podem retornar ao interior do processo produtivo, como meios ou instrumentos de produção, potenciáveis sob a forma de máquinas ou tecnologias, para se integrarem ao processo produtivo auto-alimentador da ciência-tecnologia-indústria. Distinta do labor e do trabalho, a ação se exerce diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas e da matéria. A esfera política é a esfera da pluralidade humana. A produtividade da ação e do discurso é a efetividade da condição humana da pluralidade, isto é, da existência de seres singulares e distintos entre iguais. “Na ação e no discurso, em seu sentido pleno, os homens mostram quem são, produzem e revelam suas identidades pessoais e singulares, na intersubjetividade criadora, no estar uns com os outros, no simples jogo da convivência” (MARQUES, 1992, p. 42).

Deste modo, trabalho criativo, interessante e consciente, ou trabalho degradado, repetitivo e alienado, definem o *status* que qualificarão os indivíduos vis-à-vis o conjunto da sociedade (CATTANI, 2000). Nesta perspectiva, Dubar citado por Cattani (2000, p. 141), diz que “na construção da identidade social e profissional, o ser humano é, em grande parte, o que trabalha”.

A partir da década de 60 com o surgimento da “teoria do capital humano” a educação, passa a ser decisiva para o desenvolvimento econômico, superando seu caráter improdutivo, na medida em que é postulado que **a educação potencializa trabalho** (SAVIANI, 1994). Essa perspectiva considera que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da força de trabalho.

No que concerne à origem da relação entre educação e trabalho, Saviani (1994, p. 152) expressa:

É sabido que a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. À medida que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, **a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem...** diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si.

O trabalho significa então, o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas. E é por isto que se pode dizer que **o trabalho define a essência humana** (SAVIANI, 1994; MARX, 1982; DUARTE, 1993, KANAANE, 1994). “Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência” (SAVIANI, 1994, p. 152). O presente estudo se assenta neste entendimento de **trabalho** para compreender a *educação continuada corporativa*, enquanto fenômeno organizacional contemporâneo.

Saviani (1994) para fundamentar seu entendimento do “trabalho como princípio educativo” apresenta as origens da educação concomitantemente à origem do próprio homem, a partir dos diferentes modos de produção que compõem a história da humanidade.

No comunismo primitivo, em função de que não havia classes, tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam no próprio processo de trabalho.

Com o advento da sociedade de classes, porém, onde a classe dos proprietários, que não precisa trabalhar para viver, e vive do trabalho alheio, faz surgir uma educação diferenciada. É aí que se situa a origem da escola. Deste modo, a classe dominante tinha acesso a uma educação diferenciada que era a educação escolar. Enquanto que a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho, ou seja, “o povo se educava no próprio trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a” (SAVIANI, 1994, p. 153).

O meio dominante de produção, tanto na Antiguidade como na Idade Média, era a terra e a forma econômica preponderante era a agricultura. A forma de trabalho da Idade Média, contudo, se diferenciava da Antiguidade na medida em que o trabalho escravo é substituído pelo trabalho servil.

Na Idade Média haviam escolas que se destinavam exclusivamente à educação da classe dominante, que desenvolviam atividades que se traduziam em formas de ocupação do ócio. Em contrapartida, a grande maioria continuava se educando pelo trabalho, no processo de produzir a própria existência e de seus senhores.

Com a passagem do modo de produção artesanal para a indústria, tem-se a constituição de um modo de produção que é o capitalista, ou modo de produção moderno. E essa época moderna se caracteriza por um processo baseado na indústria e na cidade. Como a indústria é a base do desenvolvimento das cidades, a sociedade moderna vai se caracterizar pela subordinação do campo à cidade, o que resulta numa crescente urbanização do campo.

Saviani (1994) acredita que é justamente com a sociedade capitalista que ocorre o rompimento com as relações predominantemente naturais que prevaleciam até a Idade Média, quando a forma dominante era lidar com a terra; as relações também dominantes eram do tipo natural e se constituíam comunidades segundo laços de sangue. Na sociedade moderna, capitalista, as relações deixam de ser *naturais* para serem predominantemente *sociais*. Daí que a sociedade moderna capitalista rompe com a idéia de comunidade para trazer a idéia de sociedade.

Como a sociedade moderna passa a se organizar por meio de contratos sociais e não mais por laços naturais, aparece a noção de liberdade, como princípio do modo de produção capitalista, no qual cada um é livre para dispor de sua propriedade. Fica evidente aqui que a idéia de liberdade está diretamente vinculada à propriedade. Assim sendo, tem-se uma sociedade de proprietários.

O trabalhador, na sociedade capitalista, é proprietário de sua força de trabalho a qual é vendida ao capitalista mediante contrato social celebrado. Deste modo, a sociedade moderna arranca o trabalhador do vínculo com a terra e o despoja de todos os seus meios de existência. O trabalhador fica unicamente com sua força de trabalho, obrigado a operá-la com meios de produção alheios, pertencentes aos capitalistas. Neste aspecto é que Marx (1980) em sua obra, *O capital*, faz referência crítica a esta libertação que a sociedade capitalista busca operar e que o faz em dois sentidos:

O trabalhador se converte em trabalhador livre porque desvinculado da terra, livre porque pode vender sua força de trabalho, mas também porque é despojado de todos os seus meios de existência. A liberdade posta num sentido contraditório, duplo, aparentemente positivo – livre para dispor sua força de trabalho – mas também no sentido negativo na medida em que é desvinculada dos seus meios de existência (SAVIANI, 1994, p. 155).

A sociedade contratual, fundamentada na cidade e na indústria, passa a exigir a generalização da escola. O conhecimento, a ciência enquanto potência espiritual se converte, por intermédio da indústria, em potência material. Emerge assim, o entendimento do conhecimento como poder. Na Época Moderna, a incorporação da ciência ao processo produtivo requer a disseminação dos códigos formais, do código da escrita. O domínio da

escrita, até então privilégio da classe dominante se converte numa necessidade generalizada. Sobressai neste contexto, o vínculo entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento das relações urbanas, e quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar.

A cidade passa a ser referência de progresso, de desenvolvimento, enquanto que o campo está sempre vinculado ao atraso, ao rústico, ao pouco desenvolvido.

A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria (SAVIANI, 1994, p. 157).

A forma escolar emerge então como a forma dominante de educação na sociedade atual. Por isto a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Logo, quando pensamos em educação, automaticamente, pensamos em escola.

A escola ocupa, há cerca de dois séculos, um dos ambientes de aprendizagem, uma vez que ela tem sido a instituição privilegiada para organizar socialmente a função de realizá-la. Vale ressaltar, no entanto, que ela não é, e nunca foi, um fenômeno exclusivamente escolar, existindo diferentes ambientes de aprendizagem, dentre estes se destaca a família e a organização de trabalho.

Outro reflexo da supremacia da educação escolar na sociedade atual é o fato que as demais formas de educação têm que ser compreendidas a partir da escola. E ao fazer referência à educação que não seja da escola, é necessário o uso da via negativa: educação não escolar, educação não formal.

A educação no espaço de trabalho, de modo particular, a educação nas organizações empresariais e/ou educação corporativa – denominação empregada no atual mundo dos negócios – também se insere na problemática anteriormente exposta.

Neste sentido, há uma tendência em considerar e atribuir à escola tudo aquilo que é educativo, absorvendo inclusive todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da mesma.

Se por um lado, a escola ainda é a forma soberana de educação na sociedade capitalista, por outro, surge nos dias atuais um discurso que tende a afirmar que a educação escolar já não é mais a única forma de educação e sequer a principal. Educa-se por meio de múltiplas organizações, não apenas pela escola. Educa-se, por exemplo, pelos sindicatos, associações, partidos, clubes recreativos, grupos voluntários. **“Educa-se através do trabalho, através da convivialidade do relacionamento informal das pessoas entre si”** (SAVIANI, 1994, p. 158).



Diante do exposto, o espaço de trabalho configura-se num ambiente rico para práticas educativas e aprendizagens. É nesta perspectiva que Fleury (1997) apresenta e discute os impasses, os desafios e as possibilidades do ambiente para aprendizagem nas organizações. As organizações empresariais em busca de sua sobrevivência num cenário de complexidade e competitividade, estão definindo políticas e direcionando estratégias voltadas à educação continuada que contemplem o desenvolvimento dos trabalhadores, buscando desta forma uma vantagem competitiva.

Saviani (1994) aponta a contradição do processo escolar, em virtude de que ao mesmo tempo em que a escola é desvalorizada ela é também hipertrofiada. O paradoxo em que enreda a escola, tem sua origem na sua própria história.

A história da escola começa com a divisão dos homens em classes. Essa divisão da sociedade em classes coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra. Atingimos, com a sociedade capitalista, o máximo do desenvolvimento da sociedade de classes (SAVIANI, 1994, p. 159).

A questão educacional e o papel da escola são marcados pela contradição entre as classes. A generalização da escola na sociedade capitalista aparece de forma contraditória, devido à diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, limitadas à escolaridade básica, e na medida em que esta tem prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais.

Saviani (1994) ressalta que na época atual, essa contradição vem à tona e se torna mais aguda. Destaca ainda, que os teóricos da economia política percebiam que a instrução escolar estava ligada a uma tendência modernizadora, a uma tendência de desenvolvimento própria de uma sociedade mais avançada. Dentre os teóricos, Saviani menciona Adam Smith, o qual afirmava que,

[...] a instrução para os trabalhadores era importante; à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver na sociedade, e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna. Adam Smith percebia isso no nível da educação básica. Daí a famosa frase a ele atribuída: “*Instrução para trabalhadores, porém em doses homeopáticas*” (1994, p. 160).

Havia um entendimento de que era preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores, o qual é positivo para a ordem capitalista; em ultrapassando esse mínimo, se entraria em contradição com a ordem social estabelecida. Esta visão sobre a formação dos trabalhadores se prolonga até hoje, embora com a emergência da sociedade da informação, haja um discurso focando o perfil do trabalhador do conhecimento (DRUCKER, 1993, 1999).

A contradição que se insere na essência do capitalismo, apontada por Saviani (1994, p. 161) em sua análise, pode ser assim descrita: “o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber”. O mínimo de saber, suficiente para poder operar a produção, mas “em doses homeopáticas”.

É neste contexto que surge o taylorismo, que define os conhecimentos que os trabalhadores devem dominar para poder produzir e o tempo necessário. Taylor (1986), por meio desse procedimento desapropriou os trabalhadores do saber sistemático que eles detinham, na medida em que o organizou na forma parcelada. O saber relativo ao conjunto do processo produtivo passa a ser domínio exclusivo da classe dominante, do empresariado. E é dessa forma que se contorna a contradição. Assim, o trabalhador domina algum tipo de saber, mas não aquele saber que se constitui em força produtiva.

Taylor (1986) agrupa os princípios de Administração Científica em quatro itens: trabalho científico; seleção e treinamento “científico”; cooperação com trabalhadores para o cumprimento da “ciência do trabalho”; atribuição “científica” do trabalho intelectual à gerência e do manual ao trabalhador. E quanto às técnicas destaca: o estabelecimento do tempo padrão e do melhor método de trabalho (pelo estudo de tempos e movimentos); o incentivo monetário ao trabalhador, pagando-o por peça produzida; a seleção e treinamento em função dos padrões definidos sobre a tarefa a ser executada.

Ao elaborar tanto os princípios quanto às técnicas de Administração Científica, Taylor parte de pressupostos que denomina científicos, que na realidade são juízos de valor a respeito do homem e da forma como estabelece relações sociais. O treinamento no sistema taylorista significa um exercício de obediência às normas e ordens de chefia.

O taylorismo começa a ser introduzido no Brasil na década de vinte. Uma das ênfases do “taylorismo caboclo” são os aspectos “educacionais” e disciplinares, objetivando a formação do novo trabalhador, adequado à industrialização nascente (1930). Neste contexto, surgem várias instituições, como o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional – CFESP, que objetivam promover a eficiência do homem no trabalho profissional, sobretudo ferroviário. Concomitantemente, a Escola Politécnica de São Paulo, que procurava formar dirigentes para assumir o controle nas empresas taylorizadas, introduzia no currículo do curso de Engenharia a organização racional do trabalho (SEGNINI, 1986).

Durante as décadas de 20 e 30, o ideário taylorista foi sendo difundido por meio de entidades criadas pela burguesia industrial nascente e pelo próprio Estado, surgindo, assim o Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT em 1931. Posteriormente, o Estado cria, em 1939, o Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP, a quem competia divulgar o taylorismo no âmbito da administração pública.

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem – SENAI e do Serviço Nacional da Indústria – SESI deu-se em 1942, cujas entidades tinham a missão de garantir a divulgação do taylorismo com as elites dirigentes, com apoio do Estado e do capital privado, de empresários e de intelectuais. Objetivavam também atuar na formação de nova força de trabalho, mais produtiva e menos conflitante, adequada ao processo de industrialização que se instalava.

Em virtude das novas exigências das indústrias por maior produtividade surgem novas formas de educação à margem da escola, sobretudo aquelas diretamente ligadas às atividades produtivas. Desta maneira, a formação profissional foi sendo organizada no interior do próprio aparelho produtivo, originando as escolas profissionalizantes, funcionando paralelo e independentemente da escola propriamente dita. Tal fenômeno revela a divisão entre o trabalho manual e trabalho intelectual.

Em suma, pode-se concluir que no processo histórico da educação, “a formação dos que necessitavam trabalhar, isto é, produzir diretamente os meios de existência, se dava no processo de trabalho, ao passo que a formação dos que não necessitavam produzir diretamente os meios de vida se dava fora do trabalho, num espaço e tempo próprios, definidos como ela. Os primeiros, portanto se educavam fora da escola; os segundos, na escola” (SAVIANI, 1994, p. 162).

É possível, ainda, considerar que a educação das pessoas que se educavam fora da escola correspondia às necessidades do trabalho manual, enquanto a educação daqueles que eram educados na escola equivalia ao trabalho intelectual. Assim, desde suas origens, a escola foi posta do lado do trabalho intelectual, preparando futuros dirigentes.

Ao mesmo tempo em que se deu o advento da Revolução Industrial também ocorreu uma Revolução Educacional, enquanto a revolução industrial colocou a máquina no centro do processo produtivo, a revolução educacional promoveu a escola em forma principal e dominante de educação.

Outro ponto que merece referência é a bifurcação do sistema de ensino entre as escolas de formação geral, as quais não estavam diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica; e as escolas profissionais, inteiramente ligadas à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo.

Todavia esta realidade vem sendo, segundo Saviani (1994), posta em xeque nos atuais tempos, diante da introdução de novas tecnologias.

Com a Revolução da Automação, ocorreu a transferência de funções manuais para as máquinas, e com a introdução de novas tecnologias está ocorrendo uma transferência das próprias operações intelectuais para as mesmas. Por isto se diz que estamos na “era das máquinas inteligentes”. “Em consequência, também as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que traz como contrapartida a elevação do patamar de qualificação geral” (SAVIANI, 1994, p. 164).

Neste caso, parece que se está no limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma básica, dominante e generalizada de educação. Pode assim emergir a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais.

Em decorrência deste novo estágio marcado pela introdução de novas tecnologias “o processo de produção se automatiza, se torna autônomo, auto-regulável, liberando o homem para a esfera do não-trabalho” (SAVIANI, 1994, p. 165).

Apesar das novas tecnologias nos processos produtivos, o trabalho continuará sendo uma prerrogativa humana, resguardando-se a sua definição geral como atividade pela qual o ser humano, guiado por determinada finalidade, transforma um objeto por meio de determinados instrumentos (MARX, 1982; SAVIANI, 1994). No bojo desta situação, o ser humano continua sujeito ativo do processo produtivo, independente do grau de sofisticação tecnológica, é por isto que se diz que ele também continua sendo um trabalhador. E é por tudo isto, que Saviani (1994, p. 165) sustenta a idéia de que **o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo** do sistema em seu conjunto. O autor, ao complementar seu pensamento, declara que o trabalho “determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação”.

Uma melhor compreensão e aprofundamento sobre a questão do trabalho como princípio educativo é buscada mediante a realização da presente investigação focada na Educação Continuada Corporativa numa organização empresarial do setor metal-mecânico.

### 3.8 Autonomia e Trabalho: o mundo do trabalho e suas transformações

*Sem trabalho, a vida apodrece; mas quando o trabalho não tem alma, a vida mingua e morre. (Albert Camus)*

As profundas mudanças em andamento na sociedade moderna requerem uma reavaliação minuciosa do papel do trabalho na vida do indivíduo e da própria sociedade, sobretudo porque os conceitos contemporâneos de trabalho e negócios, baseiam-se numa sociedade cujo objetivo principal é a produção. E é este conceito que se tornou obsoleto ante à transição da sociedade industrial à sociedade “informatizada”.

A história dá sustentação à observação de que o desejo de criar é um anseio básico dos seres humanos. “Fundamentalmente, trabalhamos para criar e só por decorrência é que trabalhamos para comer” (HARMAN; HORMANN, 1997, p. 31). Essa criatividade, existente nos relacionamentos, na comunicação, nos serviços, na arte, ou em produtos úteis, pode constituir-se no significado central das nossas vidas.

O trabalho, segundo Cattani (2000), como ato concreto, individual ou coletivo, é, por definição, uma experiência social. O autor diz ainda que “opressão e emancipação, *tripallium* (tortura) e prazer, alienação e criação são suas dimensões ambivalentes, que não se limitam à jornada laboral, mas que repercute, sobre a totalidade da vida em sociedade” (p. 39).

A intensidade da presente transformação econômico-social nos dois últimos séculos resultou na inclusão de um número expressivo de indivíduos na esfera produtiva, porém de forma unilateral, haja vista que o capital se consolidou. O **trabalho**, regido pelos princípios da economia de mercado,

Permitiu a produção e a acumulação de uma fantástica quantidade de riquezas e o desenvolvimento de forças produtivas em níveis que a humanidade jamais conheceu. Ao mesmo tempo, ele se transformou numa espécie de cimento social, no fator básico de socialização, na atividade principal e no elemento definidor, embora não exclusivo, de boa parte do **sentido da vida** dos indivíduos (CATTANI, 2000, p. 40).

Do debate instaurado sobre as mutações contemporâneas, as quais atingiram todas as dimensões da vida econômica, política e social numa escala planetária, surgem conceitos como sociedade industrial e sociedade ou condição pós-moderna (HARVEY, 1993; DRUCKER, 1997, 1999). Assim, os novos fatos e as novas percepções conduzem a pensar na

instauração de um novo paradigma. Cattani (2000, p. 122) ressalta que “tudo o que antes era integrado, rígido, lento, centralizado e relativamente homogêneo, no novo paradigma, tende a ser diversificado, flexível, ágil, fragmentado e singular”. Boyer (1986) citado por Cattani (2000, p. 122) diz ainda que,

[...] as novas formas produtivas exigem formas inéditas de gestão da força de trabalho. Para garantir a eficiência concorrencial, as empresas precisam de trabalhadores dóceis, polivalentes, móveis e, para tanto, tentam abolir os contratos coletivos, o princípio do direito adquirido e a isonomia.

Estudos mostram que a sociedade moderna precisa repensar o papel do trabalho. Harman e Hormann (1997) ao abordar este assunto, lembram das funções que a educação e o trabalho têm desempenhado juntos ao longo da história. Vergara (2000) ao corroborar com os autores, observa que existem elementos que estão presentes em um trabalho significativo e satisfatório, como:

- promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa;
- oportunidade de proporcionar às pessoas um papel social nas atividades da sociedade;
- oportunidade de produzir bens e serviços desejados pela sociedade;
- promoção da satisfação.

O trabalho é uma das formas socialmente mais aceitas e potencialmente mais construtivas que as pessoas têm para passar a maior parte das horas que estão acordadas. Entretanto, “numa economia industrial baseada no consumo, as oportunidades de um trabalho que traga uma profunda satisfação tendem a se tornar cada vez mais escassas” (HARMAN; HORMANN, 1997, p. 34).

O antigo conceito de educação como preparo para um emprego é totalmente insatisfatório tanto do ponto de vista individual como do social. Por múltiplas razões, o único tipo de educação que faz sentido é a aprendizagem ininterrupta. Logo, o local de trabalho também pode ser considerado um local de ensino.

*A aprendizagem e o desenvolvimento humanos*, em seu sentido mais amplo, representam uma alternativa, numa situação em que não faz mais sentido para uma sociedade econômica e tecnologicamente bem-sucedida ter a produção (e o consumo) econômicos como foco central. Em face deste contexto, seria necessária uma transformação profunda da sociedade rumo a uma “sociedade de aprendizagem”. O termo “sociedade de aprendizagem” foi criado em 1968 por Robert Hutchins, e inúmeros teóricos compartilham com esta proposta apresentando novas denominações como: sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1999), sociedade aprendente (ASSMANN, 1998), era da informação (CASTELLS, 1999).

A sociedade de aprendizagem tem como objetivos principais, para o indivíduo, aprendizagem, satisfação e a plena concretização de suas potencialidades singulares; e para os grupos, empreendimentos sociais nobilitantes.

O conceito básico subjacente à “sociedade de aprendizagem”, é que,

[...] o aprender, em seu mais amplo sentido, como educação, pesquisa, investigação e desenvolvimento da autocompreensão, e a participação numa comunidade de cidadãos envolvidos com a escolha de um futuro melhor, contribui para o aperfeiçoamento e a realização humana.(...) Na sociedade centrada em torno do objeto da aprendizagem, não haveria “pessoas supérfluas”. *Aprender é tanto o meio como o fim* (HARMAN; HORMANN, 1997, p. 124).

Berman (1987, p. 94) ao fazer referência às transformações da “moderna sociedade burguesa”, indaga:

Que espécie de pessoas produz essa revolução permanente? Para que as pessoas sobrevivam na sociedade moderna, qualquer que seja a sua classe, suas personalidades necessitam assumir a fluidez e a forma aberta dessa sociedade. Homens e mulheres modernos precisam aprender a aspirar à mudança: não apenas estar aptos a mudanças em sua vida pessoal e social, mas ir efetivamente em busca das mudanças, procurá-las de maneira ativa, levando-as adiante. Precisam aprender a não lamentar com muita nostalgia as “relações fixas, imobilizadas”, de um passado real ou de fantasia, mas a se deliciar na mobilidade, a se empenhar na renovação, a olhar sempre em direção de futuros desenvolvimentos em suas condições de vida e em suas relações com outros seres humanos.

A questão referente ao mundo do trabalho é de vital importância para o entendimento da autonomia, tendo em vista que as condições de trabalho não estão desvinculadas das condições gerais de vida do indivíduo e vice-versa. De tal modo, as transformações, exigências e pressões na esfera do trabalho refletem-se em sua vida social, cultural e política.

Em decorrência da Revolução Industrial, ocorre um crescimento acelerado e desorganizado das empresas industriais, o que impulsionou o surgimento de métodos e processos administrativos que assegurassem uma maior eficiência às indústrias. De modo particular, dá-se a expansão da burocracia, a qual fazia com que o indivíduo ocupasse uma posição marcadamente definida na divisão do trabalho. Na cadeia de comando, o trabalhador se encaixava numa hierarquia vertical, onde os cargos permaneciam estáveis durante períodos de tempo relativamente longos.

A especialização era um pré-requisito fundamental desse sistema. A economia de escala, a linha de montagem, pressupunha um trabalhador especialista, "disciplinar". Em decorrência dela, o trabalhador preenchia um lugar predeterminado na empresa, dedicando-se à solução de problemas de rotina de acordo com regras bem definidas, onde, além de não ser permitido inovar, o mesmo também não tinha desenvolvido sua capacidade criativa, pois cada

operário realizava apenas uma tarefa pré-determinada. Esta superespecialização do trabalhador provoca uma visão fragmentada do processo produtivo, atrofiando ao mesmo tempo sua capacidade de visão de totalidade e, sobretudo reflexiva. Tem-se assim, um trabalhador limitado, parcial, alienado, sem nenhuma autonomia.

Para viabilizar a acumulação, com base nestes princípios, e conter as contradições próprias do capitalismo, o fordismo-keynesianismo tiveram como base "(...) um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico (...)" (HARVEY, 1993, p. 119) baseado na "rigidez total": nos investimentos, nos mercados, na alocação, nos contratos de trabalho e nos compromissos do Estado.

A esse modelo não interessava conhecimento, criatividade, tomada de decisão e comunicação por parte do trabalhador. Assim sendo, a autonomia não tinha lugar na indústria e nem na sociedade, uma vez que a modernidade se traduziu nesta maneira pela qual o modo de produção capitalista se organizou.

Além da falta de qualificação dos trabalhadores, eles começaram a apresentar resistências ao trabalho alienante (greves, paralisações, absenteísmo, erros "programados", etc.) as quais, somadas a outros fatores, comprometeram a produtividade e colaboraram na crise do modelo.

Com o novo padrão produtivo e tecnológico da Terceira Revolução Industrial (que caracteriza a etapa "pós-fordista" do capitalismo), na qual o ritmo da inovação tem sido rápido e fundamental, impuseram-se mudanças significativas nas relações de trabalho, as quais exigem um "novo trabalhador", cujo perfil de habilidades é completamente alterado e a **autonomia passa a requerer um lugar central**. Isso rompe com as relações estabelecidas pelo modelo fordista, cuja base organizacional impedia o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, pois o trabalho monótono e superfragmentado reduzia ou anulava a responsabilidade do trabalhador, e as complexas hierarquias gerenciais tinham por princípio o comando autoritário.

Com a globalização da economia e a reestruturação produtiva, componentes macroestratégicos da acumulação flexível, muda radicalmente este quadro, passando o mundo do trabalho e das relações sociais a exigir um trabalhador de novo tipo.



A crescente presença de ciência e tecnologia nos processos produtivo e social, de acordo com Kuenzer (2001), gera uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, não mais relativo ao saber fazer, que cada vez é menos necessário. Ao contrário,

[...] a crescente complexificação dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela base microeletrônica, passam a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. Mesmo para desempenhar tarefas simplificadas, o elevado custo de um investimento tecnologicamente sofisticado exige trabalhadores potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente quando necessário, além de observar normas que assegurem a competitividade e, portanto, o retorno do investimento, através de índices mínimos de desperdício, retrabalho e riscos (KUENZER, 2001, p. 3).

Outro aspecto que Kuenzer (2001) em sua análise expressa refere-se à memorização de procedimentos necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos; passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica em domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige **educação inicial e continuada rigorosa**, em níveis crescentes de complexidade. A esta competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva.

Ao mesmo tempo exigem-se novos comportamentos, em decorrência dos novos paradigmas de organização e gestão do trabalho, no qual as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, em que se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo.

O predomínio das altas tecnologias de produção e informação do pós-fordismo também introduz novas relações no momento em que os mecanismos e as funções desse novo modelo econômico são conduzidos, no mercado de trabalho interno, pelas exigências de modernização das qualificações. Habilidade e competência do trabalhador requerem como qualidades, além da polivalência e da formação técnica geral, capacidade de análise, interpretação e inclusive correção de instruções.

Deste modo, multiprofissionalização, "co-responsabilidade" do trabalhador e um processo de decisão no qual as complexas hierarquias gerenciais centralizadoras cedem lugar às formas participativas e descentralizadas, constituem-se como princípios básicos do novo paradigma do trabalho neste final de século, ou seja, do regime pós-fordista.

Reforça-se, então, a necessidade de compreensão, por parte do trabalhador, da lógica e das condições do seu trabalho, o qual passa agora a estabelecer relações e decidir entre alternativas. Todas estas exigências pressupõem indivíduos com autonomia, porém, ao mesmo tempo, influenciam no desenvolvimento da sua autonomia.

Os trabalhadores devem ser autônomos, porque as grandes fábricas pós-fordistas trabalham com tecnologias flexíveis de manufatura para atender a uma demanda segmentada, que exige o diferente; assim, os trabalhadores devem exercer uma autonomia de decisão sobre processos de inovação constantes da produção.

Eles devem ser autônomos para aprender, pois, além da polivalência, exige-se criação e também resolução de problemas que são novos a todo instante. Autônomos psicologicamente, porque a posição na cadeia de produção não permanece mais rígida; a mudança de cargos e funções, e até mesmo de empresas, ocorre em tempo muito curto, exigindo-se, além do grau de adaptação, um processo de comunicação altamente desenvolvido.

Somente indivíduos autônomos, portanto, conseguem manejar ferramentas dinâmicas, como o conhecimento, a criatividade, a tomada de decisão e a comunicação, ferramentas que diferenciam radicalmente a fábrica pós-fordista da fordista.

Mas as complexidades inerentes à implementação deste modelo (HARVEY, 1993) colocam-nos naquela linha de análise que destaca um certo cuidado em termos de tempo-espço para generalizar as estratégias do novo regime, bem como a "pureza" das mesmas, ou seja, a inexistência de qualquer resquício fordista.

A coexistência dessas questões no seio das inovações técnicas e organizacionais faz parte das contradições do capitalismo (que mudou em termos de estratégias, porém na essência continua "sistema" capitalista) em sua fase atual, o qual, não obstante continuar com formas antidemocráticas, **abre espaço para o exercício da criatividade, decisão, e participação, e, logo, autonomia dos indivíduos.** É uma estratégia contraditória do novo regime de acumulação, que pode favorecer o aperfeiçoamento do trabalho humano, e, se bem desenvolvida pela área educacional, poderá possibilitar um futuro desenvolvimento do sujeito (não só no campo econômico) em todas as esferas da vida humana.

O quadro de trabalhadores sem instrução, sem qualificação, sem informação e sem visão crítica da organização empresarial terá muita dificuldade para inserir-se num mercado de trabalho pós-fordista saturado de novas demandas, responsabilidades e novos desafios, e isto tornará este mercado cada vez mais competitivo e restrito, sendo o aumento da exclusão social uma consequência drástica deste processo.

É nesse cenário que, segundo Cruz (1999), formação profissional e desenvolvimento humano tornaram-se eixos estratégicos das políticas de qualificação dos trabalhadores diante das transformações operadas no processo produtivo. O autor acrescenta dizendo que,

[...] a crescente busca pelo conhecimento, pela rapidez de informações, pela inovação tecnológica e por novos modelos de gestão da força de trabalho tem cada vez mais ampliado o grau de competitividade social e profissional, colocando esses eixos estratégicos sob dois parâmetros de discussão: 1) Inovações no processo produtivo significam novos conhecimentos sobre o trabalho e, por conseguinte, uma formação profissional deve se adequar às demandas mercadológicas. 2) A emergência do trabalhador competente e instrumentalizado às inovações no mundo do trabalho está diretamente relacionada a mudanças no eixo da formação básica, depositando-se na educação, onde quer que ela se dê, o desafio da formação científico-tecnológica e política (p. 178).

Cruz (1999) considera que ambos os parâmetros apontam para uma ditocomia conhecida e amplamente estudada por inúmeros pesquisadores: a temática Educação-Trabalho. Observa-se assim, em primeiro plano, uma visão mais otimista que correlaciona o aprimoramento do conhecimento humano ao aprimoramento da tecnologia do trabalho, o que implica dizer que a educação deve acompanhar a realidade mercadológica. Enquanto que no segundo plano, numa visão mais pessimista quanto à capacidade mercadológica, atribui-se ao processo educativo em si o papel de instrumentalizador do conhecimento e democratizador de oportunidade de formação profissional, visto que o determinismo econômico e tecnológico somente tem acentuado a desqualificação do trabalhador, via menor capacidade de reação cognitiva e redução de oferta de emprego.

A relação entre formação profissional e formação humana, segundo Cruz (1999) emerge em razão das exigências operacionais alavancadas pelas mudanças tecnológicas e pelos **novos programas de formação e desenvolvimento no e para o trabalho gerido pelas organizações**. Neste contexto, são operados os conceitos como profissionalização e qualificação profissional no sentido de satisfazer às exigências da competitividade e às tentativas de integração entre o conhecimento que o trabalhador detém sobre sua atividade profissional e a realidade do processo de trabalho.

Outro ponto que Cruz (1999) destaca, diz respeito ao atrelamento dos programas de capacitação profissional aos atuais modelos de busca da qualidade e produtividade, na tentativa de valorizar a chamada “dimensão social” nas relações de trabalho. Neste sentido, são incorporados conceitos de rápido impacto mercadológico, tais como autonomia, participação, desenvolvimento de equipes, integração de tarefas, qualidade de vida no trabalho, os quais operam como elementos promocionais nas políticas de recursos humanos das organizações.

Com tudo isso, as formações educacional e técnica devem ocupar um espaço fundamental na sociedade, com vista a se instrumentalizar para as exigências da globalização, principalmente desenvolvendo ações que estejam voltadas para qualificação em termos de capacidade de gestão, participação, decisão e inovação, tanto no processo produtivo como (e especialmente) nas relações sociopolíticas, capacitando assim, o indivíduo, enquanto "cidadão autônomo", para viver, criticar e propor alternativas concretas, numa cultura para o conhecimento, comunicação e habilidades informativas.

Em suma,

[...] percebe-se a necessidade de confluir os interesses gerados pela absorção do instrumental técnico (domínio científico e tecnológico) e o compromisso com a motivação humana, na tentativa de conciliar a qualidade formal (a competência técnica) com a qualidade subjetiva (a identificação com o trabalho e seus aspectos motivacionais) (CRUZ, 1999, p. 179).

Este entendimento pode ser corroborado por Chanlat (1999), que em sua obra *Ciências Sociais e Management*, propõe uma reconciliação entre o econômico e o social. Na medida em que o mundo contemporâneo está fortemente marcado pela importância que nossas sociedades dispensam à economia, à empresa e à gestão dos negócios, as Ciências Sociais, que se dedicam a tornar inteligível a vida social em seus particulares ou em sua totalidade, devem estar contempladas neste fenômeno.

Na concepção de Cruz (1999), a formação profissional do trabalhador, ao se mostrar ideologicamente configurada **ora em programas de capacitação técnica, ora em programas de valorização do humano**, se vê atropelada, principalmente, pelas condições econômicas, políticas e culturais da sociedade e das próprias organizações. O autor manifesta o desafio da construção de alternativas reais ao processo de formação, visto que implicaria em

[...] assumir que a formação e o desenvolvimento do trabalhador deveria se configurar numa instrumentalização da realidade do trabalho, isto é, a aprendizagem de conceitos e métodos a partir das qualidades formais e subjetivas construídas e vividas nas relações de trabalho (CRUZ, 1999, p. 179).

O trabalho nesta perspectiva não implica uma atividade eminentemente técnica, mas condições do sujeito que trabalha. Deste modo,

[...] no trabalho estão implícitas, além do produto do trabalho, as reações subjetivas do trabalhador, sua capacidade de incorporação de novos conhecimentos, suas formas de relacionamento interpessoal, os motivos que levam a trabalhar (CRUZ, 1999, p. 179-180).

O trabalho conserva um lugar importante na sociedade, e este exerce uma influência considerável sobre a motivação dos trabalhadores e também sobre sua satisfação e produtividade. E nesta perspectiva que Morin (2001b) discute o sentido do trabalho hoje, e é a abordagem adotada no próximo tópico.

### 3.9 Os Sentidos do Trabalho

Inúmeros estudos, em diversos campos do saber, mostram como o trabalho ocupa um lugar central na vida das pessoas e das sociedades industrializadas (BAUMAN, 1999; CASTELLS, 1999; HARVEY, 1993). E, entretanto, o interesse para realização desta tese se volta para o entendimento do sentido do trabalho para as pessoas.

As proposições do grupo MOW (*Meaning Of Work*), expressam diversos padrões de definição do trabalho, que foram classificados de A à F e incluem os seguintes aspectos: para o Padrão A, o trabalho acrescenta valor a qualquer coisa, você deve prestar conta do trabalho, você recebe dinheiro para fazer isso; no Padrão B, ao realizar o trabalho existe um sentimento de vinculação, você recebe dinheiro para realizar isso, você faz isso para contribuir com a sociedade; no Padrão C, outros se beneficiam de seu trabalho, você recebe dinheiro para realizar isso, você faz o trabalho para contribuir com a sociedade, o trabalho é fisicamente exigente; no Padrão D, você recebe dinheiro para realizar o trabalho, faz parte de suas tarefas, alguém lhe diz o que fazer, não é agradável; para o Padrão E, o trabalho é mentalmente e fisicamente exigente, você recebe dinheiro para fazer isso, mas não é agradável; no Padrão F, existe horário, você recebe dinheiro para fazer isso, faz parte de suas tarefas. Vale destacar que a noção de trabalho é positiva para os padrões A, B e C. É negativa para os padrões D e E e tem uma concepção neutra em F (MORIN; TONELLI; PLIOPAS, 2003).

Morin (2001b), inspirada nos trabalhos do grupo MOW, pesquisou o sentido do trabalho entre estudantes de Administração e Administradores no Quebec e na França. Entre os estudantes de Administração, foram encontrados cinco motivos: para realizar-se e atualizar o potencial; para adquirir segurança e ser autônomo; para relacionar-se com os outros e estar vinculado em grupos; para contribuir com a sociedade; para ter um sentido na vida, o que

inclui ter o que fazer e manter-se ocupado. As características que o trabalho deve ter, conforme Morin (2001b) são consoantes com os motivos que estimulam esses estudantes ao trabalho: é necessário haver boas condições de trabalho (horários convenientes, bom salário, preservação da saúde); oportunidade de aprendizagem e realização adequada da tarefa; trabalho estimulante, variado e com autonomia.

Com os administradores, de nível médio e superior, a pesquisa desenvolvida por Morin (2001b) identificou seis características que possibilitam um trabalho que faz sentido. Em primeiro lugar, o trabalho que faz sentido é **feito de maneira eficiente e leva a alguma coisa**, isto é, é importante que o trabalho esteja organizado e leve a um resultado útil. O trabalho deve ser **intrinsecamente satisfatório**, quando desenvolve competências, traz atualização e realização, envolve criatividade e autonomia. Além disso, o trabalho precisa ser **moralmente aceitável**, ou seja, ele deve ser feito de maneira socialmente responsável; trazer contribuição social e ser compatível com valores morais e éticos. O trabalho também precisa ser **fonte de experiências de relações humanas** satisfatórias, o que inclui encontrar pessoas de qualidade, desenvolver laços de afeição. O trabalho que tem sentido possibilita **autonomia e garante segurança**, permitindo independência financeira e segurança. Este sentido de trabalho está associado à noção de emprego e à condição de receber um salário que permita garantir a sobrevivência. E, finalmente, um trabalho que faz sentido é aquele que **mantém as pessoas ocupadas e ajuda a estruturar o dia-a-dia**, ou seja, ocupa o tempo da vida, evita o vazio e a ansiedade.

O quadro 2 a seguir apresenta uma síntese das idéias dos principais pesquisadores sobre o sentido do trabalho.

QUADRO 2 – Pesquisas sobre sentidos do trabalho

Principais autores	Principais conceitos
MOW (1987)	O trabalho acrescenta valor a alguma coisa – Padrão A O trabalho é central na vida das pessoas – Padrão B O trabalho é uma atividade que beneficia os outros – Padrão C O trabalho não é agradável – Padrão D O trabalho é exigente física e mentalmente – Padrão E O trabalho é uma atividade regular remunerada – Padrão F
Emery (1964, 1976) Trist (1978) Jacques (1978)	O trabalho apresenta variedades e desafiador O trabalho traz aprendizagem contínua O trabalho permite autonomia e decisão O trabalho é reconhecido O trabalho traz contribuição social O trabalho pode ser usado como uma defesa contra a angústia
Morin (1996, 1997, 2002)	O trabalho é eficiente e produz um resultado útil Há prazer na realização da tarefa O trabalho permite autonomia O trabalho é fonte de relações humanas satisfatórias O trabalho mantém as pessoas ocupadas O trabalho é moralmente aceitável

Fonte: Morin; Tonelli; Pliopas, 2003, p. 03.

As discussões sobre ser humano, educação e trabalho e as variáveis dessas categorias apresentadas anteriormente se constituem nos fundamentos para compreender a *educação continuada corporativa* nas organizações empresariais. O capítulo que segue contextualiza as organizações contemporâneas, espaço delimitado em que esses elementos se operacionalizam.

## **4 ORGANIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: ESTRATÉGIA E GESTÃO DE PESSOAS**

Para efeitos deste estudo focado na Educação Continuada Corporativa, entende-se como fundamental expressar sumariamente elementos conceituais sobre a questão das organizações formais, uma vez que a pesquisa empírica é realizada numa organização empresarial, especificamente do setor industrial – metal-mecânico.

### **4.1 Organizações Formais: algumas considerações**

As organizações estão presentes na vida das pessoas e da sociedade como um todo. O que leva Etzioni (1984, p. 1) corroborar com o pensamento de Presthus de que “a nossa sociedade é uma sociedade de organizações”, tendo em vista que,

Nascemos em organizações, somos educados em organizações, e quase todos nós passamos a vida a trabalhar para organizações. Quase todos nós morremos numa organização, e quando chega o momento do funeral, a maior de todas as organizações – o Estado – precisa dar uma licença especial.

Existem múltiplas definições de organizações, e não há unanimidade entre os teóricos do campo do saber organizacional. Deve-se, contudo, registrar o esforço de alguns autores em definir com precisão o que venham a ser organizações, que na teoria convencional da administração centraliza-se nas organizações econômicas. As organizações constituem-se, de acordo com Etzioni (1984, p. 3) “em unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas, a fim de atingir objetivos específicos”. Esta definição abarca as múltiplas formas organizacionais, tais como as corporações, os exércitos, as escolas, os hospitais, as igrejas e as prisões; excluem-se as tribos, as classes, os grupos étnicos, os grupos de amigos e as famílias. Alguns autores ao admitirem que as organizações são todas aquelas voltadas para a produção econômica, explicitam que o homem moderno é o homem dentro da organização (BLAU; SCOTT, 1970) e que a sociedade moderna merece a rotulação de sociedade organizacional (ETZIONI, 1984; RAMOS, 1989).



Barnard, Davis, Thompson e Drucker, autores de reconhecido valor no estudo da teoria organizacional, foram consultados por Caravantes (1998, p. 26-27), ao buscar a explicitação do conceito de organização. Barnard diz que uma organização é “um sistema de atividades pessoais ou forças conscientemente coordenadas”. Para Davis, significa “um grupo de pessoas que trabalham juntas, sob orientação de um líder, visando à consecução de um objetivo”. No entender de Thompson, uma organização é “uma integração impessoal, altamente racionalizada, de um grande número de especialistas que operam para atingir algum objetivo, e sobre a qual é importante uma estrutura de autoridade altamente elaborada”.

Drucker (1999, p. 33), considerado o pai da Administração Moderna apresenta a seguinte definição:

Uma organização é um grupo humano composto por especialistas que trabalham em conjunto em uma tarefa comum. Ao contrário da sociedade, da comunidade ou da família – os agregados sociais tradicionais-, uma organização não é concebida e baseada na natureza psicológica dos seres humanos, nem em suas necessidades biológicas.

As organizações apresentam uma situação paradoxal, tendo em vista que estas podem ao mesmo tempo estar a serviço das pessoas, oportunizando-lhes uma vida com ilimitadas facilidades e possibilidades que de outro modo seriam inviáveis; como também lhes aprisionar a ditames arbitrários e impessoais, contra os quais as pessoas sentem-se impotentes para lutar (ETZIONI, 1984; MORGAN, 1996).

Depreende-se a partir dos conceitos descritos, que as pessoas, no espaço organizacional denominadas de recursos humanos, estão entre os principais meios empregados pela organização para atingir seus objetivos (ETZIONI, 1984).

As organizações modernas e complexas (ETZIONI, 1984) transformaram a vida das pessoas e sua maneira de ser, principalmente por estarem cercadas de ações especializadas, controladas e padronizadas, características estas próprias de uma organização, sobretudo formal ou burocrática (THOMPSON, 1976). Deste modo, “ao contrário de sociedades anteriores, a sociedade moderna atribui um valor elevado ao racionalismo, à eficiência e à competência” (ETZIONI, 1984, p. 1).

Etzioni (1984, p. 2-3) ao tecer considerações sobre a relação entre racionalismo e felicidade no espaço organizacional, manifesta que “de modo geral, quanto menor a alienação de seu pessoal, mais eficiente será a organização. Habitualmente, os operários satisfeitos trabalham mais e melhor do que os frustrados. Dentro de certos limites, a felicidade aumenta a eficiência nas organizações e, inversamente, sem organizações eficientes seria inconcebível

grande parte de nossa felicidade”. O autor sustenta ainda que “até certo ponto, o *racionalismo da organização e a felicidade humana são concomitantes*. Em toda organização, todavia, existe um ponto em que a felicidade e a eficiência deixam de se apoiar mutuamente” (Grifos do autor).

Um dos traços distintivos das modernas sociedades é seu caráter burocrático. Weber (1978), notável sociólogo, historiador e cientista político, desenvolveu seus estudos sobre a burocracia, no início do século XX, momento em que as organizações encontravam-se num acelerado processo de crescimento, como uma das decorrências do advento da revolução industrial. Weber tem reconhecimento e respeito no meio acadêmico e, inclusive, no mundo empresarial, ante suas descobertas e entendimentos do fenômeno organizacional, enquanto componente fundamental de sustentação da sociedade centrada no mercado.

Weber estava interessado nos aspectos referentes à organização formal, isto é, *os meios racionais utilizados para dirigir as atividades de muitos indivíduos ocupantes de cargos diferentes, visando a atingir um objetivo comum*.

Ao observar os paralelos entre a mecanização da indústria e a proliferação de formas burocráticas de organização, Weber concluiu que “as formas burocráticas rotinizam os processos de administração exatamente como a máquina rotina à produção” (MORGAN, 1996, p. 26). A partir deste estudo, Weber descobriu que a burocracia caracteriza-se como uma forma de organização que enfatiza a precisão, a rapidez, a clareza, a regularidade, a confiabilidade e a eficiência, atingidas por intermédio da criação de uma divisão de tarefas fixas, supervisão hierárquica, regras detalhadas e regulamentos.

Max Weber salientava os seguintes aspectos como essenciais a essa forma de organização que ele chamou de burocracia:

- **Ênfase na forma**, que se materializava em um conceito definido de hierarquia, uma organização seqüencial de cargos, bem delimitados por cargos;
- **Especialização da tarefa e competência**: só estaria qualificado para integrar o quadro administrativo da organização e, portanto, em condições de nomeação para funções oficiais, a pessoa que demonstrasse preparo técnico adequado. Portanto, o *treinamento* adquiria especial importância nesse contexto;
- **Regras e normas**: de forma a garantir que os objetivos fossem efetivamente alcançados, era necessário que existissem certos parâmetros e orientações oficiais a serem seguidos;

- **Responsabilidades definidas** para os ocupantes dos cargos, com a autoridade necessária para o desempenho efetivo;
- **Registro**: todos os conhecimentos relevantes da vida organizacional deveriam ser documentados.

Apesar das contribuições do modelo burocrático a gestão das organizações, Weber também anteviu que o “enfoque burocrático tinha potencial para rotinizar e mecanizar quase cada aspecto da vida humana, corroendo o espírito humano e a capacidade de ação espontânea” (MORGAN, 1996, p. 27).

O sociólogo Merton (1978, p. 109-110), ao analisar os fundamentos da organização burocrática propostos por Weber, expressou que o “principal mérito da burocracia é a sua eficiência técnica devido à ênfase que dá a precisão, rapidez, controle técnico, continuidade, discricção e por suas ótimas quotas de produção”.

Morgan (1996) ao empregar metáforas como forma de pensar e interpretar as organizações compara-as a imagens que permitem vê-las enquanto máquinas. “As organizações planejadas e operadas como se fossem máquinas são comumente chamadas de burocracias” (p. 24), havendo um conjunto de relações mecânicas.

A estrutura burocrática está concebida para eliminar por completo as relações do tipo pessoal e as considerações emocionais (hostilidade, ansiedade, vínculos afetivos, etc.), emergindo assim, o que Chanlat (1996) chama das dimensões esquecidas nas organizações. Além disso, com a burocratização crescente, “fica claro que o homem é, em alto grau, controlado por suas relações sociais com os meios de produção” (MERTON, 1978, p. 110).

A burocracia, concebida numa perspectiva de sistema fechado, pode ser muito útil dentro de um âmbito predeterminado, mas não é adequada para ambientes competitivos, que requer estruturas organizacionais condizentes ao ambiente em que estão inseridas as organizações. A verdadeira burocracia, segundo Hage citado por Hall (1984, p. 39), “contém as sementes da rigidez e do comportamento ritualizado”. Weber no entender de Hage (HALL, 1984), não desenvolve alternativas para a burocracia, o que sugere que esta foi encarada como a única forma “melhor” de organização, ponto este amplamente questionado nos anos recentes principalmente pelos estudiosos da teoria organizacional, diante da complexidade do mundo contemporâneo, sobretudo das características do ambiente de negócios e dos impactos nas organizações.

“As organizações estruturadas de forma mecanicista têm maior dificuldade de se adaptar a situações de mudança porque são planejadas para atingir objetivos previamente determinados; não são planejadas para a inovação” (MORGAN, 1996, p. 38).

A racionalidade subjacente à organização mecanicista/burocrática desencoraja a iniciativa, encorajando as pessoas a obedecerem a ordens e a manterem a sua posição em lugar de se interessarem por desafiar e questionar aquilo que estão fazendo. As pessoas na racionalidade “instrumental” são valorizadas pela sua habilidade de se encaixarem e contribuírem para a operação eficiente de uma estrutura predeterminada. Em decorrência desta racionalidade “funcional” ou “instrumental” a apatia na maioria das vezes reina, à medida que as pessoas aprendem a sentir-se impotentes em relação à resolução de problemas. Este tipo de racionalidade contrasta com a “racionalidade substancial”, na qual as pessoas são encorajadas a determinar se aquilo que estão fazendo é apropriado e então ajustar apropriadamente as várias ações (MORGAN, 1996).

O enfoque mecanicista da organização tende a limitar, em lugar de ativar o desenvolvimento das capacidades humanas, modelando os seres humanos para servirem aos requisitos da organização mecanicista em lugar de construir a organização em torno dos seus pontos fortes e potenciais. Ambos, empregados e organizações, perdem a partir desse estado de coisas. Os empregados perdem oportunidades de crescimento pessoal, despendendo freqüentemente muitas horas em um trabalho que nem valorizam nem apreciam, enquanto as organizações perdem contribuições criativas e inteligentes que a maioria dos empregados é capaz de fazer, dadas as corretas oportunidades (MORGAN, 1996, p. 41).

A organização calcada no modelo burocrático, estruturada de forma mecanicista, segundo Ramos (1989) tornou-se um modelo social fundamental na sociedade moderna. O modelo de organização idealizada por Weber (1978), porém, emprega a lógica de sistema fechado, buscando a certeza e incorporando apenas as variáveis positivas ao empreendimento, é muito útil dentro de um âmbito predeterminado, mas não vem se apresentando como adequada para ambientes competitivos (KATZ; KAHN, 1970; PERROW, 1976; BENNIS, 1999), em função de conter as sementes da rigidez e somado aos demais dilemas da burocracia, tem maior dificuldade de se adaptar a situações de mudança (THOMPSON, 1976; PINCHOT; PINCHOT, 1994; SALM, 1993; MORGAN, 1996; RAMOS, 1983).

A grande crítica que se faz à burocracia, e por extensão à abordagem clássica da Administração, é que ambas cultivam uma visão parcial, concentrando sua atenção nos aspectos meramente formais das organizações, deixando de lado aqueles que efetivamente fazem com que as organizações funcionem: as pessoas que nelas operam.

Cabe às organizações modernas, de acordo com Etzioni (1984) definir estratégias gerenciais que sejam capazes de reunir agrupamentos humanos que sejam tão racionais quanto possível e, ao mesmo tempo, produzir um mínimo de conseqüências secundárias indesejáveis e um máximo de satisfação.

Como o modelo de organização que ainda predomina nas organizações modernas e contemporâneas é o burocrático, o qual se ocupa de uma visão fragmentada do ser humano, Chanlat (1996) propõe o desenvolvimento de uma teoria antropológica das organizações, que recupere a unidade e as diferentes especificidades do ser humano, enquanto ser único e multidimensional (RAMOS, 1983).

Na proposta de *A Nova Ciência das Organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações*, Guerreiro Ramos (1989) ao referir-se ao idealizador do modelo burocrático diz que,

Weber compreendeu que a sociedade moderna é sem paralelo na medida em que nela a organização formal (burocracia) se tornou um modelo social fundamental, e sua racionalidade calculista imanente passou a ser padrão dominante de racionalidade para a existência humana.

Ramos (1989) ao reconceitualizar a ciência organizacional elimina a restrição construída pela teoria administrativa convencional, segundo a qual organização é sinônimo de atividade produtiva. A organização de *A Nova Ciência*, não é só organização formal ou organização economista. É muito mais que isto, é a ordem da vida humana associada, é a organização das interações humanas (RAMOS, 1989). É este entendimento de organização, que o presente estudo pretende assumir para compreender o fenômeno da Educação Continuada Corporativa, enquanto estratégia gerencial adequada para promover o desenvolvimento humano, nos limites da organização, e principalmente, sua sobrevivência e competitividade.

Ao considerar as transformações societárias e o novo cenário socioeconômico mundial, a burocracia tende a tornar-se gradualmente uma forma inapropriada de organização, pois não consegue responder às novas exigências econômico-sociais, no que se refere à eficácia para a promoção da competitividade e do desenvolvimento humano no espaço de produção de bens e serviços. Mintzberg (1995) recomenda para a organização do futuro (GALBRAITH et al., 1995), estruturas orgânicas, adhocráticas, próprias para um ambiente dinâmico, imprevisível e concorrencial, centrada no planejamento para a inovação (MORGAN, 1996), em contraposição à estrutura burocrática, adequada para ambientes estáveis, com rotinas conhecidas e uniformes, sem concorrência.

Nos ambientes econômicos centrados no mercado, todavia, há necessidade de burocracia,

Uma vez que no presente estágio histórico é inconcebível que qualquer sociedade venha jamais a ser capaz de descartar completamente as atividades de natureza econômica, certo grau de hierarquia e coerção será sempre necessário para a ordenação dos negócios humanos, como um todo. No âmbito de seus respectivos enclaves, as economias burocratizadas podem-se tornar mais produtivas para seus membros e para os cidadãos em geral (RAMOS, 1989, p. 150).

À medida que se está entrando numa era que tem uma base tecnológica completamente nova, esboçada pela microeletrônica, novos princípios organizacionais e novas formas de trabalho vão assumir importância crescente, contrastando com os requisitos da era mecânica.

A emergência de novos processos de organização e formas de trabalho é esperada e necessária, sobretudo aqueles que sejam capazes de promover a ação flexível e criativa. Em virtude das circunstâncias que mudam, é importante que as pessoas que integram as organizações sejam capazes de questionar a propriedade daquilo que estão fazendo e modifiquem sua ação para levar em conta novas situações. É neste contexto de mudanças organizacionais, que o presente estudo busca focar o fenômeno da *educação continuada corporativa no setor metal-mecânico*.

Os desafios do atual mundo contemporâneo, sobretudo nos cenários dos negócios, requerem organizações vívidas e inteligentes. Assim, o mundo não precisa mais das organizações mecânicas geradas pela burocracia, ou seja, a burocracia foi eficiente para um conjunto de tarefas repetitivas que caracterizaram os primórdios da Revolução Industrial. No atual momento não funcionam tão bem, porquanto as suas regras e procedimentos muitas vezes são diametralmente opostos aos princípios de que os trabalhadores precisam para dar o próximo passo em direção a uma maior inteligência organizacional (PINCHOT; PINCHOT, 1994).

O Quadro 3 a seguir tem o propósito de ilustrar a natureza do trabalho ante ao paradigma em ascensão.

QUADRO 3 – A natureza mutante do trabalho

Trabalho não-qualificado	→	Trabalho com conhecimento técnico
Tarefas repetitivas e sem sentido	→	Inovação e assistência
Trabalho individual	→	Trabalho em equipe
Trabalho baseado na função	→	Trabalho baseado em projetos
Qualificação única	→	Multiquificação
Poder dos chefes	→	Poder dos clientes
Coordenação de cima	→	Coordenação entre os colegas

Fonte: Pinchot; Pinchot, 1994, p. 33

Fica evidente neste novo desenho do trabalho, a existência de princípios que incluem uma maior responsabilidade por definir e dirigir o próprio serviço, uma maior responsabilidade pela coordenação com os outros e uma mudança da autoridade do chefe para a autoridade dos clientes internos e/ou externos de cada um.

Considerando-se que se está vivendo uma mudança de paradigma é imperativo compreender as novas abordagens e configurações organizacionais do paradigma em ascensão, o que é objeto de discussão do tópico seguinte.

#### **4.2 A Organização do Século XXI**

No intuito de discutir o contexto das organizações contemporâneas, entende-se como pertinente tecer considerações sobre a ascensão de um novo paradigma, a natureza do novo paradigma empresarial e a configuração da organização do século XXI.

O processo de globalização pelo qual o mundo passa na atualidade induz as organizações a mudarem o escopo e o perfil do que se considerava até então o processo tradicional de construção da estratégia.

As mudanças nos panoramas político, econômico, social, tecnológico, cultural, demográfico e ecológico, segundo Hall (1984) têm inspirado grandes transformações nas estratégias empresariais das organizações.

As mudanças no paradigma reinante vêm alterando significativamente o cenário existente, passando a visualizar uma nova ordem organizacional. Motta (1998) considera que as inovações tecnológicas e as transformações sociais dominam a sociedade contemporânea, uma vez que mudam significativamente a produção e a vida das pessoas.

Este contexto pressupõe a mudança não apenas como inevitável, mas necessária à sobrevivência. Da mesma forma que os fatos se alteram com rapidez, o mesmo acontece com as idéias. As mudanças devem ser buscadas e introduzidas, na perspectiva de fazer frente aos novos tempos de globalização, competitividade, produtividade, eficiência, qualidade, alianças estratégicas, entre outros.

A velocidade das mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, segundo Motta (1998), desatualiza rapidamente o saber e as informações. Para enfrentar este processo de obsolescência é mister inovar e transformar, afora isso, compete ao gestor qualificar-se em competências gerenciais, buscando aprimorar o processo gerencial destas organizações.

A organização do futuro (HESSELBEIN et al, 1997) ou a nova organização (DRUCKER, 1997) que ganhou uma nova forma devido à concorrência global feroz, às grandes variações de mercado, e ao progresso tecnológico, está surgindo com características bem definidas: baseada em informações; descentralizada, porém intimamente ligada pela tecnologia; rapidamente adaptável e extremamente ágil; criativa e cooperativa, com uma estrutura baseada em equipes; formada por uma variedade de trabalhadores do conhecimento; e autocontrolada, o que só é possível em um ambiente com princípios operacionais claros, fortes e compartilhados e onde haja muita confiança (CHAMPY; NOHRIA, 1997).

Morgan (1996) enfatiza que o universo das organizações vem-se tornando cada vez mais complexo e que, infelizmente, a forma de refletir sobre elas não está seguindo o mesmo curso, considerando que as organizações, geralmente, são complexas, ambíguas e repletas de paradoxos. Dentre as metáforas propostas pelo autor, a metáfora orgânica permite chegar-se a julgamentos preliminares no que diz respeito à adequação das mudanças organizacionais, dada a natureza do ambiente em que a organização se insere e das tarefas que devem ser desempenhadas para que a organização possa sobreviver. A organização eficaz, de acordo com Morgan (1996, p. 56), “depende de se encontrar o equilíbrio ou a compatibilidade entre estratégia, estrutura, tecnologia, envolvimento e necessidades das pessoas, bem como do ambiente externo”.

Vergara e Branco (1995), em relação ao atual ambiente de negócios e seus reflexos sobre as organizações, colocam que dentre algumas transformações que vêm se processando em escala global, destaca-se como primeiro aspecto a emergência de uma sociedade baseada no conhecimento, o que é manifestado na forma de um acelerado desenvolvimento tecnológico, onde a tecnologia de informação adquire papel importante.

As organizações enquanto entidades que estão em interação dinâmica com o ambiente em que se encontram, sofrem diferentes transformações como decorrência do ambiente de negócios em que atuam. Deste modo, as transformações nas organizações, de acordo com Vergara e Branco (1995) podem ser agrupadas em torno de três áreas, quais sejam: tecnológica, humana e organizacional.

O Quadro a seguir apresenta as características atuais do ambiente de negócios e as transformações por que passam as organizações.



QUADRO 4 – Características atuais do ambiente de negócios e transformações nas organizações

<b>Características no ambiente de negócios</b>	<b>Mudanças nas empresas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acelerado desenvolvimento tecnológico</li> <li>• Impacto significativo da tecnologia da informação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novas formas de trabalho</li> <li>• Grande diferenciação de produtos e serviços</li> <li>• Ênfase em serviços adicionais</li> <li>• Mudanças no fluxo e tratamento das informações</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competição em mercado globalizado</li> <li>• Novas relações com fornecedores e concorrentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação para um mercado global, independente de atuar ou não fora de seu país</li> <li>• Relevância da ética</li> <li>• Parcerias, alianças</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevado nível de exigência dos clientes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão e ação estratégica de todos os membros, com orientação para resultados</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pressões da sociedade em geral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercício da responsabilidade social</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças difundidas, persistentes e velozes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novas relações entre empregador e empregado</li> <li>• Busca de participação e autonomia por parte dos empregados</li> <li>• Estruturas organizacionais flexíveis</li> <li>• Ênfase em equipes multifuncionais e autogerenciadas</li> <li>• Orientação para o aprendizado organizacional</li> </ul>

Fonte: Vergara, 2000, p. 35.

As transformações de ordem tecnológica que se verificam nas organizações refletem-se nas novas formas de trabalho, no fluxo e tratamento das informações, na individualização de produtos e serviços e na ênfase em serviços adicionais. As transformações na dimensão humana manifestam-se no compartilhamento de responsabilidades, busca de maior participação e autonomia, confiança e ética, enquanto pilares irremovíveis. A terceira transformação compreende a adequação organizacional, que é verificada por meio da redução dos níveis hierárquicos, via a horizontalização das estruturas, o surgimento das estruturas em rede (cadeia escalar) e das organizações virtuais.

O mundo dos negócios, assim como a ciência, está passando por uma mudança de paradigma. Os paradigmas mudam quando o antigo não funciona mais. No mundo dos negócios, o fracasso dos Estados Unidos nos mercados mundiais é um exemplar indício da necessidade de uma nova abordagem.

As rápidas mudanças que tem havido nos negócios, exigem um redesenho da organização do século XXI com o seguinte perfil:

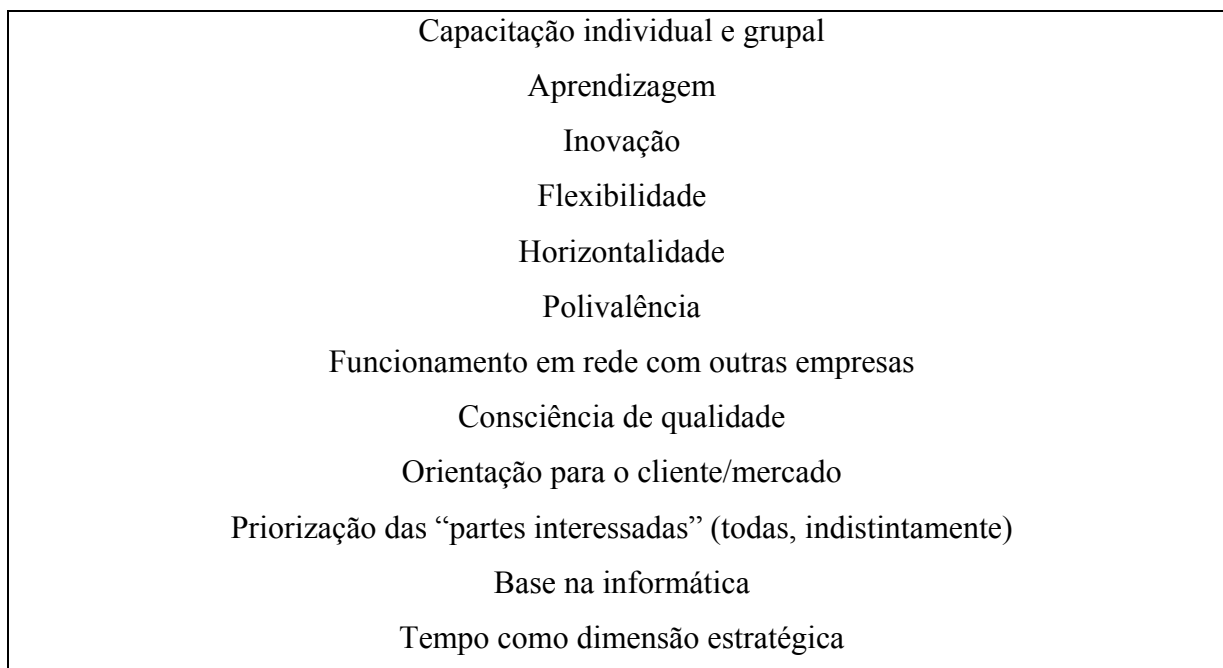


FIGURA 3 – Perfil da organização do século XXI

Fonte: Renesch, 1993, p. 45-46

Robert Haas da Levi's, citado por Renesch (1993, p. 46), diz que na sua concepção, a nova organização empresarial ou a “corporação sem fronteiras”:

desafiara diariamente velhos conceitos  
tratará fornecedores e clientes como parceiros  
eliminará a distinção entre trabalhadores e administradores  
redefinirá as linhas entre trabalhadores e administradores  
capacitará os empregados para que eles utilizem todo o seu potencial  
    assumam a responsabilidade por sua contribuição individual e  
    sintam-se como proprietários (o que serão)  
equipar-se-á com tecnologia, especialmente informática  
será global  
comprimirá o tempo visando obter vantagem competitiva  
reagirá com agilidade  
terá consideração para com a comunidade  
tomará decisões de forma não confidencial.

Dentre os princípios de excelência que caracterizam as empresas que praticam uma gestão de vanguarda, o professor James O'Toole, cita: simetria entre as “partes interessadas”, dedicação a propósitos nobres, **aprendizagem contínua**, metas elevadas e coragem moral. Senge, membro do MIT, define o novo estilo de Administração como sendo composto de unidades empresariais altamente autônomas (e relativamente pequenas), como poucos níveis administrativos, divisão de lucros e de propriedade com os empregados e estruturas de autoridades tais como sociedades corporativas e conselhos internos (RENESCH, 1993).

Conforme os gurus do mundo dos negócios, a mudança está ocorrendo pelo menos nas dez dimensões que se seguem.

QUADRO 5 – Mudança de paradigma

<b>Antigo Paradigma</b>	<b>Novo Paradigma</b>
Objetivos de curto prazo	Visão corporativa/individual
Cultura rígida	Cultura flexível
Orientação para o produto	Orientação para o mercado
Enfoque interno (à companhia)	Enfoque externo
Ênfase regional	Ênfase global
Direção administrativa	Capacitação dos empregados
Postura de continuidade	Postura de riscos
Análise apenas	Criatividade: análise X intuição
Competição apenas	Cooperação, co-criação, contribuição
Valores agressivos	Harmonia, confiança, honestidade, compaixão

Fonte: Renesch, 1993, p. 47.

A preocupação com a formação permanente dos trabalhadores se coloca como uma das dimensões das mudanças de paradigma. É pertinente, todavia, verificar empiricamente como este fenômeno vem se configurando, na percepção dos trabalhadores e da cúpula diretiva, objeto de investigação da presente pesquisa.

A seguir apresenta-se sumariamente a teoria da delimitação dos sistemas sociais, concebida por Ramos (1989).

### **4.3 Teoria da Delimitação dos Sistemas Sociais**

Guerreiro Ramos (1989) parte da presunção de que, na análise tradicional de sistemas sociais, a categoria de mercado é o único pressuposto básico a orientar a organização da existência social e individual. Para o seu modelo de *delimitação dos sistemas sociais*, por outro lado, o mercado é um domínio social necessário, mas deve ser circunscrito e regulado. A noção de delimitação organizacional implica que (a) a sociedade se compõe de diversos domínios, dentro dos quais os indivíduos se associam em diferentes tipos de atividade; e (b) um governo societário formula e implementa políticas para alocar os recursos e tomar as decisões necessárias à interação desejada entre os diversos domínios ou enclaves sociais. A economia deixa de ser a única força e critério para a organização da vida social e individual. O arranjo multicêntrico do espaço social, vislumbrado por seu paradigma paraeconômico, permite ao indivíduo fazer escolhas autênticas e ordenar sua existência de acordo com suas necessidades de realização pessoal.

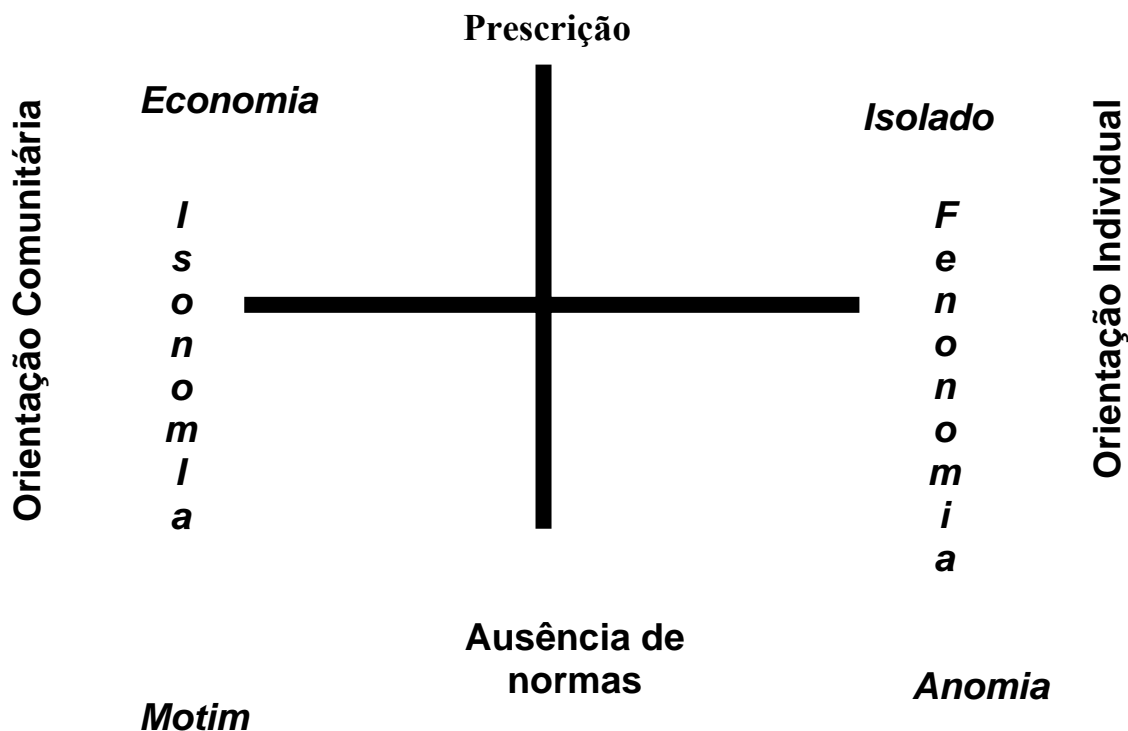


FIGURA 4 – O paradigma paraeconômico

Fonte: Ramos, 1989, p. 141.

Este paradigma pode ser imaginado e construído sobre duas linhas que se cruzam ao meio, em ângulo reto. A linha vertical aponta, em sentido ascendente, para um espaço crescentemente prescritivo; e, em sentido descendente, para um espaço cada vez menos regulado por normas. A linha horizontal, em seu sentido à esquerda, aponta para uma orientação comunitária; e, em seu sentido à direita, para uma orientação individual. Os seis domínios usados para descrever o paradigma (economia, isonomia, horda, eremita, fenonomia e anomia) são categorias heurísticas com o caráter e a função dos tipos ideais de Weber. A lógica dos dois vetores permite uma infinidade de arranjos intermediários, além dos seis tipificados. De acordo com Ramos, as possibilidades humanas podem ser melhor atendidas sob este arranjo multicêntrico do espaço social do que sob o arranjo unidimensional do mercado.

No desenvolver deste estudo, uma série de questionamentos surgem, como por exemplo: quais são os impactos das inovações tecnológicas nos processos organizacionais e nas relações de trabalho? que mudanças no mundo do trabalho são percebidas? que políticas e estratégias as empresas adotam para desenvolver o trabalhador no e para o trabalho? como o trabalho é entendido? de que maneira se dá o processo de capacitação?

Para que se possa responder a estes e a outros questionamentos, explicitar-se-á inicialmente aspectos relacionados à definição de estratégias, e na seqüência são apresentados elementos que orientam a gestão de pessoas no atual contexto.

#### 4.4 Estratégia Organizacional e Competitividade

No atual cenário dos negócios, marcado por constantes e rápidas transformações, muitas organizações, sobretudo as empresariais, têm buscado meios e ações estratégicas para garantir a sobrevivência no mercado, que passa a requer cada vez mais qualidade, produtividade e competitividade.

O que é uma estratégia? Não existe uma única definição universalmente aceita. Assim, para o desenvolvimento do estudo em questão, toma-se como referência as concepções de Mintzberg e Quinn (2001), no tocante à estratégia, metas ou objetivos, políticas, programas e decisões estratégicas.

**Estratégia** é o padrão, modelo ou plano que integra as principais metas, políticas e as seqüências de ações de uma organização num todo coerente. Porter (1996, p. 68) considera que a “estratégia é a criação de uma posição única e valiosa, envolvendo um conjunto diferente de atividades”. Para algumas outras pessoas, estratégia significa uma posição, isto é, a localização de determinados produtos em determinados mercados. Para outras, estratégia é uma perspectiva, isto é, maneira fundamental de uma organização fazer as coisas.

**Metas (ou objetivos)** estabelecem o que se quer realizar e quando serão alcançados os resultados, porém não estabelecem como serão obtidos os resultados. As metas principais – aquelas que afetam a direção geral e a viabilidade total da entidade – são chamadas *metas estratégicas*.

As **políticas** são regras ou diretrizes que expressam os limites dentro dos quais a ação deve ocorrer. As principais políticas – aquelas que guiam a direção geral e a posição da entidade ou que determinam sua viabilidade – se denominam *políticas estratégicas*.

**Programas** especificam, passo a passo, a seqüência das ações necessárias para alcançar os principais objetivos. Os programas expressam como serão obtidos os objetivos dentro dos limites estabelecidos pelas políticas. Os principais programas que determinam o empuxo e a viabilidade são chamados *programas estratégicos*.

As **decisões estratégicas** são aquelas que determinam a direção geral de um empreendimento e, em última análise, sua viabilidade à luz do previsível e do imprevisível, assim como as mudanças desconhecidas que possam ocorrer em seus ambientes mais importantes.

As organizações tanto desenvolvem planos para seu futuro como também extraem padrões de seu passado; dessa forma, pode-se chamar uma de *estratégia pretendida* e a outra de *estratégia realizada* (MINTZBERG et al, 2000). Vale destacar, que nem todas as estratégias pretendidas se realizaram. As intenções plenamente realizadas podem ser chamadas de estratégias *deliberadas*, enquanto as não-realizadas podem ser chamadas de estratégias *irrealizadas*. Mintzberg et al (2000) apontam para um terceiro caso, que é denominada de estratégia *emergente*, na qual um padrão realizado não era expressamente pretendido.

A Figura a seguir mostra os contornos que as estratégias podem assumir.

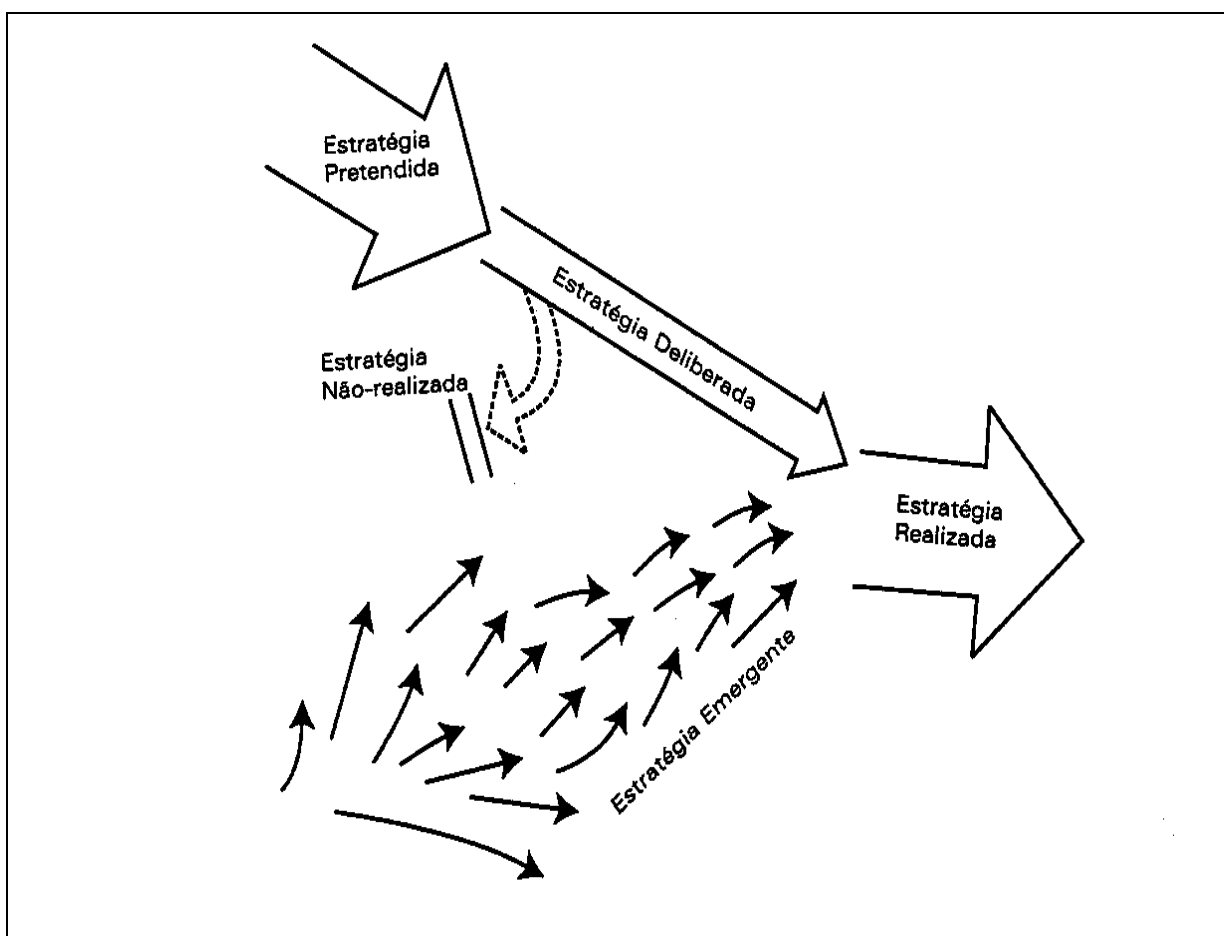


FIGURA 5 – Estratégias deliberadas e emergentes  
Fonte: Mintzberg et al, 2000, p. 19.

Mintzberg et al (2000) na obra *Safári de Estratégia*, propõem dez escolas de pensamento sobre formulação de estratégia. As dez escolas de acordo com sua natureza foram classificadas em três agrupamentos. As três primeiras escolas (*do design, do planejamento e do posicionamento*) são de natureza *prescritiva* – mais preocupadas em como as estratégias *devem* ser formuladas do que em como elas *são* formuladas. As seis abordagens seguintes (*empreendedora, cognitiva, de aprendizado, do poder, cultural e ambiental*) consideram aspectos específicos do processo de formulação de estratégias e têm-se preocupado menos com a prescrição do comportamento estratégico ideal do que com a *descrição* de como as estratégias são, de fato, formuladas. A última escola (*de configuração*) tem como premissa agrupar vários elementos – o processo de formulação de estratégias, o conteúdo das mesmas, estruturas organizacionais e seus contextos – em estágios ou episódios distintos, para descrever os ciclos de vida das organizações.

QUADRO 6 – As dez escolas de pensamento sobre formulação da estratégia

<b>A Escola</b>	<b>Formulação de estratégia como um</b>	<b>Natureza</b>
do Design	processo de <i>concepção</i>	Prescritiva
do Planejamento	processo <i>formal</i>	Prescritiva
do Posicionamento	processo <i>analítico</i>	Prescritiva
Empreendedora	processo <i>visionário</i>	Descritiva
Cognitiva	processo <i>mental</i>	Descritiva
de Aprendizado	processo <i>emergente</i>	Descritiva
do Poder	processo de <i>negociação</i>	Descritiva
Cultural	processo <i>coletivo</i>	Descritiva
Ambiental	processo <i>reativo</i>	Descritiva
de Configuração	processo <i>de transformação</i>	Prescritiva/Descritiva

Fonte: Adaptado de Mintzberg et al., 2000, p. 13-15.

Considerando o propósito deste estudo, focado na *Educação Continuada Corporativa*, a abordagem centra-se na *Escola de Aprendizado*, em que a formulação de estratégia é entendida como um processo emergente.

Para a escola de aprendizado, o mundo é demasiado complexo para que as estratégias sejam desenvolvidas de uma só vez como planos ou visões claros. A estratégia, portanto, deve emergir em passos curtos, à medida que a organização se adapta, ou “aprende”.

As estratégias emergem quando as pessoas, algumas vezes atuando individualmente mas na maioria dos casos coletivamente, aprendem a respeito de uma situação tanto a capacidade da sua organização de lidar com ela (MINTZBERG et al., 2000, p. 134).

Vital para a escola de aprendizado é o fato de ela se basear em descrição em vez de prescrição. Seus proponentes desejam saber como as estratégias *de fato* se formam nas organizações.

A escola de aprendizado depende de dois conceitos. Um deles é a estratégia emergente e outro é a compreensão retrospectiva. Ao abordar a estratégia emergente faz-se necessário compará-la com a estratégia deliberada. A estratégia deliberada focaliza o *controle*, certificando-se de que as intenções gerenciais são realizadas em ação – ao passo que a estratégia emergente focaliza o *aprendizado*, vir a entender pela execução de ações regidas pelas intenções. O conceito de estratégia emergente abre a porta para o aprendizado estratégico, porque reconhece a capacidade da organização para experimentar.

“O verdadeiro aprendizado tem lugar na interface de pensamento e ação, quando os agentes refletem sobre o que fizeram...., o aprendizado estratégico deve combinar reflexão com resultado” (MINTZBERG et al, 2000, p. 147).

O processo de compreensão retrospectiva ou da experiência passada é outro conceito vital para a escola de aprendizado. A combinação das noções de emergência e compreensão retrospectiva é possível em situações como: as organizações podem aprender reconhecer padrões em seus próprios comportamentos, convertendo assim estratégias emergentes do passado em estratégias deliberadas para o futuro.

A organização que aprende, a teoria evolucionista, a criação de conhecimento, a abordagem de capacidades dinâmicas e a teoria do caos, constituem as novas direções para o aprendizado estratégico.

O aprendizado como criação do conhecimento tem como precursores Nonaka e Takeuchi (1997), os quais acreditam que os gerentes precisam reconhecer a importância do conhecimento *tácito* – aquilo que sabemos implicitamente, por dentro, e como ele difere do conhecimento *explícito* – aquilo que sabemos formalmente.

O conhecimento tácito é pessoal, específico do contexto e, portanto, difícil de formalizar e comunicar. O conhecimento explícito ou “codificado”, por outro lado, refere-se ao conhecimento que é transmissível em linguagem formal e sistemática (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 59).



Os quatro modos de conversão de conhecimento é o que a figura seguinte se propõe mostrar.

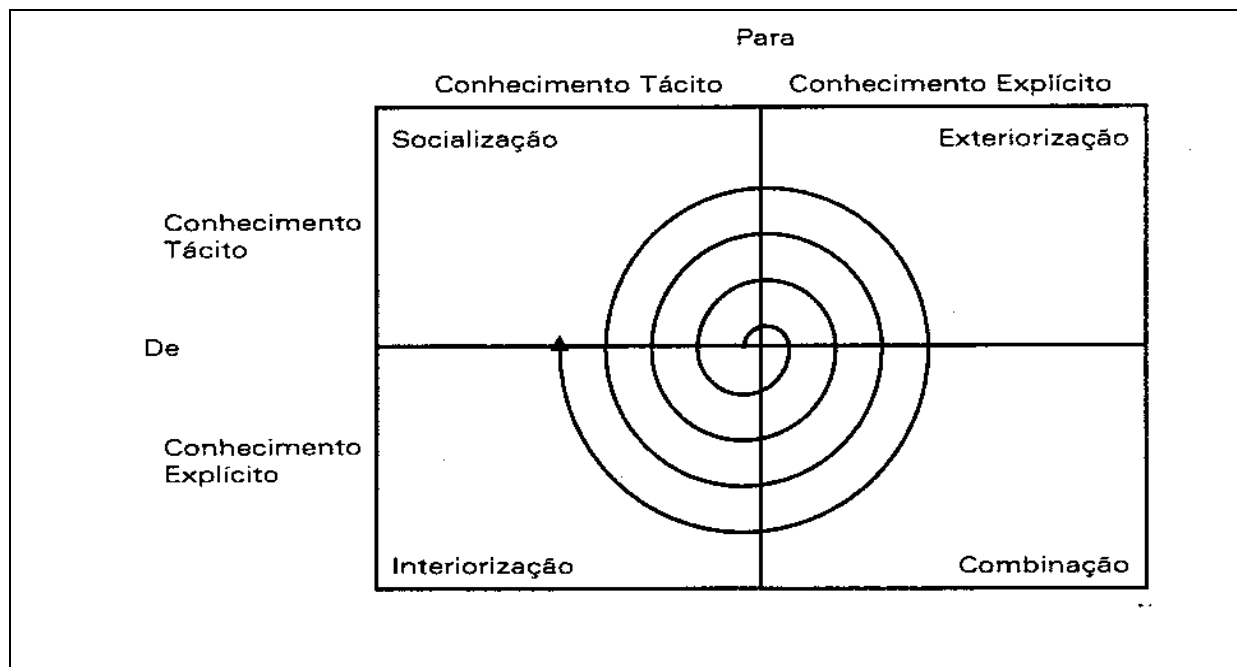


FIGURA 6 – A espiral do conhecimento

Fonte: Adaptado de Nonaka; Takeuchi, 1997.

O crucial, contudo, é a conversão de conhecimento tácito em conhecimento explícito, na qual os gerentes desempenham papel-chave.

Vivemos um momento de transição de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação ou do conhecimento. Enquanto que o modo de desenvolvimento industrial tem como principal recurso o capital, o modo de pós-industrial está calcado na informação e no conhecimento (CASTELLS, 1999; CRAWFORD, 1994).

Com o propósito de melhor compreender o papel do conhecimento, bem como sua geração, apresenta-se o Quadro 7 que mostra a comparação entre a economia industrial e a economia do conhecimento.

Segundo Crawford (1994, p. 119), na sociedade do conhecimento o capital perde *status* e passa a ter a função de libertar o potencial humano e elevar a produtividade. “Na era industrial, o trabalho foi organizado em torno do capital físico. O trabalho, em relação às mudanças e à natureza das tarefas, era especialmente projetado para maximizar a produção (...); o capital físico era básico e o trabalho humano era secundário”.

Na economia do conhecimento, o trabalho é desenvolvido e organizado por equipes, estruturas organizacionais essencialmente caracterizadas por poucos níveis hierárquicos (estrutura horizontal), pequenos núcleos de *staff* administrativos e descentralização. As equipes informais, por sua vez, passam a ocupar papel central no desenvolvimento de tarefas críticas ou projetos interdisciplinares, enquanto especialistas de várias áreas do conhecimento se desdobram na utilização máxima de suas competências (CRAWFORD, 1994).

QUADRO 7 – Comparação da economia industrial e da economia do conhecimento.

<b>Economia industrial</b>	<b>Economia do conhecimento</b>
O trabalho deve ser individual, rotineiro e padronizado.	O trabalho deve ser em equipe, variado e enriquecido, desafiando a capacidade individual.
Mão-de-obra, matéria-prima e capital são os recursos básicos da produção.	Informação e conhecimento são os recursos básicos da produção.
O produto deve ser padronizado.	O produto deve ser adaptado às necessidades do cliente.
O trabalhador pertence a uma estrutura hierárquica rígida e deve ser supervisionado.	O colaborador faz parte de uma equipe de trabalho, na qual cada membro detem um conhecimento próprio acumulado, capaz de contribuir com o projeto organizacional.
Habilidade crucial é a técnica; saber fazer.	Habilidade crucial é a capacidade para pensar (sintetizar, fazer generalizações e referências, discernir fatos e opiniões, etc.) e aprender continuamente.

Fonte: Adaptado de Crawford, 1994.

Uma nova economia ou sociedade se distingue do passado pelo papel-chave que o conhecimento desempenha nela. O conhecimento não é apenas mais um recurso, mas sim o único recurso significativo atualmente; é a fonte de poder de mais alta qualidade e a chave para a futura mudança de poder. O valor da maioria dos produtos e serviços depende de como os fatores intangíveis baseados no conhecimento podem ser desenvolvidos.

Estudiosos ocidentais partem da visão da organização como sendo uma máquina para “processamento de informações”, enraizada nas tradições administrativas de base taylorista (sistemas mecânicos). É uma visão do conhecimento como “explícito” (formal e sistemático), que pode ser expresso em palavras e números, facilmente comunicado e compartilhado sob a forma de dados brutos, fórmulas científicas, procedimentos codificados ou princípios universais (SVEIBY, 1998).

Para os orientais, expressar o conhecimento por meio de “palavras e números é apenas a ponta do *iceberg*” uma vez que o vêem como “tácito” (difícilmente visível e exprimível), altamente pessoal e difícil de formalizar. Assim, é difícil formalizá-lo, transmití-lo ou, até

mesmo, compartilhá-lo. Na visão oriental, são os *insights* e palpites subjetivos, emoções, valores e ideais enraizados nas ações e experiências de um indivíduo que formam o conhecimento necessário à competitividade. Neste sentido Nonaka e Takeuchi (1997, p. 8),

O conhecimento explícito pode ser facilmente “processado” por um computador, transmitido eletronicamente ou armazenado em banco de dados. No entanto, a natureza subjetiva e intuitiva do conhecimento tácito dificulta o processamento ou a transmissão do conhecimento adquirido por qualquer método sistemático ou lógico. Para que possa ser comunicado e compartilhado dentro da organização, o conhecimento tácito terá que ser convertido em palavras ou números que qualquer um possa compreender. É exatamente durante o tempo em que essa conversão ocorre (...) que o conhecimento organizacional é criado.

O reconhecimento do conhecimento tácito implica em uma perspectiva diferente da organização: de máquinas a organismo vivo (sistemas orgânicos). Parafraseando Morgan (1996), a organização passa a ser concebida como um cérebro a qual possui um sistema de processamento de informações e, portanto, com capacidade adaptativa a partir das situações ambientais percebidas. O problema gerencial passa a residir, então, em como criar esse conhecimento uma vez que ele não pode ser ensinado (programas de treinamento, por exemplo), nem transmitido de geração a geração (caso das empresas familiares).

A conversão do conhecimento em vantagem competitiva é preocupação apresentada e desenvolvida por Nonaka e Takeuchi (1997).

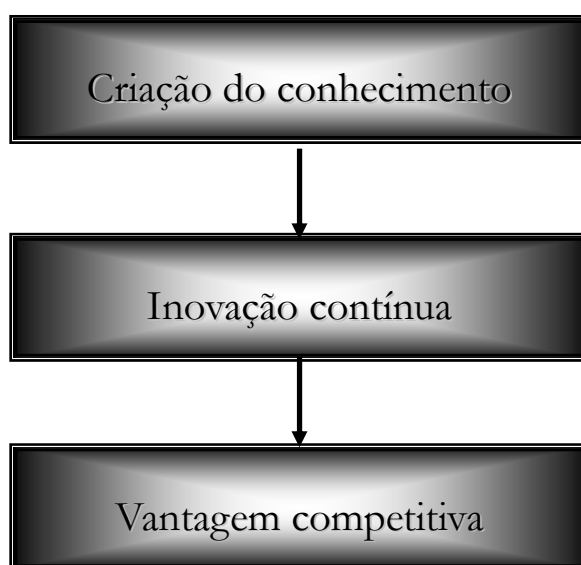


FIGURA 7 – Processo de conversão do conhecimento em vantagem competitiva.  
Fonte: Nonaka; Takeuchi, 1997, p. 5

Essa vantagem competitiva, no entanto, prescinde de uma organização empresarial que facilite o livre fluxo de informações, que encoraje a utilização plena da capacidade intelectual do indivíduo e que assegure uma rápida resposta às mudanças. Produtos, procedimentos e formas organizacionais que, no passado, auxiliaram no sucesso dos negócios, tornam-se ineficazes. O administrador atual, então, precisa ser capaz de ações transformadoras inovadoras, seja alterando conceitos de produtos, procedimentos ou programas, até mesmo a função do capital físico e financeiro precisa ser revista; seja refletindo em torno do conjunto de crenças e valores que possui para conduzir sua vida.

A organização que aprende, para muitos estudiosos de estratégia, representa a mais plena expressão da escola de aprendizado, tendo em vista que ela se esforça para tornar o aprendizado organizacional central, ao invés de uma atividade acidental. Esse tipo de organização combina flexibilidade com eficácia.

Lampel citado por Mintzberg et al (2000) diz que o caráter básico da organização que aprende pode ser expresso nos seguintes princípios:

- As organizações podem aprender com o fracasso tanto quanto com o sucesso, ou mais.
- Uma organização que aprende rejeita o ditado “se não está quebrado, não conserte”.
- As organizações que aprendem assumem que os gerentes e trabalhadores mais próximos do projeto, da fabricação, distribuição e venda do produto, muitas vezes, sabem mais a respeito dessas atividades do que seus superiores.
- Uma organização que aprende busca ativamente transferir internamente conhecimento de uma parte para outra, para assegurar que conhecimentos relevantes encontrem seu lugar na unidade organizacional que deles mais necessita.
- As organizações que aprendem despendem muita energia olhando para fora de seus limites em busca de conhecimento.

O mesmo autor frisa que a organização que aprende é a antítese das antigas organizações burocráticas: ela é descentralizada, encoraja comunicações abertas e estimula as pessoas a trabalhar em equipes. A colaboração substitui a hierarquia e os valores predominantes são de aceitação de riscos, honestidade e confiança. Lembrando Senge (1990), as organizações que são capazes de aprender com sua experiência saem-se melhor do que aquelas que simplesmente se adaptam aos seus ambientes.

Em síntese, as capacidades melhor propiciadas por esse aprendizado organizacional não resultam meramente em produtos melhores e lucros mais altos, elas também aumentam a capacidade da organização para tirar proveito de condições externas em rápida mudança. Suas estratégias são suficientemente abertas para aceitar o inesperado, o inusitado; assim, sua capacidade de aprendizado organizacional pode lidar com situações em rápida mudança. A questão da organização que aprende, será melhor detalhada na seção 2.4 deste documento, tendo em vista sua importância para o presente estudo.

As organizações contemporâneas, portanto, para enfrentarem os desafios do ambiente, sobretudo externo e garantirem sua sobrevivência, adotam estratégias administrativas para se adaptarem às mudanças contínuas e rápidas. A obtenção de resultados satisfatórios, a partir das estratégias definidas, depende do estabelecimento de relações e responsabilidade com diferentes atores sociais ou *stakeholders* que compõem o ambiente organizacional.

*Stakeholders* são os indivíduos e grupos capazes de afetar e de serem afetados pelos resultados estratégicos alcançados e que possuam reivindicações aplicáveis e vigentes a respeito do desempenho da empresa. A organização é um sistema de grupos primários de *stakeholders* com os quais estabelece e administra suas relações. As organizações possuem relacionamentos de interdependências com os *stakeholders*.

Hitt, Ireland e Hoskisson (2002), apresentam uma classificação dos *stakeholders* na empresa. As partes envolvidas nas operações de uma empresa podem ser divididas em três grupos. Esses grupos são os depositários do mercado de capitais (acionistas e as principais fontes de capital de uma empresa), os depositários dos interesses da empresa no mercado do produto (os clientes primários, fornecedores, comunidades anfitriãs e sindicatos que representam a força de trabalho) e os depositários dos interesses organizacionais de uma empresa (todos os empregados da empresa, inclusive pessoal gerencial e não-gerencial).

*Stakeholders* do mercado de capitais, tanto o acionista quanto o investidor esperam que a empresa preserve e aumente a riqueza que confiaram a ela. *Stakeholders* do mercado de produtos, cada grupo tem seu interesse, todavia, os quatro grupos se beneficiam quando as empresas se engajarem em batalhas competitivas. *Stakeholders* organizacionais esperam que a empresa propicie um ambiente de trabalho dinâmico, estimulante e gratificante. Na condição de *stakeholders*, esses empregados geralmente ficam satisfeitos em trabalhar para uma empresa em fase de crescimento e que esteja constantemente desenvolvendo as suas habilidades, especialmente aquelas que são exigidas para se tornar um membro de equipe adequado e para atender ou ultrapassar padrões de trabalho globalizados.

Por sua vez, Stoner e Freeman (1985, p. 46-47), ao discutirem o ambiente externo, identificam elementos de ação direta e indireta. Os *stakeholders* influenciam diretamente as organizações, de modo que são elementos de ação direta. Os empregados e os acionistas são considerados *stakeholders* internos, enquanto outros, como clientes e concorrentes, são considerados *stakeholders* externos. A Figura a seguir apresenta os elementos de ação direta e indireta numa organização.

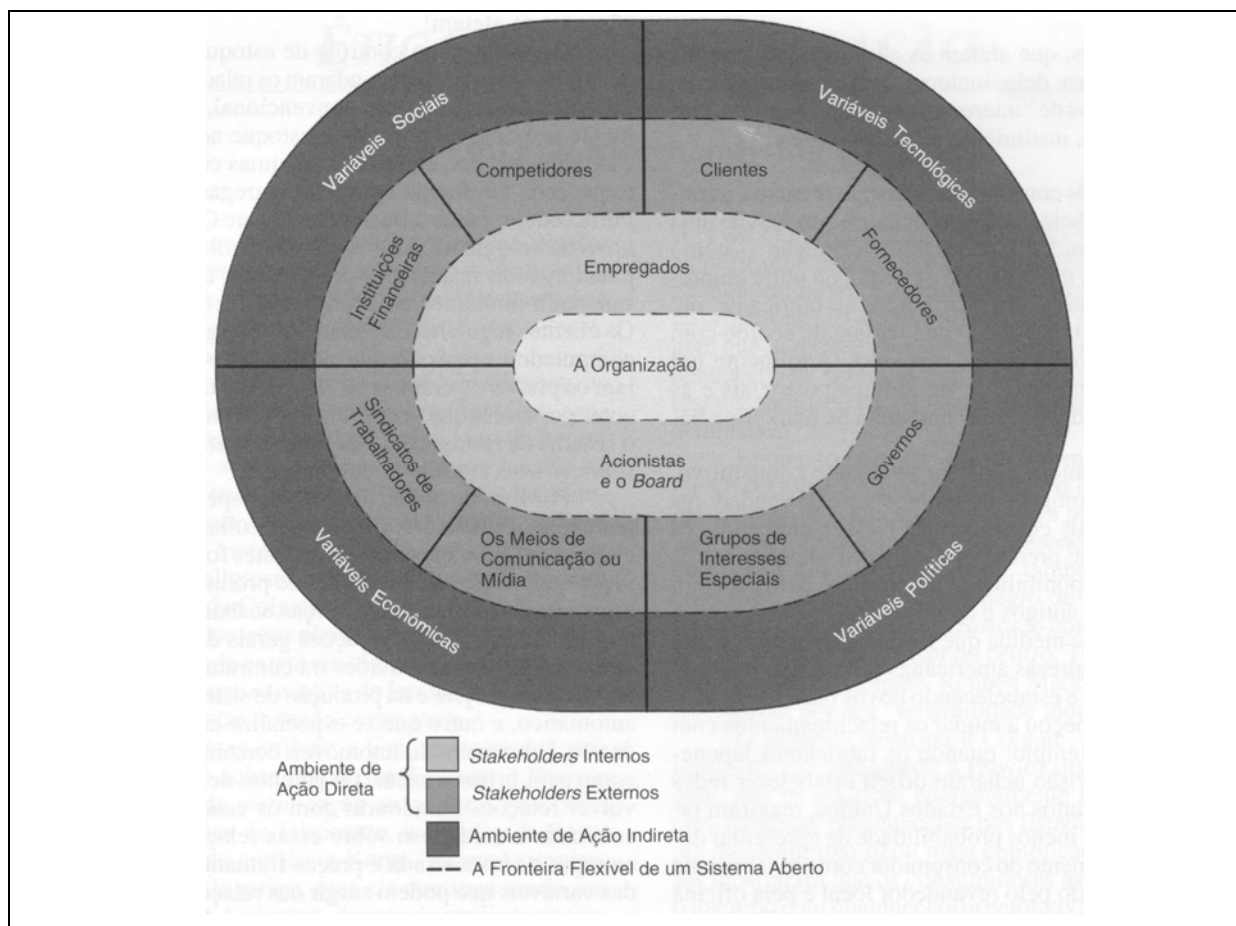


FIGURA 8 – Elementos de ação direta e de ação indireta de uma organização

Fonte: Stoner; Freeman, 1985, p. 47.

Os elementos de ação indireta, como a tecnologia, a economia e a política de uma sociedade afetam o clima em que ocorrem as atividades de uma organização, mas que não afetam diretamente a organização, além disso, detêm o potencial de tornarem-se elementos de ação direta, enquanto que os elementos do meio ambiente de ação direta, influenciam diretamente as atividades de uma organização.

O estudo focado na *educação continuada* busca identificar os principais *stakeholders* implicados nas políticas e práticas voltadas a educação corporativa da John Deere Brasil Ltda.

#### 4.5 Competitividade e Educação

A reestruturação produtiva é uma característica típica da globalização, em que as empresas, sobretudo do segmento industrial, buscam capacitação tecnológica, bem como inovações nos modelos organizacionais da produção e do trabalho para alcançarem resultados eficientes em termos de competitividade.

O paradigma taylorista/fordista que predominou até meados dos anos 1970, caracterizava-se por uma estrutura essencialmente formal, esquematizada em hierarquias departamentalizadas, com decisões e guarda de informações centralizadas. Imperavam nas organizações, padrões de produção em grande escala ou produção em massa. Dessa forma, o maquinário e equipamentos, assim como os trabalhadores e a matéria-prima também eram padronizados. Hirata (1994, p. 129) menciona que “o desenvolvimento da produção no quadro do regime de acumulação fordista baseou-se na fabricação em massa de bens padronizados através do uso de máquinas especializadas não flexíveis e com recurso a uma massa de trabalhadores semiqualeificados”.

A troca de paradigma na gestão de empresas, a passagem da administração taylorista/fordista para a gestão flexível, gerou forte impacto no comportamento das organizações.

Estruturas verticalizadas e altamente centralizadas cedem espaço para estruturas horizontalizadas e amplamente descentralizadas. A rígida divisão entre trabalho mental e manual tende a ser eliminada. Tarefas fragmentadas e padronizadas tornaram-se integrais e complexas, exigindo, em todos os níveis organizacionais, pessoas com capacidade de pensar e executar simultaneamente (EBOLI, 2002, p. 187).

As novas formas de organização do trabalho enfatizam o desenvolvimento de múltiplas habilidades por parte do trabalhador, que dever ser capaz não apenas de prever problemas e desenvolver soluções alternativas, mas também sugerir novas linhas de ação no chão de fábrica. Além disso, privilegiam o trabalho em equipe e a cooperação, ou seja, a divisão do trabalho é minimizada. Deste modo, para os trabalhadores permanecerem em seus postos, estas inovações exigem maior qualificação, viabilizando assim o máximo aproveitamento do progresso tecnológico (TENÓRIO, 2000).

Em função disso, para muitos estudiosos o cerne da competitividade está no sistema educacional do país. A utilização de base microeletrônica, a adoção de sistemas de controle de qualidade e de outras medidas destinadas ao aumento da produtividade e da qualidade exigem, além da formação técnica específica, a educação básica.

Segundo Welmowicki et al (*apud* TENÓRIO, 2000, p. 175),

É justamente a interação dessas formas de conhecimento que confere flexibilidade ao trabalhador, no sentido de torná-lo apto a interagir de forma mais intensa no processo produtivo. Se o sistema educacional do país está ultrapassado, não será possível fazer a transição para o emprego com base no conhecimento, pois as pessoas não estarão capacitadas a aprender.

A necessidade educacional está atrelada ao fato que essas tecnologias de base microeletrônica exigem um nível de abstração maior do que aquele necessário para manipular máquinas-ferramentas, por exemplo. Com os novos equipamentos eletrônicos, “há uma transferência do trabalho manual para o trabalho com símbolos abstratos” (TENÓRIO, 2000).

Sob as novas tecnologias, portanto, o trabalhador deve ser proativo na sua interação quer com equipamentos, quer com processos, quer com outros trabalhadores e quer níveis decisórios. O que se tem feito no Brasil para atender essas novas exigências tecnológicas é o treinamento funcional dos empregados. Treinamento que se caracteriza mais por visar a atender às necessidades de sobrevivência do sistema-empresa do que por constituir um *sujeito social* do processo produtivo e não como extensão de equipamentos eletrônicos.

Assim, para melhorar a competitividade do sistema empresarial, conforme afirma Tenório (2000, p. 176) é necessário “que o sistema educacional brasileiro seja capaz de atender às novas exigências tecnológicas do *mundo do trabalho* contemporâneo”.

Coutinho e Ferraz (1994, p. 13) em sua análise sobre a competitividade da indústria brasileira, dizem:

A **educação** é o foco de nova política orientada para a competitividade, com ação voltada para a qualidade de vida do trabalhador e melhor distribuição de renda. Desnecessário seria ressaltar que a capacitação tecnológica existe nas pessoas e não só nos equipamentos.

Assim sendo, a valorização dos trabalhadores por meio da educação básica, técnica e continuada é o elemento central da mobilização para a competitividade. É neste sentido, que Salm e Fogaça (1992) afirmam que a educação assumiu importância tão grande, como um dos elementos da competitividade sistêmica, que passou a constituir-se num dos fatores de relevância nas decisões das empresas sobre investimentos.

Em face do novo ambiente empresarial caracterizado por profundas e freqüentes mudanças e pela necessidade de respostas cada vez mais ágeis para garantir a sobrevivência das organizações, exige-se cada vez mais das pessoas (gestores e empregados) uma postura voltada para o **autodesenvolvimento e para a aprendizagem contínua**.



Essa tendência aponta um novo aspecto na criação de uma vantagem competitiva sustentável: o comprometimento da empresa com a educação e o desenvolvimento das pessoas. Surge assim, conforme Eboli (2002) a idéia da Universidade Corporativa (item 5.9) como eficaz veículo de alinhamento e desenvolvimento dos talentos humanos com as estratégias empresarias.

Sendo assim, a educação corporativa será fundamental nesse processo como energia geradora de sujeitos modernos, capazes de refletir criticamente sobre a realidade organizacional, de construí-la e modificá-la continuamente em nome da competitividade e do sucesso. “Além disso, favorece a inteligência e o alto desempenho da organização na busca incansável de bons resultados” (EBOLI, 2002, p. 188).

O tópico seguinte tem o propósito de apresentar considerações teóricas a respeito da gestão de pessoas no contexto das organizações contemporâneas, diante da reestruturação produtiva, das inovações tecnológicas e da qualificação do trabalhador.

#### **4.6 Gestão de Pessoas**

O processo de mudanças organizacionais necessário para tornar as empresas mais competitivas, numa nova concepção, exigirá a definição de novos contornos para políticas de recursos humanos, voltadas principalmente para obtenção de resultados em termos de inovações, qualidade dos produtos ou serviços e produtividade no trabalho.

O quadro a seguir permite visualizar a direção que está tomando a gestão de pessoas no atual cenário organizacional.

QUADRO 8 – Recursos humanos na organização do futuro por tendências atuais

Fatores	Passado → Presente	Presente → Futuro
Concepção do Funcionário	recurso humano	pessoa talentosa
Carreira e Progresso	crescimento no emprego: perseguir alternativas conhecidas	aumento da empregabilidade: criar o próprio futuro.
Avaliação	Chefias	aberta e coletiva
Formação e Conhecimento	aprender o necessário: a empresa indica	autodesenvolvimento (habilidades múltiplas): o funcionário escolhe
Remuneração	variável: critérios individuais e grupais; incentivos financeiros e materiais	variável: incentivos e benefícios adaptados às expectativas individuais
Gestão de recursos humanos	centralizada: órgão especializado	descentralizada: repartida pelos setores empresariais
Cultura da gestão das pessoas	impessoalidade, exploração, estima e benevolência	personalidade, desenvolvimento e retribuição
Premissa da lealdade	à empresa	a si próprio

Fonte: Motta, 1998, p. 101.

Albuquerque (1999, p. 219) observa que as políticas de recursos humanos na antiga concepção seguem os parâmetros tayloristas ou fordistas de organização do trabalho e da produção, que leva a “excesso a especialização no trabalho e a alienação e a frustração do trabalhador”.

A crítica ao modelo taylorista ou fordista, de acordo com Albuquerque (1999, p. 219) baseia-se na

[...] série de contradições geradas por uma estrutura rígida, excessivamente especializada, com funções rotineiras e pouco desafiantes, estruturas hierarquizadas e fundamentadas nas relações de autoridade e controle explícito de atividades, vis-à-vis às demandas de um ambiente em contante mutação, às necessidades renovadas dos clientes, aos concorrentes eficientes e agressivos, à rápida evolução tecnológica e às transformações sociais que colocam as empresas face ao imperativo de flexibilidade, inovação e criatividade, maior produtividade e qualidade dos produtos e serviços, humanização da empresa e aumento da qualidade de vida no trabalho.

O novo cenário sócio-organizacional conduz à necessidade de reverem-se a natureza do trabalho nas organizações contemporâneas, o papel das pessoas nas organizações e, conseqüentemente, a forma de gerí-las (VERGARA, 2000). Thévenet (*apud* DAVEL; VERGARA, 2001, p. 40), identifica no mínimo sete mudanças consideráveis na natureza do

trabalho que afetam a gestão de pessoas: 1) Interações entre trabalho e tecnologia; 2) Mudanças nas definições de cargos; 3) Integração de novas categorias de trabalho; 4) **Importância crescente da aprendizagem contínua**; 5) Controle do trabalho pelos consumidores; 6) Transformação nas funções de liderança e supervisão; 7) Passagem de uma abordagem individual para uma abordagem coletiva de trabalho em equipe.

As políticas e gestão de recursos humanos na nova concepção, guardando coerência com os novos padrões tecnológicos de organização da produção e do trabalho e relações de trabalho deverão, de acordo com Albuquerque (1999), assumir como premissas as necessidades de:

- valorização dos talentos humanos na empresa – trata-se de gerir o trabalho e as pessoas e não simplesmente recursos ou números;
- atração e manutenção de pessoas de alto potencial e qualificação para o trabalho;
- criação de condições favoráveis à motivação individual e à mobilização dos grupos em torno das metas organizacionais;
- possibilidades de crescimento funcional e desenvolvimento profissional na própria empresa;
- oferecimentos de incentivos vinculados a resultados da atividades empresarial, de preferência com base grupal ou coletiva; e
- adaptação de políticas integradas de recursos humanos à realidade da empresa e ao contexto externo econômico-social e político na qual atua.

A gestão de pessoas da empresa competitiva e humanizada deverá contemplar as seguintes características: a função de Gestão de Pessoas na cúpula das organizações; gestão planejada e proativa; descentralizada e compartilhada (cada gerente deve gerir sua própria equipe); transparente; flexível; integrada; adulta (sem paternalismos); orientada para resultados; e, sobretudo, estimuladora da inovação e da criatividade.

Uma vez estabelecida e explicitada a compreensão do campo organizacional, sobretudo no que concerne às questões do papel da educação no cenário da competitividade e da importância crescente da aprendizagem contínua, apresentam-se no capítulo seguinte abordagens relacionadas à aprendizagem e educação no âmbito das organizações contemporâneas.

## 5 APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES

### 5.1 Aprendizagem no Cenário Sócio-organizacional

Em consequência à globalização dos mercados e da produção, ao acirramento da concorrência e das disputas de mercados, às aceleradas transformações científicas, tecnológicas e sociais e ao advento da economia, baseada no conhecimento, **as organizações se vêem perante o desafio constante de reaprender a aprender**, mantendo-se alinhadas com as estratégias organizacionais num ambiente altamente competitivo.

Nesta perspectiva, surge a necessidade de uma nova concepção de aprendizado em que se deve aprender a compreender, guiar, influenciar e administrar essas transformações como um todo (SCHÖN, 1971).

A literatura gerencial passou a tratar esse como um processo de aprendizagem organizacional, que se inicia com a criação do conhecimento nos níveis do indivíduo, do grupo e da organização, para gerar a inovação contínua que, por sua vez, resulta em vantagem competitiva (MOHRMAN, MOHRMAN JR, 1995; NADLER et al ,1995; FINGER; BRAND, 2001). Nas palavras de Nonaka e Takeuchi (1997, p. 4),

O conhecimento acumulado externamente é compartilhado de forma ampla dentro da organização, armazenado como parte da base de conhecimentos da empresa e utilizado pelos envolvidos no desenvolvimento de novas tecnologias e produtos. [...] É exatamente essa dupla atividade, interna e externa, que abastece a inovação contínua.

Para Starkey (1997), tanto o aprendizado que ocorre nos dois primeiros níveis do processo de aprendizagem, quanto o conhecimento organizacional gerado são recursos estratégicos de primeira grandeza, cruciais para a vantagem competitiva e para a sobrevivência organizacional. Assim, perante essas mudanças no mundo dos negócios, emergem diferentes abordagens que passam a explorar e compreender a relação entre organização, conhecimento e aprendizagem, na perspectiva de tornaram-se estratégias organizacionais capazes de gerar uma vantagem competitiva sustentável.

Estudos sobre aprendizagem, inovação e mudança nas organizações indicam e despertam para diversos questionamentos sobre o meio ambiente em que essas estão inseridas, seja no seu interior, seja fora delas (MORGAN, 1996; MOTTA, 1998; WOOD JR., 1995;

FLEURY; FLEURY, 1995; SENGE et al, 1999; MOHRMAN; MOHRMAN JR, 1995). Nos diferentes contextos, contudo, de forma especial no organizacional, é ao ser humano – ser que aprende – que deve ser destinada a maior atenção, pelo simples fato de ser o único sujeito de interlocução entre os diferentes ambientes – interno e externo, e o agente de qualquer processo de mudança. Faz-se necessário, portanto, entender como as pessoas mudam ou são mudadas, e acima de tudo compreender como elas percebem a necessidade de mudança ou como elas aprendem sobre a necessidade de mudar (MENEGASSO; SALM, 2000), no intuito de compreender como as organizações aprendem e de acelerar essa aprendizagem.

Senge (1993, p. 97), por exemplo, considera que,

[...] o impulso para a aprendizagem, no fundo, é um impulso para a geração, para a expansão de nossas capacidades. É por isso que as corporações em posição de liderança, além de atentar para a aprendizagem *adaptativa*, que se refere a lidar com situações, estão se voltando para a aprendizagem *generativa*, que diz respeito à criação.

Na prática gerencial, Vergara e Branco (1995), Fleury e Fleury (2000), Zarifian (2001), apontam para o requerimento de novas habilidades e competências gerenciais do executivo, pois agora é preciso priorizar a habilidade crítica de gerenciar o intelecto baseado no conhecimento (QUINN, citado por NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Há um reconhecimento crescente de que os momentos de transformação organizacional constituem potencialmente uma oportunidade para reorganizar o trabalho de tal forma que a qualidade de vida e a eficácia organizacional sejam melhoradas (MORIN, 2001b), possibilitando também a reconciliação do econômico e do social (CHANLAT, 1996, 1999), o que pode representar um caminho na busca de um novo arcabouço organizacional proposto por Ramos (1989), na medida em que sinaliza reconhecer e resgatar a multidimensionalidade do ser humano, esquecida e solapada na sociedade centrada no mercado.

Nesta perspectiva, o desafio gerencial do futuro, para atender às demandas do atual mundo dos negócios, é construir a organização baseada na informação e no conhecimento (DRUCKER, 1997), adotando um crescimento agressivo planejado, uma ação empreendedora e a descentralização, os quais criarão a exigência de rapidamente desenvolver aptidões na força de trabalho (MUNDIM, 2002). Tal cenário acena para a necessidade e oportunidade de operacionalizar a aprendizagem nas organizações.

São vários os termos e concepções, uma selva de conceitos (MENEGASSO, 1998) que buscam caracterizar a questão da aprendizagem na vida organizacional, tais como: aprendizagem organizacional, organização em aprendizagem, organização que aprende, organização aprendiz, empresa que aprende, empresa inteligente, entre outros. A concepção da organização que aprende foi concebida como metáfora por SCHÖN (1971) enquanto uma nova forma das organizações fazerem frente à imprevisibilidade, à instabilidade e à incerteza. Esta metáfora é utilizada para descrever a organização ideal (DIBELLA; NEVIS, 1999).

Como o atual contexto organizacional tem influenciado as organizações na busca da aprendizagem, a temática aprendizagem organizacional, conforme Fleury (1997, p. 151) “assume hoje crescente relevância, em razão dos processos de mudanças por que passam as sociedades, as organizações e as pessoas”. Daí a relevância do espaço organizacional como um *locus* possível para o processo de aprendizagem.

A importância conferida à aprendizagem no contexto da teoria das organizações, conforme Motta e Vasconcelos (2002) não foi sempre tão grande quanto hoje em dia. Embora os estudos sobre o tema aprendizagem organizacional datem dos anos 70, quando Donald Schön (1971) e Chris Argyris (1976) lançaram as primeiras questões sobre aprendizado organizacional, foi a partir da divulgação dos trabalhos de Peter Senge (1990) sobre as chamadas organizações voltadas para aprendizagem (*learning organizations*) que o assunto ganhou destaque, extrapolando o mundo acadêmico e o campo das ciências da educação.

A aprendizagem nas organizações configura-se como um campo multidisciplinar, o que leva, por um lado, à construção conceitual a partir de uma abordagem ampliada, e por outro, uma certa ambigüidade conceitual. Dentre as várias definições de aprendizagem organizacional, algumas ressaltam a necessidade da mudança comportamental para a aprendizagem; outras apontam para novas formas de pensamento, enquanto outras ainda descrevem como um processo que se desenvolve ao longo do tempo e associam-no com aquisição de conhecimento e melhora de desempenho.

Para efeitos deste trabalho, serão privilegiadas as abordagens desenvolvidas por Senge (1990, 1999, 2000), Garvin (1993), Nonaka e Takeuchi (1997), Argyris (1976, 1977, 1992), Fleury e Fleury (1995), Kim (1993, 1998) e De Geus (1998) sobre o fenômeno da aprendizagem organizacional. Os tópicos a seguir apresentam elementos conceituais sobre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional.

## 5.2 Aprendizagem Individual

Na interpretação de Casali (1997, p. 72), a aprendizagem “é um processo neural complexo, que leva, quando bem sucedido, à construção de memórias”. Ressalta ainda, que as emoções e os afetos regulam o aprendizado e a formação de memórias. Visto que, ninguém aprende facilmente aquilo que não gosta, e muito menos ainda, aquilo pelo que não se interessa. A motivação resulta das emoções e dos afetos.

O mesmo autor afirma que “as emoções e o afeto regulam a intensidade e o conteúdo das memórias; sua formação e sua evocação. As emoções e o afeto, portanto, regulam o desenvolvimento da inteligência, que resulta da capacidade de aprender, isto é, de formar mais e mais memórias” (CASALI, 1997, p. 75). Sendo assim, o exercício é de fundamental importância por estimular o aprendizado e a memória, e por meio deles, a inteligência.

No espaço empresarial, a aprendizagem individual está sendo discutida numa perspectiva de incorporação de conhecimentos por meio da inteligência dos indivíduos membros da organização. Assim, a aprendizagem significa aquisição de conhecimentos e inclui a aquisição de habilidades ou *know-how* (o que as pessoas aprendem), que implica capacidade física de produzir uma ação, e, também, de aquisição de *know-why* (como as pessoas compreendem e aplicam este conhecimento), que gera capacidade de articular uma compreensão conceitual de uma experiência (KIM, 1998).

O primeiro significado apresentado por Kim (1998) refere-se à *aprendizagem operacional* que constitui um processo cumulativo e envolve a elaboração de rotinas. Diz respeito ao chamado *conhecimento tácito*, desenvolvido pelo indivíduo, em situações específicas, e difícil de ser articulado em linguagem formal (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), enquanto que o segundo está relacionado à *aprendizagem conceitual* e implica em perguntar o porquê da natureza ou existência de determinadas condições, procedimentos ou concepções, conduzindo à elaboração de novos quadros de referência (*conhecimento explícito*). Ainda que o conhecimento operacional seja fundamental para o funcionamento de qualquer organização, cada vez mais ele tem que estar associado ao conhecimento conceitual a fim de consolidar o conhecimento organizacional. É uma tentativa de superar a concepção taylorista/fordista e burocrática de separação entre aqueles que pensam e aqueles que fazem.

O aprendizado mais eficaz, especialmente para adultos, segundo Boyett e Boyett (1999), resulta de um ciclo contínuo de experiência no próprio local de trabalho. O verdadeiro aprendizado combina as seguintes etapas:

- Vivência de experiências concretas no local de trabalho;
- Reflexão sobre essas experiências para compreender o que aconteceu e por que aconteceu;
- Formação de conceitos abstratos e generalizações com base nessas experiências;
- Teste desses conceitos e generalizações por meio de novas experiências;
- Repetição do ciclo como se girasse uma roda.

As etapas de testar os conceitos e observar o que ocorre na experiência concreta se traduzem no *como*, enquanto que se reflete e forma conceitos, é o momento de aprender o *porquê*, conforme mostra a Figura a seguir.

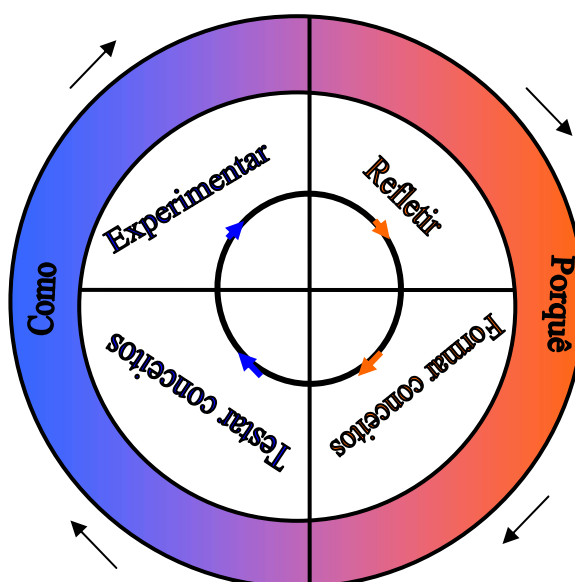


FIGURA 9 – A roda do aprendizado  
Fonte: Boyett; Boyett, 1999, p. 100.

Numa outra perspectiva, Argyris (1976, 1977, 1992) e Schön (1971) defendem a idéia de que a aprendizagem só acontece quando novos conhecimentos são traduzidos em diferentes comportamentos que sejam replicáveis (KIM, 1998). Argyris (1976, 1977, 1992) usa a metáfora do laço simples e do laço duplo para explicar o processo de desenvolvimento de determinado aprendizado nas organizações e que pode ser mudado continuamente. Por sua vez, Kolb (*apud* KIM, 1998) define a aprendizagem como o processo em que o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência.

A aprendizagem como um processo de mudança organizacional é apresentada por Fleury e Fleury (1995) como resultado de prática ou experiência anterior. Essa poderá ou não se manifestar em uma mudança perceptível de comportamento.



Numa interpretação do desempenho operacional, Kim (1998, p. 64) considera aprendizagem como um “aumento da capacidade de alguém tomar ações eficazes”. Essa visão vem ao encontro das discussões de Fleury e Fleury (1995) no que se refere ao desenvolvimento de competências individuais com vistas à promoção da inovação contínua na organização.

### **5.3 O Elo entre a Aprendizagem Individual e Aprendizagem Organizacional**

Embora haja um estreito vínculo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, a aprendizagem organizacional é algo mais complexo e dinâmico do que uma simples ampliação da aprendizagem individual (KIM, 1998). A aprendizagem organizacional, nas palavras do autor, “é ao mesmo tempo óbvia e sutil – óbvia porque todas as organizações são compostas de indivíduos; sutil porque as organizações podem aprender independentemente de qualquer indivíduo específico, mas não independentemente de todos indivíduos” (KIM, 1998, p. 62).

Para Stata (1997, p. 379), há uma tendência a “pensar em aprendizagem como um processo pelo qual indivíduos adquirem novos conhecimentos e percepções, modificando dessa forma seu comportamento e suas ações. A aprendizagem organizacional implica também novas percepções e comportamento modificado”. Existe, contudo uma nítida diferença entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional em vários aspectos.

Primeiro, a aprendizagem organizacional ocorre através de percepções, conhecimentos e modelos mentais compartilhados. Assim sendo, as organizações podem aprender somente na velocidade em que o elo mais lento da cadeia aprende. A mudança fica bloqueada, a menos que todos os principais tomadores de decisão aprendam juntos, venham a compartilhar crenças e objetivos e estejam comprometidos em tomar as medidas necessárias à mudança. Segundo, o aprendizado é construído com base em conhecimentos e experiências passadas – isto é, com base na memória. A memória organizacional depende de mecanismos institucionais (por exemplo, políticas, estratégias e modelos explícitos), usados para reter conhecimento. Naturalmente, organizações dependem também da memória dos indivíduos. Mas contar exclusivamente com indivíduos significa arriscar-se a perder lições e experiências conseguidas a duras penas, uma vez que pessoas migram de um emprego para outro.

O desafio, portanto, reside em identificar ferramentas e modelos gerenciais que promovam a aprendizagem organizacional e, ao mesmo tempo, estabeleçam ligações com os processos de mudança.

Cumprir lembrar, que as tensões inerentes à passagem do nível de aprendizagem individual, para o grupal e organizacional, configuram-se como ponto de conflito, requerendo atenção por parte dos gestores (FLEURY, 1997). Para tanto, é preciso pensar formas de fazer o conhecimento “interagir” no espaço organizacional.

## 5.4 Abordagens sobre Aprendizagem Organizacional

Inúmeros estudiosos têm discutido a aprendizagem nas organizações, por conseguinte, tem-se uma diversidade de visões ou perspectivas. Para efeitos desta pesquisa, são adotadas as contribuições de Dibella e Nevis (1999), Kolb (1997), De Geus (1997), Kim (1998), Senge (1990, 1999), Argyris e Schön (1996). Soma-se a elas as orientações de Garvin (1993), com vistas a identificar se a empresa em investigação se configura numa organização de aprendizagem e se as políticas e práticas utilizadas facilitam a aprendizagem nos níveis individual, grupal e organizacional.

A aprendizagem ocorre em todas as organizações. Neste sentido, Kim (1998, p. 61) expressa que,

Todas as organizações aprendem, tenham elas escolhido isso conscientemente ou não – é um requisito fundamental para sua existência sustentada. Algumas empresas deliberadamente promovem a aprendizagem organizacional, desenvolvendo capacitações que sejam consistentes com seus objetivos; outras não fazem esforços localizados e, portanto, adquirem hábitos contraproducentes. Seja como for, todas as organizações aprendem.

Em relação à teoria da aprendizagem organizacional, ainda está em estágio embrionário (KIM, 1998). Embora pesquisadores do campo de saber da Psicologia tenham estudado a aprendizagem organizacional há décadas, ainda estão longe de compreender completamente o funcionamento da mente humana. Em seus estudos tem buscado desenvolver uma teoria sobre o processo pelo qual a aprendizagem individual promove a aprendizagem organizacional.

Na perspectiva estratégica, a aprendizagem organizacional vem sendo defendida por De Geus (1988, 1997, 1998), que a conceitua como sendo o processo pelo qual as gerências mudam os modelos mentais compartilhados de suas empresas, seus mercados e seus concorrentes. De Geus (1988) pensa no planejamento em termos de aprendizado, e no planejamento corporativo em termos de aprendizado institucional. Ao considerar ainda que o aprendizado institucional contínuo e as conseqüentes mudanças corporativas são os pré-requisitos para o sucesso empresarial, o autor levanta as seguintes questões: como uma empresa aprende e se adapta? e qual é o papel do planejamento no aprendizado organizacional?

O autor frisa que a única vantagem competitiva que a empresa do futuro poderá ter será a capacidade de seus gerentes de aprender mais rápido do que seus concorrentes. Assim, o planejamento como aprendizado configura-se numa estratégia capaz de promover a sobrevivência organizacional, sobretudo nas empresas familiares, em que o imprevisto ainda prepondera em detrimento do planejado.

Dibella e Nevis (1999) ao discutirem como as organizações aprendem e como se tornam organizações aprendizes, identificaram três perspectivas a respeito de organizações e de aprendizagem, que são: perspectiva normativa, perspectiva desenvolvimental e perspectiva capacitacional.

Na **perspectiva normativa**, a aprendizagem organizacional apenas acontece sob certas condições ou em certas circunstâncias, absolutamente exclusivas. A aprendizagem, como mecanismo de evolução organizacional, não acontece por acaso e nem é produto de ações casuísticas, mas resulta do desenvolvimento e emprego de habilidades específicas. O efetivo engajamento da alta direção, por meio de iniciativa e estratégia, é essencial para se criar uma organização aprendiz. As concepções de Senge (1990, 1999) e de Garvin (1993), dentre outros se enquadram nesta perspectiva.

A **perspectiva desenvolvimental**, representada por Argyris e Schön (1996), localiza a organização aprendiz dentro do contexto do ciclo evolutivo da história das organizações. Noutros termos, as empresas transformam-se em organizações aprendizes pela experiência adquirida em seus ciclos de vida e é considerado o estágio mais avançado do desenvolvimento organizacional. Pode ser dividida entre aquelas que caminham apenas em uma direção específica, à qual adaptam seus processos de aprendizagem, e as que avançam em todas as direções, rumo a um estágio supremo de adaptabilidade ou de auto-renovação.

A terceira visão é denominada de **perspectiva capacitacional**. Contrária às perspectivas normativa e desenvolvimental que pressupõem que a aprendizagem não é um dom inato da vida organizacional. Supõe a aprendizagem como uma qualidade inata em qualquer organização e que há muitas maneiras de ela aprender. Esta perspectiva representa uma visão pluralista sobre a questão da aprendizagem organizacional. “Pressupõe que não há uma forma melhor ou pior de aprender e que os processos de aprendizagem fazem parte integrante da cultura e da estrutura da própria organização” (DIBELLA; NEVES, 1999, p. 15). As concepções de Stata (1997), Dibella e Nevis (1999) correspondem à perspectiva capacitacional. É nesta perspectiva que o presente estudo sobre *educação continuada corporativa* se apóia.

O Quadro 9, a seguir, mostra a comparação de características das três perspectivas sobre a organização aprendiz.

QUADRO 9 – As três perspectivas sobre a organização aprendiz

<i>Características</i>	<i>Perspectiva</i>		
	<i>Normativa</i>	<i>Desenvolvimental</i>	<i>Capacitacional</i>
Orientação Temporal	Futura	Longitudinal	Presente
Fonte	Ação Estratégica	Evolução, Adaptação	Existência
Estilo de Aprendizagem	Único, rígido	Adaptado ao Estágio de Desenvolvimento Organizacional	Múltiplo, Relativo
Relação entre Aprendizagem e Cultura	Dependência	Evoluções Paralelas	Intrínseca
Foco Gerencial	Aprendizagem	Histórico Organizacional	Capacidades Atuais

Fonte: Dibella; Nevis, 1999, p. 16.

A existência dessas diferentes perspectivas sugere que a organização aprendiz é, e provavelmente continuará sendo, segundo Dibella e Nevis (1999), uma meta camaleônica.

Com base nas três perspectivas propostas por Dibella e Nevis (1999), a seguir serão apresentadas as contribuições de Senge (1990) e de Garvin (1993) na *perspectiva normativa*. Essa se refere às condições absolutamente exclusivas, às quais se enquadram as questões de sobrevivência organizacional.

Para Senge (1990) a organização que aprende apresenta características de estar continuamente expandindo sua capacidade de desenvolver estratégias de longo prazo, o que pode representar uma vantagem competitiva realmente sustentável. “À medida que o mundo se torna cada vez mais interligado e as empresas mais complexas e dinâmicas, o trabalho deve se tornar mais ‘fácil de aprender’”, escreve Senge (2000, p. 37). Diz ainda que, “não basta mais ter uma única pessoa aprendendo pela empresa”, portanto, “as organizações que realmente terão sucesso no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em *todos* os níveis da organização”.

As organizações que aprendem são possíveis porque, no fundo, todos somos aprendizes. É por isto que Senge (2000, p. 38) reitera que “as organizações que aprendem são possíveis não só porque aprender faz parte da natureza humana, mas também porque

adoramos aprender”. Os motivos que impulsionam uma empresa a se transformar em uma organização que aprende, correspondem tanto a aspectos relacionados ao desenvolvimento humano (ações educativas para desenvolver a inteligência) como aos aspectos ligados à sustentabilidade organizacional.

Para Senge (2000, p. 39),

[...] o que distinguirá fundamentalmente as organizações que aprendem das “organizações controladoras” e autoritárias tradicionais será o domínio de determinadas disciplinas básicas. Por isso as “disciplinas da organização que aprende” são vitais.

As organizações orientadas para a aprendizagem, segundo Morgan (1996), devem seguir quatro diretrizes básicas: flexibilidade, análise e solução de problemas, ação para investigação e a realização de intervenções. Neste sentido, Senge (1990, 1999), propõe o desenvolvimento de cinco “disciplinas” fundamentais para a transformação de uma organização tradicional em uma organização que aprende: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipe e pensamento sistêmico. Na visão do autor, essas são capazes de promover e impulsionar o processo de inovação e aprendizagem.

O *domínio pessoal* é uma disciplina de aspiração, que envolve a formulação de uma imagem coerente dos resultados que a pessoa mais deseja alcançar como indivíduo (sua visão pessoal), com uma avaliação realista do atual estado de sua vida (sua realidade naquele momento). Aprendendo-se a cultivar a tensão entre visão e realidade, pode-se ampliar a capacidade de escolha e alcançar resultados mais próximos aos escolhidos. Assim, por meio do autoconhecimento, as pessoas aprendem a clarificar e aprofundar seus próprios objetivos, a concentrar esforços e a ver a realidade de forma objetiva.

Os *modelos mentais* representam uma disciplina de habilidades de reflexão e indagação, que se concentra em desenvolver consciência das atitudes e percepções que influenciam o pensamento e as interações. Refletindo continuamente sobre essas imagens internas do mundo, falando a respeito delas e reconsiderando-as, as pessoas podem alcançar maior capacidade de governar suas ações e decisões. Em suma, são idéias profundamente arraigadas, generalizações e mesmo imagens que influenciam o modo como as pessoas vêem o mundo e suas atitudes.

A *visão compartilhada* constitui uma disciplina coletiva que estabelece um foco no propósito mútuo. As pessoas aprendem a nutrir um senso de comprometimento com um grupo ou organização, desenvolvendo imagens compartilhadas do futuro que buscam criar e os

princípios e práticas orientadoras pelos quais elas esperam chegar lá. Noutros termos, visão compartilhada é quando um objetivo é percebido como concreto e legítimo, as pessoas dedicam-se e aprendem não como uma obrigação, mas por vontade própria, construindo visões compartilhadas pelos membros de toda a organização.

*Aprendizagem em equipe* é uma disciplina de interação grupal. Por meio de técnicas como o diálogo e a discussão produtiva, as equipes transformam seu pensamento coletivo, aprendendo a mobilizar suas energias e ações para alcançar metas comuns, extraindo uma inteligência e capacidade maior do que a soma dos talentos individuais. Desenvolve-se, nesta disciplina, a capacidade das pessoas para a ação coordenada.

Na disciplina do *pensamento sistêmico* as pessoas aprendem a compreender melhor as interdependências e as mudanças e, assim, a lidar com maior eficácia com as forças que moldam as conseqüências de nossas ações. O pensamento sistêmico fundamenta-se em um conjunto cada vez maior de teorias sobre o comportamento do feedback e da complexidade – as tendências inerentes a um sistema, que levam ao crescimento ou à estabilidade ao longo do tempo. Ferramentas e técnicas como arquétipos de sistemas e vários tipos de laboratórios de aprendizagem e simulações, ajudam as pessoas a verem como alterar sistemas mais eficazmente e como agir mais sintonizadamente com os processos maiores do mundo natural e econômico. Em síntese, o pensamento sistêmico constitui um modelo conceitual, composto de conhecimentos e instrumentos, que visam melhorar todo o processo de aprendizagem e vislumbrar as mudanças que podem levar a sua melhoria.

Cada uma das cinco disciplinas representa uma base teórica e prática para toda a vida, tanto para indivíduos quanto para organizações. Em síntese, Senge (1990), ao elaborar sua proposição, preocupou-se em, primeiro, focar o indivíduo, seu processo de autoconhecimento, de clarificação de seus objetivos e projetos pessoais. Em seguida focaliza o grupo e, por fim, pelo raciocínio sistêmico, a organização.

### **5.5 Os Níveis de Aprendizagem e o Repensar dos Desenhos Organizacionais**

O avanço das discussões iniciadas por Argyris (1976) e redimensionada por Senge (1990) em torno dos processos de aprendizagem nas organizações, provocou um repensar dos desenhos organizacionais. Segundo Zarifian (1992), o fulcro do processo de mudança é a organização do trabalho na produção, constatação que lhe fez cunhar a expressão *organização qualificante* para designar a abordagem que transcende os limites do treinamento objetivado e

que incentiva o aprendizado e o desenvolvimento das capacitações. Isso significa que não basta uma empresa empregar pessoas altamente qualificadas, responsáveis e autômatas nas operações para que seja de fato qualificante.

Zarifian (1992) propõe uma distinção entre *organizações qualificadas e organizações qualificantes*. Uma empresa que se pauta por ser uma *organização qualificada* atende aos quatro aspectos seguintes: a) o trabalho em equipes ou células; b) a autonomia delegada às células e sua responsabilização pelos objetivos de desempenho: qualidade, custos, produtividade, etc; c) a diminuição dos níveis hierárquicos e o desenvolvimento das chefias para atividades de “animação” e gestão de recursos humanos; d) a reaproximação das relações entre as funções da empresa (entre manutenção e fabricação, entre produção e comércio, etc.).

Estas quatro características são apresentadas como pontos de ruptura com o taylorismo e têm-se tornado referenciais obrigatórios para aquelas organizações que se propõem modernas. A *organização qualificante* deve contemplar quatro outras dimensões, além daquelas já mencionadas: a) ser centrada sobre a inteligência e domínio das situações de imprevisto, que podem ser exploradas como momentos de aprendizagem pelo conjunto de funcionários; b) estar aberta para a explicitação da estratégia empresarial ao nível dos próprios empregados, como por exemplo, a definição de em que consiste a estratégia de qualidade em uma planta ou setor produtivo; c) favorecer o desenvolvimento da co-responsabilidade em torno de objetivos comuns, como por exemplo, entre as áreas de produção e de serviços; essas co-responsabilidades criam vínculos de interação e de comunicação entre áreas e competências; d) dar um conteúdo dinâmico à competência profissional, ou seja, permanente, de tal modo que eles pensem o seu *know-how* não como um estoque de conhecimentos a ser preservado, mas como uma competência-ação, ao mesmo tempo pessoal e engajada num projeto coletivo.

A aprendizagem organizacional, segundo o entendimento de Nonaka e Takeuchi (1997), é fruto das aprendizagens individuais que, depois de integradas e compartilhadas pelo grupo, tornam-se rotinas e são institucionalizadas pela organização.

Esse pensamento é corroborado por Fleury e Fleury (1995), quando explicitam o processo de aprendizagem nas organizações no nível do indivíduo, do grupo e, por último, das organizações. No nível do grupo emergem as idéias inovadoras (*insights*), que uma vez socializadas podem se constituir em orientações de ações (nível do grupo). A partir desse momento, se ocorrer o processo de compreensão e interpretação partilhadas pelo grupo, o

conhecimento inicial se torna institucionalizado e expresso em diversos artefatos organizacionais: na estrutura de regras, procedimentos, elementos simbólicos. A consolidação desse aprendizado está nos sistemas de memória criados pelas organizações que retêm e podem recuperar informações.

Nessa perspectiva incluem-se os trabalhos de Garvin (1993, p. 80), para quem as “organizações que aprendem são organizações capacitadas em criar, adquirir e transferir conhecimentos e em modificar seus comportamentos para refletir estes novos conhecimentos e *insights*”.

Em termos de caminhos que a aprendizagem pode ocorrer, Garvin (1993) propõe a resolução sistemática do problema (proposta incorporada pelos princípios e métodos dos movimentos de qualidade), a experimentação (procura sistemática e teste de novos conhecimentos), as experiências passadas (revisão de sucessos e fracassos, avaliação sistemática) e a circulação de conhecimento (velocidade na disseminação dos novos conhecimentos) e de experiências realizadas por outros (*benchmarking*).

Embora Kolb (1997) não conste na relação de estudiosos que abordem a aprendizagem organizacional, na perspectiva normativa, entende-se que suas orientações se identificam com esta visão, além de contribuírem para a compreensão deste fenômeno organizacional contemporâneo. O autor inspira-se num dos primeiros pensadores da aprendizagem organizacional que foi Kurt Lewin, o qual na década de 40 desenvolveu um modelo de como as pessoas aprendem – rotulado de modelo de aprendizagem vivencial. Kolb (1997, p. 322) pressupõe quatro tipos diferentes de habilidades, para que ocorra a aprendizagem efetiva: experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa. Os aprendizes

[...] precisam ser capazes de se envolver completa, aberta e imparcialmente a novas experiências (EC), refletir sobre essas experiências e observá-las a partir de diversas perspectivas (OR), criar conceitos que integrem suas observações em teorias sólidas em termos de lógica (CA), e usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas (EA).

O modelo de aprendizagem quadrifásico kolbiano revela que o ato de aprender exige habilidades diametralmente opostas e que o aprendiz deve, portanto, estar continuamente escolhendo o conjunto de habilidade a desenvolver em cada uma das situações de aprendizagem.

É importante, entretanto, observar a existência de duas dimensões básicas no processo de aprendizagem. De acordo com Kolb (1997, p. 322),



A primeira dimensão representa a experiência concreta de eventos de um lado e a conceituação abstrata de outro. A segunda dimensão tem a experimentação ativa de um lado e a experimentação reflexiva do outro. Assim sendo, no processo de aprendizagem, vai se passando, em variados degraus, de ator para observador, de um envolvimento específico para um distanciamento analítico geral.

Conforme Kolb (1997), de forma análoga às pessoas, as organizações aprendem e desenvolvem diferentes estilos de aprendizagem, resultante de suas interações com o ambiente e suas formas de se relacionar com ele. Assim, a aprendizagem passa a ser entendida como um processo de detecção e correção de erros (qualquer aspecto falho no conhecimento possuído) que gera ações ineficientes. Tal processo, na interpretação de Argyris e Schön (1996), envolve a descoberta ou diagnóstico de problemas, a invenção e confecção de uma solução, sua implementação e posterior monitoramento, de modo que aumente sua efetividade e, porventura, leve a novas descobertas. O aprendizado oriundo desse processo poderá ocorrer num circuito simples ou duplo (ARGYRIS, 1976, 1977), dependendo, evidentemente, da capacidade de aprendizagem de cada organização.

Segundo Morgan (1996, p. 93),

Muitas organizações tornaram-se proficientes na aprendizagem de circuito único, desenvolvendo a habilidade de perscrutar o ambiente, de colocar objetivos e de monitorar o desempenho geral do sistema em relação a esses objetivos. Essa habilidade básica é na maioria das vezes institucionalizada sob a forma de sistemas de informação planejados para manter a organização em “curso”.

Quando o processo permite à organização adotar estratégias de ação para atingir seus objetivos, enquanto as normas são mantidas constantes, ocorre o chamado circuito simples de aprendizagem. Isto é, *a aprendizagem em circuito único ou simples* apóia-se numa habilidade de detectar e corrigir o erro em relação a um dado conjunto de normas operacionais. Mas, quando o processo habilita também uma mudança nas normas de teoria em uso e, por conseqüência, também nas respectivas ações decorrentes, ocorre o circuito duplo de aprendizagem (ARGYRIS, 1992; ARGYRIS; SCHÖN, 1996). *A aprendizagem em circuito duplo* depende de ser capaz de “olhar-se duplamente” a situação, questionando a relevância das normas de funcionamento. Em síntese, a aprendizagem em circuito único resolve apenas os problemas visíveis, enquanto a aprendizagem em circuito duplo busca “o porquê” da existência dos problemas.

A habilidade de atingir proficiência em termos de uma aprendizagem em circuito duplo é, todavia, mais rara. Enquanto algumas organizações têm sido bem-sucedidas institucionalizando sistemas “que revêem e desafiam normas básicas, políticas e procedimentos operacionais em relação a mudanças que ocorrem nos seus ambientes – por

exemplo, encorajando o debate contínuo e a inovação -, muitas falham em fazer isso”. Esse fracasso ocorre, sobretudo, “nas organizações burocráticas, uma vez que os seus princípios organizacionais fundamentais operam de maneira que realmente *obstrui* o processo de aprendizagem” (MORGAN, 1996, p. 93).

Uma das barreiras ao processo de aprendizagem de circuito duplo nas organizações burocráticas decorre da imposição de estruturas fragmentadas de pensamento aos seus membros, não encorajando os empregados a pensar por si próprios. Outra causa diz respeito à existência de freqüente defasagem entre aquilo que as pessoas dizem e aquilo que fazem. Em outros termos, defasagem entre a “teoria adotada” e a “teoria utilizada”, conforme se referiam a esse fenômeno Argyris e Schön citados por Morgan (1996).

A partir do modelo de análise de como as organizações habitualmente inibem a aprendizagem de circuito duplo, é possível visualizar também como ela pode ser facilitada. Essencialmente, uma nova filosofia de Administração é necessária para dar raízes ao processo de organizar sob forma de investigação aberta, permanecendo aberto às mudanças ambientais. Neste contexto, Morgan (1996) menciona quatro diretrizes com enfoque organizacional orientado para a aprendizagem e para a Administração:

- encorajar e valorizar uma abertura e flexibilidade que aceita erros e incertezas como um aspecto inevitável da vida em ambientes complexos e mutáveis;
- encorajar um enfoque de análise e solução de problemas complexos que reconheça a importância de exploração de diferentes pontos de vista;
- evitar imposição de estruturas de ação em ambientes organizacionais;
- fazer intervenções que criam estruturas e processos organizacionais que ajudem implementar os anteriores.

Neste sentido, Morgan (1996, p. 113) considera que,

[...] aprendizagem e auto-organização geralmente pedem reenquadramento de atitudes, enfatizando a importância da atividade sobre a passividade, da autonomia sobre a dependência, da flexibilidade sobre a rigidez, da colaboração sobre a competição, da abertura sobre o fechamento, da prática democrática sobre a crença autoritária.

Na mesma perspectiva orientativa, Senge (1990) refere-se ao circuito simples como *aprendizagem generativa* que enfatiza a experimentação e feedback contínuos, ou seja, envolve a análise da maneira como as organizações definem e resolvem problemas, utilizando as disciplinas de domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em

grupo e pensamento sistêmico. Em contraste, o circuito duplo é considerado como *aprendizagem adaptativa* por focalizar a resolução de problemas no presente, sem examinar apropriadamente os comportamentos de aprendizagem correntes.

A perspectiva capacitacional supõe que a aprendizagem é uma qualidade inata em qualquer organização e que há muitas maneiras de ela aprender. Stata, Nevis, Dibella, entre outros, são alguns estudiosos que se situam nesta abordagem. Dibella e Nevis (1999) esclarecem que, para gerar a capacidade de aprendizagem organizacional é necessário saber claramente o que ela representa e como ocorre.

Então, não está implícito uma outra perspectiva em torno da aprendizagem organizacional? Dibella e Nevis (1999) entendem que sim. A perspectiva capacitacional, na qual a aprendizagem é considerada uma qualidade inata em qualquer organização e que há muitas maneiras de ela aprender. Os autores esclarecem que, para gerar a capacidade de aprendizagem organizacional é necessário saber claramente o que ela representa e como ocorre.

Para poder desenvolver a capacidade de aprendizagem é necessário entender e saber descrever como a aprendizagem ocorre, ser capaz de descobrir o que foi aprendido e saber avaliar as características que promovem a aprendizagem organizacional (DIBELLA; NEVES, 1999, p. 26).

Esses autores propõem uma abordagem integrada para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, que exige atenção a três necessidades: (1) necessidade de aperfeiçoar os fatores que contribuem para a aprendizagem; (2) necessidade de prover mecanismos para a mudança e o desenvolvimento de estilos e aptidões de aprendizagem; e (3) necessidade de descrever em detalhes como a aprendizagem ocorre.

Baseada nestas premissas, a estrutura de aprendizagem de uma organização pode ser compreendida pelas *orientações para a aprendizagem (AO)*, que simbolizam as formas pelas quais a aprendizagem ocorre e natureza do que é aprendido; e pelos *fatores facilitadores (FFs)*, que correspondem às estruturas e ações que determinam a facilidade ou a dificuldade com que a organização aprende e a extensão de aprendizagem que é alcançada.

As Orientações para Aprendizagem caracterizam-se por: a) refletir onde e como o conhecimento é adquirido, disseminado e usado; b) representar o que é aprendido ou considerado importante para aprender; c) indicar onde o grupo de trabalho ou a equipe está investindo para realizar a aprendizagem; d) ser conjugados bi-polares contínuos que ligam duas abordagens; e e) determinar o estilo de aprendizagem.

A seguir apresentam-se as sete Orientações de Aprendizagem e respectivas definições:

1. *Fonte de Conhecimento*: a preferência por desenvolver o conhecimento internamente *versus* a preferência por adquirir o conhecimento desenvolvido externamente.
2. *Foco Conteúdo-Processo*: a ênfase dada ao conhecimento sobre *o que* representa, os produtos ou os serviços comparada à ênfase dada ao conhecimento sobre *como* esses produtos ou serviços são desenvolvidos e disponibilizados para o mercado.
3. *Reserva de Conhecimento*: o conhecimento que é de domínio particular comparado ao conhecimento que é de domínio público.
4. *Modo de Disseminação*: o conhecimento que é compartilhado por meio de métodos formais ou rígidos comparado ao conhecimento que é compartilhado informalmente em contatos casuais ou que é resultado de modelagens comportamentais.
5. *Escopo de Aprendizagem*: a preferência pelo conhecimento relacionado ao aperfeiçoamento de capacidades, produtos ou serviços existentes comparada à preferência pelo conhecimento relacionado ao desenvolvimento de novas capacidades, produtos ou serviços.
6. *Foco Cadeia de Valores*: a ênfase dada a investimentos em aprendizagem relacionada a atividades de engenharia ou produção (funções do tipo projete-e-execute) *versus* vendas ou serviços (funções do tipo comercializa-e-entregue).
7. *Foco Aprendizagem*: o desenvolvimento de conhecimento pertinente ao desempenho individual comparado ao desenvolvimento de conhecimento pertinente ao desempenho grupal.

As sete Orientações para Aprendizagem representam parâmetros fundamentais para descrever ou caracterizar como ocorre a aprendizagem organizacional (DIBELLA; NEVIS, 1999). Estas orientações constituem o ponto focal para detalhar a capacidade de aprendizagem de qualquer organização.

A segunda parte do modelo integrado de capacidade de aprendizagem organizacional é constituída pelos Fatores Facilitadores que são práticas ou condições que catalisam a ocorrência da aprendizagem em qualquer ambiente, em qualquer tipo de organização. Os Fatores Facilitadores possuem características normativas, diferentemente das Orientações para Aprendizagem que descrevem formas genéricas de abordar o assunto. Os dez Fatores Facilitadores representam as condições necessárias e suficientes para que a aprendizagem aflore e se propague.

A seqüência em que estão apresentados e conceituados os dez Fatores Facilitadores, reflete a influência que exercem sobre cada segmento do ciclo de aprendizagem organizacional (DIBELLA; NEVIS, 1999):

1. *Investigação Imperativa*: as pessoas buscam informações sobre as condições e os procedimentos existentes fora de sua própria unidade; procuram conhecer o ambiente externo.
2. *Defasagem de Desempenho*: percepção generalizada de que existe uma diferença entre o desempenho real e o desejado.
3. *Preocupação com Medição*: consideráveis esforços são despendidos na definição e medição de fatores básicos. A discussão de critérios de medição é considerada uma atividade de aprendizagem.
4. *Curiosidade Organizacional*: a curiosidade a respeito de condições e práticas e o interesse por idéias criativas e novas tecnologias, propiciam a experimentação.
5. *Clima de Abertura*: os membros da organização comunicam-se abertamente; problemas, erros e lições são livremente compartilhados, nunca ocultados.
6. *Educação Continuada*: existe um empenho constante da organização em prover recurso de alta qualidade para a aprendizagem.
7. *Variedade Operacional*: os membros valorizam a variedade de métodos, procedimentos e competências; apreciam a diversidade.
8. *Defensores Múltiplos*: empregados em todos os níveis organizacionais são encorajados a desenvolver novas idéias e métodos de trabalho. Existência de defensores múltiplos ou líderes.
9. *Envolvimento de Lideranças*: as lideranças envolvem-se, pessoal e ativamente, nas iniciativas de aprendizagem e garantem a manutenção de ambiente propício a sua ocorrência.
10. *Perspectiva Sistêmica*: reconhecimento da interdependência das diversas unidades e grupos organizacionais; consciência da necessidade de decurso de tempo entre as ações e a obtenção de seus resultados.

Como elementos normativos, os dez Fatores Facilitadores representam, de acordo com Dibella e Nevis (1999) as condições ou práticas imprescindíveis para que uma organização seja capaz de aprender. Estes fatores fornecem as razões e os incentivos que promovem a aprendizagem organizacional.

Dentre os Fatores Facilitadores descritos, o sexto que é denominado de “Educação Continuada”, é melhor explorado nos tópicos 5.6, 5.7 e 5.8, deste documento, uma vez que a presente investigação tem seu foco neste aspecto, enquanto processo capaz de promover a aprendizagem nas organizações contemporâneas, principalmente do setor industrial metal-mecânico.

A partir das diferentes contribuições teóricas, observa-se que, nas organizações de aprendizagem, as pessoas não são treinadas para exercer suas funções, mas sim educadas para desempenhar suas atividades com orgulho e satisfação. Esse estágio de desenvolvimento humano no trabalho é obtido pelo incentivo ao espírito de equipe, à criatividade e à inovação. Nestas organizações, as pessoas são, de certa forma, respeitadas em suas individualidade, autonomia e visão de mundo, o que gera motivação para que obtenham mais conhecimentos e aprendam continuamente. Está implícito, além disso, o espaço para resolver problemas com liberdade de ação, a voz ativa nos processos dos quais fazem parte e utilizam o raciocínio e o senso analítico-reflexivo para a produção de conhecimento.

Pereira (2001, p. 112), aponta para uma questão crítica: que as pessoas são educadas “a favor das organizações, em busca de um trabalho de excelência que agregue valor ao negócio”. Em sua análise, o autor afirma ainda que as organizações de aprendizagem buscam, sim, o despertar da consciência de seus trabalhadores, porém uma consciência ingênua, e não crítica.

Quanto ao possível desenvolvimento das pessoas nas organizações, Berman (1987), apresenta uma visão pouco otimista, tendo em vista os limites das organizações na sociedade centrada no mercado (RAMOS, 1989; ETZIONI, 1984; KATZ; KAHN, 1970).

O problema do capitalismo é que, aqui como em qualquer parte, ele destrói as possibilidades humanas por ele criadas. Estimula, ou melhor, força o autodesenvolvimento de todos, mas as pessoas só podem desenvolver-se de maneira restrita e distorcida. As disponibilidades, impulsos e talentos que o mercado pode aproveitar são pressionados (quase sempre prematuramente) na direção do desenvolvimento e sugados até a exaustão; tudo o mais, em nós, que não é atraente para o mercado é reprimido de maneira drástica, ou se deteriora por falta de uso, ou nunca tem uma chance real de se manifestar (BERMAN, 1987, p. 95).

No que concerne aos entendimentos sobre a aprendizagem na vida organizacional, pode-se afirmar que *Aprendizagem Organizacional* é um termo empregado para descrever certos tipos de atividade ou processo que podem ocorrer em qualquer um dos níveis de análise (individual, grupal e organizacional), ou como parte de um processo de mudança organizacional, enquanto que a *Organização em Aprendizagem*, além de aprender, tem a característica de tornar o aprendizado uma fonte contínua para responder, de maneira rápida,

às necessidades de mudança. É a organização que possui a capacidade de adaptar-se às mudanças que ocorrem com seu ambiente e de reagir às lições trazidas pelas experiências por meio da alteração de seu comportamento organizacional. Entende-se, portanto que o *Processo de Aprendizagem* gera mudanças e as mudanças geram a aprendizagem organizacional.

Diante do exposto, constata-se, por um lado, que a aprendizagem resulta de diferentes processos e práticas educativas, em diversos tempos e espaços, sobretudo por distintas pessoas e suas subjetividades. Por outro, confirma a precariedade dos modelos de análise disponíveis na literatura, o que impede adotar com maior grau de certeza procedimentos para “medir” a organização de aprendizagem e conformá-la como tal.

Deste modo, as organizações contemporâneas, diante do atual cenário caracterizado pela globalização, competitividade e flexibilidade, passam a ter um novo olhar para a educação, definindo-a numa estratégia empresarial. Emerge o discurso sobre Educação Corporativa, que assume uma dimensão estratégica, em que deve haver alinhamento entre as ações empreendidas e os resultados do negócio. A educação, todavia, deverá assumir uma perspectiva de permanência, de continuidade, para de fato qualificar-se numa vantagem competitiva. Desta forma, toma força o sentido e a busca de uma Educação Continuada Corporativa.

Na literatura encontram-se inúmeras definições para os termos educação permanente ou educação continuada, dentre outros. O tópico seguinte tem o propósito de apresentar algumas definições, que balizam o presente estudo.

## **5.6 Educação Continuada: explicitação de termos e concepções**

Os termos mais comumente encontrados tanto no discurso escolar como nas instâncias organizacional-administrativas sobre a formação humana são: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada. A apresentação dos termos utilizados e concepções, é o que propõe esta seção, a qual parte, especialmente, das reflexões desenvolvidas por Marin (1995) em seu texto intitulado “Educação Continuada: introdução a uma análise dos termos e concepções”. Traz também uma definição de Educação Profissional com base na LDB de 1996.

### **5.6.1 Reciclagem**

O termo reciclagem, de acordo com Marin (1995), sempre esteve muito presente, sobretudo na década de 1980, tanto nos discursos cotidianos e órgãos de imprensa como qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas.

Reciclagem aparece com a significação de atualização, com vistas à obtenção de melhores resultados. Neste sentido, para haver reciclagem é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma. Este termo vem sendo utilizado apenas para caracterizar processo de modificação de objetos ou materiais, processo este sujeito a alterações radicais, incompatíveis com a idéia de atualização, principalmente, pedagógica. “Assim sendo, é um termo que jamais deveria ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer “tábula rasa” dos seus saberes” (MARIN, 1995, p. 14).

A adoção deste termo e sua concepção tanto no meio educacional como no meio empresarial levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos, caracterizando-se ainda pela fragmentação e superficialidade de uma abordagem.

### **5.6.2 Treinamento**

Treinamento é outro termo que já foi, e ainda, é, de uso muito comum na área de formação humana. Tornar destro, apto, capaz de realizar determinada tarefa, de ter habilidades são sinônimos de treinamento. Conforme Green (1971) citado por Marin (1995), o foco principal de treinamento está na modelagem de comportamentos, sendo que as ações dependem de automatismos, e não da manifestação da inteligência. É possível, todavia, pensar em ações de educação continuada em certas circunstâncias incorporadas desse significado.

O treinamento tem como finalidade a aquisição e o aperfeiçoamento de conhecimentos específicos (comportamental e técnico), habilidades para desempenhar imediatamente determinadas tarefas, enquanto que o desenvolvimento conjuga o treinamento com o aperfeiçoamento das potencialidades das pessoas com vistas ao seu futuro profissional. O termo desenvolvimento se aproxima do entendimento de educação, que visa aumentar a capacidade por meio do conhecimento geral.

O treinamento e desenvolvimento está sendo reconfigurado no atual cenário socio-organizacional. Carvalho (1994) mencionado por Marcondes e Paiva (2001, p. 4), afirma que “o desenvolvimento pressupõe uma visão maior do futuro (...) na base do trabalho, ultrapassa



o posto atual para se fixar numa seqüência histórica de postos ou experiências profissionais. De acordo com Tomei (1988 *apud* MARCONDES; PAIVA, 2001, p. 4) “a função de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos é apenas uma das diversas funções desempenhadas pelo departamento de recursos humanos de uma organização”.

No novo contexto das organizações, não há espaço para o departamento de treinamento e desenvolvimento com enfoque somente em qualificações técnicas para o nível gerencial, com caráter reativo, isto é, oferecendo treinamento quando é percebida numa deficiência de desempenho, ou ainda, para que o aprendizado esteja isolado em salas de aula. Se os novos paradigmas colocam o indivíduo e o conhecimento como centro de um sistema, o departamento de treinamento e desenvolvimento, cujo foco são as pessoas, deve necessariamente compreender esse sistema e a participação do indivíduo no processo, desenvolvendo-o continuamente conforme as demandas do ambiente. Esse desenvolvimento estende-se por toda a empresa à medida que as organizações tornam-se mais enxutas, com menos níveis hierárquicos, surgindo as equipes de trabalho. Os gerentes, por sua vez, assumem também o papel de instrutores, ensinando os conceitos que utilizam no dia-a-dia de sua vida profissional e adequando esses conceitos à realidade dos participantes. A empresa ainda coloca a vantagem econômica de se utilizar a própria força de trabalho, ao invés de contratar instrutores profissionais.

### **5.6.3 Aperfeiçoamento**

Tornar perfeito ou mais perfeito, encerrar com perfeição, concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir mais grau de instrução, são alguns significados que o termo aperfeiçoamento vem adotando.

A busca da perfeição, contudo, para as pessoas é algo intangível, sobretudo se considerar a perspectiva da construção em detrimento do acabado, do absoluto. Por conseguinte, na profissão, os seres humanos também não são passíveis de atingir a perfeição; há possibilidades de melhorias contínuas, mas sempre haverá limites (MARIN, 1995; RAMOS, 1989; ETZIONI, 1984).

Marin (1995) lembra ainda que a perfeição na atividade educativa significa não ter falhas. Desde muito tempo, porém, tem-se clara a idéia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, de aproximação da realidade, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos.

É possível, entretanto, pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir “defeitos”, adquirindo maior grau de instrução.

#### **5.6.4 Capacitação**

As ações de capacitação, segundo Marin (1995) podem, por um lado, serem entendidas como tornar capaz, habilitar; e por outro, convencer, persuadir.

A primeira noção consiste em tornar as pessoas capazes, adquirir condições de desempenho próprias ao seu trabalho, a sua profissão. Assim sendo, o termo capacitação pode ser expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade.

Capacitação no sentido do convencimento, da persuasão, caminha no sentido oposto da tendência de profissionalização. As pessoas não devem ser persuadidas ou convencidas de idéias, elas devem sim, conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão. Caso contrário, estará ocorrendo doutrinação, inculcação de idéias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas.

Desta forma, o termo capacitação enquanto busca do desenvolvimento de capacidades e habilidades, parece estar congruente com a idéia de *educação continuada corporativa*, temática central desta tese de doutorado.

#### **5.6.5 Educação permanente, formação continuada, educação continuada**

Existe uma variedade na terminologia empregada em torno da idéia da educação continuada que se fundamenta numa interpretação da educação como um processo que deve prolongar-se por toda a vida.

Educação permanente, formação permanente, formação continuada, educação continuada, educação contínua, educação recorrente, requalificação profissional, desenvolvimento profissional, reciclagem contínua, *lifelong learning*, *lifelong education* e *continuing education* são termos que podem ser colocados no mesmo bloco, uma vez que manifestam similaridade entre eles, tendo o conhecimento como eixo na formação humana permanente (MARIN, 1995; MUNDIM, 2002), como um processo que deve prolongar-se por toda a vida adulta (FURTER, 1987; PINTO, 2000; DELORS, 1999).

Furter (1987), observa que em todas as sociedades o processo de desenvolvimento se torna irreversível ou cumulativo, devido aos seguintes fatores: aumento constante de conhecimentos, considerados necessários para uma atividade; renovação acelerada dos

conhecimentos adquiridos; modificações estruturais, provocadas pelo avanço tecnológico; diferença entre o nível das aspirações à educação e à capacidade do sistema atual; aumento do tempo livre; participação crescente das populações nos programas de desenvolvimento; programas de integração cultural.

Segundo Mariotti (1995, p. 47) a educação deve ser vista como processo infinito. “Tanto para o indivíduo como para as empresas ela é, desde que continuada, fonte inesgotável de facilitação de mudanças, quebra de velhos padrões, mudanças de ponto de vista e reorganização de sistemas”.

O principal objetivo da educação continuada segundo Santos (1999) é evitar que o profissional, no mundo dinâmico de nossos dias, se desatualize técnica, cultural e profissionalmente e, perca sua capacidade de exercer a profissão com competência e eficiência, causando desprestígio a ele, além do sentimento de incapacidade profissional.

Na visão de Mundim (2002, p. 63-64) “Educação continuada é, portanto, o conjunto de práticas educacionais planejadas para promover oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais efetiva e eficazmente em sua vida institucional”.

Arouca (1996) ressalta que, o discurso sobre a Educação Continuada durante toda a existência do ser humano, em seus diferentes momentos, sempre existiu, porém a expressão Educação Permanente e seu significado surgiram há algumas décadas num texto oficial, na França.

O discurso sobre a educação permanente está associado ao processo de desenvolvimento dos países industrializados. Arouca (1996, p. 65) expressa esta questão, do seguinte modo:

Tendo em vista a premissa de que o processo de desenvolvimento dos países industrializados se repetiria necessariamente nos países dependentes por meio da planificação educacional, aquelas sociedades introduziram a proposta de Educação Permanente para a formação de recursos humanos, educação necessária ao processo de industrialização.

Segundo Gadotti (1980, p. 95) o discurso da educação permanente carrega uma dimensão ideológica, uma vez que para “os trabalhadores, a Educação Permanente é um aumento de formação profissional que serve para torná-los mais rentáveis e melhor adaptados às novas exigências das mudanças tecnológicas do desenvolvimento econômico e industrial”.

A Educação Continuada ou Permanente fundamenta-se na interpretação de um processo que deve corresponder às necessidades das pessoas, que se prolonga durante toda a vida (AROUCA, 1996), sobretudo, pelo fato que a “educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas, à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas” (DELORS, 1999, p. 103). Entretanto, o capitalismo em função de um horizonte de tempo intrinsecamente curto, tem um defeito, de modo particular, no que diz respeito à educação. Por isto, de acordo com Thurow (1998, p. 33), o sistema capitalista “não fará, nem poderá fazer, os investimentos em educação, infra-estrutura ou pesquisa e desenvolvimento (P&D) de que necessita para gerar seu próprio sucesso futuro”, ainda que tenha conhecimento que um certo número de organizações empresariais brasileiras, como as indústrias do setor metal-mecânico, as instituições financeiras, dentre outras, vem intensificando significativos investimentos para o desenvolvimento de seu quadro de trabalhadores.

Tanto o progresso científico e tecnológico como a transformação dos processos de produção resultantes de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente, obsoletos e exigem o desenvolvimento da formação profissional permanente. A educação ao longo de toda vida, responde, em larga medida, a uma exigência de ordem econômica e faz com que a empresa dote das competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a competitividade (DELORS, 1999). Por outro lado, fornece às pessoas, ocasião de formação continuada, construindo permanentemente seus conhecimentos, além disso, gera possibilidades de promoção.

A educação ao longo da vida, no sentido que a comissão da UNESCO entende, vai mais longe. Delors (1999, p. 105) destaca que,

Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e tempo. (...) A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio perfeito entre trabalho e aprendizagem, bem como ao exercício de uma cidadania ativa.

No Relatório da UNESCO fica claro que a educação ao longo da vida é “uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir” (DELORS, 1999, p. 106). Deve também levar a pessoa à “consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade”. Deve, portanto, ser entendida como uma educação pluridimensional, reconhecendo e desenvolvendo a multidimensionalidade do ser humano (RAMOS, 1989; CHANLAT, 1996; DAVEL; VERGARA, 2001).

Delors (1999, p. 117) sustenta ainda que o conceito de educação ao longo de toda a vida é “a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente”. Esta concepção de educação continuada se aproxima do conceito da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos. Deste modo, a concepção subjacente ao termo educação permanente é a de educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento (FURTER, 1987; MARIN, 1995).

Nesta perspectiva, a educação permanente/continuada é concebida como indo muito além do que já se pratica, sobretudo nos países desenvolvidos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização, capacitação e conversão e promoção profissionais de adultos. Esta concepção deve ampliar a todas as possibilidades de educação, com vários objetivos, como dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo, ou ainda, ao desejo de aperfeiçoar e ampliar as formações ligadas às exigências do mundo do trabalho, incluindo as formações práticas (DELORS, 1999).

A educação necessária ao século que se inicia poderia, de acordo com Delors (1999, p. 89-90) ser assim sintetizada:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação dever organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos de compreensão: *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Mais do que “pilares do conhecimento” como denominado no Relatório para a UNESCO, as quatro aprendizagens tornaram-se verdadeiros pilares da própria vida, na medida em que carregam em si todas as dimensões da realização humana. Além disso, o quarto – aprender a ser – é a condição e a síntese dos demais “aprenderes”, porque não há como aprender a conhecer, a fazer e a conviver se não se aprende a ser. Da mesma forma, não se pode ser se não se aprende a conhecer, a fazer e a conviver. Os quatro pilares, deste modo, se reduzem apenas a um, e que pode ser traduzido como “aprender a aprender”.

Freire (1987, p. 69) ao defender a proposta de uma educação libertadora, problematizadora, considera que “Já agora ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Freire explicita que o processo educacional é, substancialmente, auto-educação, tendo, portanto, como centralidade, o *aprender*, não o ensinar. Constata-se, assim, uma convergência entre o pensamento freiriano e a proposta da UNESCO para a educação do futuro.

Aprender a ser – quarto e último pilar necessário ao processo educacional do século XXI (DELORS, 1999, p. 99), pode ser relacionada à politecnicidade em seu sentido mais amplo e progressista, pois se volta “para o desenvolvimento total do homem – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. O “aprender a ser”, portanto, conforme Delors, o “saber” de acordo com Morin e o “reaprender” no entendimento de Freire, sintetizam-se, integram-se, unificam-se no “aprender a aprender”, sobretudo “por reconhecer os homens como seres históricos, como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade que, sendo histórica, também é igualmente inacabada” (FREIRE, 1987, p. 72-73). É na inconclusão dos homens e na consciência que dela tem, que a educação torna-se um processo imprescindível e permanente.

Em suma, a ampliação do conceito inicial de educação permanente, para além das necessidades imediatas de atualização profissional, corresponde, no atual contexto, não só a necessidade de renovação cultural, mas, também e sobretudo, a uma exigência nova, de autonomia dinâmica das pessoas numa sociedade em rápida transformação.

O termo formação contínua no entender de Marin (1995, p. 18), guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança. Enquanto a concepção de educação continuada compõe,

[...] visão mais completa, cada vez mais aceita e valorizada, sobretudo com a proposição e a implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais.

A partir da apresentação dos vários termos e concepções, constata-se a multiplicidade de significados e a possibilidade de que, num processo educativo continuado, é possível utilizar mais de um termo e sua concepção, dependendo das circunstâncias e das necessidades.

A terminologia **educação continuada**, de acordo com Marin (1995), tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão. Além das questões relativas a concepções no campo da educação continuada, os conteúdos e formas que lhe dão expressão, constituem aspectos que devem ser aprofundados seja do ponto de vista teórico como empírico. Tais aspectos são contemplados, na presente investigação, ao estudar o fenômeno da *educação continuada corporativa* numa organização do setor metal-mecânico do noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

### **5.6.6 Educação profissional**

Educação e formação profissional estão entre os temas atualmente em discussão no mundo do trabalho. No Brasil, nunca trabalhadores, empresários, governos, políticos, pesquisadores, profissionais liberais e demais formadores de opinião falaram tanto sobre a preparação para o trabalho e suas relações com a competitividade organizacional e com o desenvolvimento do país.

O questionamento da atual educação para o trabalho vem crescendo, passando a exigir profundas mudanças no modelo de formação profissional. Um dos sinais dessa transformação é a multiplicidade de termos com que hoje se designa essa atividade. Fala-se de formação profissional, educação profissional, aprendizagem, capacitação, qualificação para o trabalho, requalificação, superação do adestramento, habilidades básicas, habilidades específicas, treinamento, ensino técnico, aquisição de competências, educação básica e formação contínua, contudo sem precisar muito bem as diferenças e pontos em comum entre esses termos.

A despeito dessas diferentes interpretações sobre a preparação do trabalhador, há consenso quanto à mudança do seu perfil, decorrente do processo de reestruturação produtiva, e, por conseguinte, das inovações tecnológicas, das novas formas de gestão e organização da produção e do trabalho.

Embora um grande número de empresas, de modo geral, indústrias do setor metal-mecânico de forma particular, se preocupe com a elevação do nível de escolaridade de seus trabalhadores e com um sistema de capacitação profissional contínua, há muito a fazer e lutar para que as ações educativas não se limitem em desenvolver tecnicamente o trabalhador, mas que possibilite o desenvolvimento das dimensões esquecidas do indivíduo no espaço de trabalho.

As diretrizes e bases da educação nacional estabelecida pela Lei nº 9.394, de 20/12/1996, em seu 1º artigo dispõe sobre a educação em sentido geral:

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizacionais da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

O art. 39. define “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. A educação profissional, conforme o art. 40, “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por **diferentes estratégias de educação continuada**, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

É nesta perspectiva que esta tese busca analisar e compreender as políticas e estratégias de educação continuada, existentes numa organização industrial do setor metal-mecânico.

Os três tópicos seguintes explicitam entendimentos e abordagens referentes à educação no contexto das organizações contemporâneas. Inicia-se com considerações sobre a educação continuada no espaço organizacional, na seqüência são tratados aspectos da educação corporativa, e por fim, são apresentados elementos conceituais concernentes à Universidade Corporativa.

### **5.7 Educação Continuada no Espaço Organizacional**

Até a década de 80 a educação continuada era uma exclusividade acadêmica, para um grupo privilegiado de pessoas que apresentava condições de se atualizar. Atualmente, a conotação modificou-se. A educação continuada não é mais exclusividade acadêmica, mas uma imposição do mercado de trabalho, motivada principalmente pelas mudanças tecnológicas e econômicas (SANTOS, 1999; MARIN, 1995, 2000; MUNDIM 2002).

Toda e qualquer organização como sistema social, tem características de aprendizagem, conforme pressupõe a perspectiva capacitacional (DIBELLA; NEVIS, 1999). Este ponto de vista supõe que a aprendizagem é uma qualidade inata em qualquer organização e que há muitas maneiras de ela aprender. O cerne da questão está em entender o que representam esses processos de aprendizagem – como, quando e o que se aprende. Algum tipo de aprendizagem está sempre ocorrendo, mesmo que não seja na velocidade desejada e necessária.

O essencial segundo Dibella e Nevis (1999), não é saber se sua empresa é uma organização aprendiz ou não, mas o que seus empregados são capazes de aprender e como aprendem. Neste sentido, a Educação Continuada aparece como um dos Fatores Facilitadores que promovem a aprendizagem em qualquer ambiente.

Dibella e Nevis (1999, p. 78) entendem por Educação Continuada

[...] o compromisso interno de manter um clima que possibilite a continuidade de educação em todos os níveis da organização. O desenvolvimento constante da capacidade de aprendizagem organizacional exige o engajamento em um processo contínuo e interminável. Não se pode aceitar a idéia de que o conhecimento é uma arma competitiva, sem admitir que a aprendizagem não tem fim.



A disciplina de “domínio pessoal” pregada por Senge (1990) é outra forma de conceituar este fator, uma vez que ela reflete a tradição Samurai, segundo a qual o mestre não pára nunca de treinar e aprender. Um indicador desse fator, como lembram Dibella e Nevis (1999), é a extensão com a qual esses valores permeiam toda a organização, paralelamente ao treinamento e à função de desenvolvimento. Os autores alertam ainda que, para se “atingir um elevado grau de Educação Continuada, é necessário estabelecer condições de trabalho que permitam todo tipo de aprendizagem, desde as de caráter eminentemente prático e imediato às iniciativas individuais de buscar conhecimento e melhorar habilidades com apoio da empresa” (DIBELLA; NEVIS, 1999, p. 79).

O desenvolvimento de uma capacidade refinada de Educação Continuada, contudo, somente é obtido com a mobilização permanente de recursos de porte. Estudos revelam que as organizações líderes de mercado investem em educação praticamente a mesma percentagem do orçamento anual que despendem com pesquisa e desenvolvimento ou com propaganda e marketing. Mas, além de investir pesadamente em programas de educação formal, aplicam recursos maiores ainda em todo tipo de experiência desenvolvimental.

Neste mesmo sentido, as maiores indústrias de alta tecnologia do mundo vêm comprovando esta prática, ao investirem de forma significativa na formação de pessoal. Esta estratégia alinhada aos propósitos do negócio visa criar condições para a empresa ser competitiva, necessitando, portanto, corpo gerencial e de trabalhadores com nível de educação, formação e qualificação profissional cada vez maior (ALBUQUERQUE, 1999).

Na produção, as inovações na tecnologia e no próprio sistema de gestão da produção implicam necessidade de trabalhadores de alto nível de qualificação. Albuquerque (1999, p. 228), afirma que “na nova concepção da empresa competitiva, tecnologia e recursos humanos qualificados andam juntos, à procura contínua de inovações, qualidade dos produtos e produtividade”.

O atual sistema de escolaridade formal e de formação de profissionais, porém, não vem atendendo adequadamente às necessidades ditadas pela competitividade industrial. As empresas em face deste contexto passam a assumir parcela cada vez maior na educação e formação de seus trabalhadores.

A emergência de novo profissionalismo na produção em função de mudanças na tecnologia, elevação no nível do trabalho e tendência do trabalho em equipe, tornam as exigências educacionais e de formação, parâmetro fundamental do novo modelo de relações de trabalho e gestão de pessoas nas organizações.

Para o alcance de um nível elevado de Educação Continuada é necessário muito mais do que cursos internos de treinamento. Muitas organizações, que buscam posições competitivas no presente cenário sócio-organizacional, se deixam iludir pelo fato de que mantêm esses cursos por meio do que consideram uma “universidade” interna (DIBELLA; NEVIS, 1999), embora essa seja uma condição necessária, porém não suficiente, além de que a escolha desta modalidade impede de perceber que há uma vasta gama de experiências de aprendizagem. Além disso, as organizações que estão se destacando neste aspecto, como a Motorola, têm como objetivo final que as pessoas desenvolvam um elevado grau de responsabilidade com a própria aprendizagem, o que é coerente com a cultura individualista das empresas inseridas numa sociedade centrada no mercado.

Do ponto de vista estratégico, entretanto, Dibella e Nevis (1999) esclarecem que a primeira questão que tem que ser percebida é que nenhuma organização é capaz de fazer qualquer empreendimento valendo-se apenas de seu planejamento e de seus próprios recursos. Os autores vão além, e consideram que melhorar a capacidade nessas áreas exige obrigatoriamente a existência de um ambiente adequado e a firme disposição de incentivar os empregados para que busquem suas próprias experiências de aprendizagem.

Destaca-se algumas medidas a serem consideradas pelas organizações, como sugerem Dibella e Nevis (1999), para encorajar a Educação Continuada: a) destinar uma parte da receita bruta à educação; b) instituir “vales educacionais” para a participação em cursos, conferências, seminários, feiras, etc.; c) encorajar os membros seniores da unidade organizacional a participar dos eventos educacionais e fazer com que a presença deles seja amplamente visível; d) montar grupos de trabalho e estabelecer iniciativas específicas de tal forma que atendam tanto os objetivos educacionais quanto os de produção; e e) efetuar revisões do desempenho de desenvolvimento que incluam objetivos de aprendizagem individual estabelecidos consensualmente.

A construção da capacidade de aprendizagem requer que os dirigentes da organização devam criar esquemas para que as pessoas escolham suas experiências desenvolvimentais, resguardando deste modo a subjetividade na gestão das pessoas. As pessoas convêm não se restringirem há algum sistema de aprendizagem vigente no ambiente de trabalho, mas buscar toda e qualquer oportunidade de aprendizagem dentro e fora da empresa e assumir pessoalmente a responsabilidade de garantir a permanente continuidade da própria aprendizagem. “Quanto maior for a sensação de propriedade experimentada pelo aprendiz, mais amplo é o alcance da aprendizagem” (DIBELLA; NEVIS, 1999, p. 157). As ações voltadas à geração de capacidade de aprendizagem são essenciais para a promoção da empregabilidade.

## 5.8 Educação Corporativa

O mundo atravessa um processo de mudanças estruturais vertiginosas, em que se conjugam uma nova revolução tecnológica, a globalização dos mercados, um novo balanço do poder político na esfera internacional e a predominância do mercado como instituição central. Neste cenário, as organizações empresariais passam a atuar na dimensão política, social e econômica, respondendo pela saúde, pela educação, pelo bem-estar, etc. assumindo responsabilidades do Estado.

Para a América Latina, de acordo com Coraggio (2000), isso significa o esgotamento de uma etapa do desenvolvimento econômico caracterizado, entre outras coisas, por: a) uma industrialização autocentrada em nível nacional, mas dependente em seus padrões de consumo e tecnológicos e de financiamento; b) uma modernização associada a uma urbanização demasiadamente acelerada com respeito à capacidade dinâmica da indústria para prover empregos produtivos; c) um desenvolvimento de sistemas de segurança social dos quais dependia a produção da força de trabalho, sobretudo da população urbana, e; d) uma forte presença do Estado interventor na sociedade, regulando ou substituindo a atividade produtiva.

Ao discutir as transformações que se fazem necessárias na América Latina para dar continuidade às reformas e ao desenvolvimento dos países que a integram, é evidenciada uma estreita ligação existente entre **educação, modernidade e competitividade**.

O grande desafio consiste, então, em conceber e implementar sistemas educacionais competitivos, buscando superar um dos maiores obstáculos ao progresso dos países em desenvolvimento que é a falta de investimentos na qualificação e na educação dos trabalhadores, bem como no desenvolvimento de competências locais.

A **educação** se transforma num eixo central para o desenvolvimento, principalmente em função de sua vinculação estreita com o mundo da produção, do trabalho, formando e qualificando profissionais que são demandados pelo mercado de trabalho.

O papel da educação, numa sociedade em constante processo de transformação, vem sendo abordado por educadores, empresários e outros segmentos interessados em refletir sobre os desafios que se impõem à sociedade como um todo, e as organizações, em particular, no intuito de atingir um grau de competitividade e modernidade compatível com as exigências do mundo atual.

A mudança de paradigma na gestão das empresas, em face da passagem da administração taylorista/fordista para a gestão flexível, conforme abordado anteriormente no capítulo 4, provocou impactos significativos no comportamento das organizações. As estruturas verticalizadas e centralizadas cedem lugar às estruturas horizontais e amplamente descentralizadas. A rígida divisão entre trabalho mental e manual tende a ser suprimida; tarefas fragmentadas e padronizadas tornam-se integrais e complexas, requerendo, em todos os níveis da organização, pessoas com capacidade de pensar e de executar diversas tarefas ao mesmo tempo (RENESCH, 1993; HARMAN; HORMANN, 1997; SENGE, 1990; FLEURY, 1994; EBOLI, 2001; VERGARA, 2000).

As organizações com vistas a assegurar sua continuidade no mundo dos negócios, principalmente com resultados satisfatórios, vêm buscando adaptar-se a fim de antecipar-se e se preparar para enfrentar os novos desafios gerados, sobretudo, pelos desdobramentos da globalização e de suas bases de competitividade, centrados no poder do conhecimento.

Neste contexto, emerge no âmbito das organizações empresariais, principalmente nos países desenvolvidos, a **educação continuada** como estratégia voltada à gestão e desenvolvimento de aprendizagem corporativa, tendo em vista que na era da informação e do conhecimento, toda e qualquer organização passa a ser um espaço educacional, na qual o aprendizado se transformou em um compromisso para toda a vida (DELORS, 1999). As organizações estão cada vez mais entrando no setor de educação a fim de assegurar sua própria sobrevivência no futuro (DRUCKER, 1996).

O aprendizado tem de ser relevante para as qualificações e competências necessárias ao sucesso na economia do conhecimento e também acessível e conveniente ao modo como os adultos aprendem: na prática e com os próprios colegas de trabalho. A educação nesta perspectiva passa a ser um investimento prioritário que melhora a produtividade e agrega valor às pessoas e à organização, configurando-se, deste modo, num importante diferencial competitivo.

A abordagem deste tópico está ancorada fundamentalmente nos pressupostos teóricos de Jeanne Meister (1999), pesquisadora renomada no âmbito internacional no que concerne ao tema Educação Continuada, autora do best-seller *Educação corporativa – a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas*, em que apresenta a educação corporativa enquanto estratégia competitiva em decorrência das mudanças no ambiente de negócios, buscando, para isto, o alinhamento dos programas e práticas educacionais com os resultados do negócio. A educação corporativa, portanto, vem se colocando como uma estratégia capaz

de promover a aprendizagem organizacional, oportunizando ao mesmo tempo, o desenvolvimento humano e a sobrevivência das organizações contemporâneas.

Inúmeras empresas nacionais e internacionais estão transferindo para a educação corporativa o sucesso de seus modelos empresariais de serviço, acessibilidade e tecnologia avançada. De acordo com Meister (1999), são cinco forças que sustentam a educação corporativa: a emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível; o advento e a consolidação da “economia do conhecimento”; a redução do prazo de validade do conhecimento; o novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego para a vida toda; e uma mudança fundamental no mercado da educação global. Essas tendências apontam para um novo e importante caminho para a criação de uma vantagem competitiva sustentável – o comprometimento da organização com a educação e o desenvolvimento dos trabalhadores.

A organização do século 21 reflete a mudança de paradigma do pensamento administrativo – sucesso com base na eficiência e em economias de escala para o sucesso cuja raiz está em trabalhadores com conhecimentos culturalmente diversos. “Nela, trabalho e aprendizagem são essencialmente a mesma coisa, com ênfase no desenvolvimento da capacidade do indivíduo de aprender” (MEISTER, 1999, p. 3). Para que a organização possa prosperar nesse ambiente global em constante transformação é necessário um novo tipo de organização, em que um modo de pensar compartilhado por todos os trabalhadores é vital para o sucesso no longo prazo, conforme ilustra o Quadro a seguir.

QUADRO 10 – A organização em transição

<b>Modelo Antigo</b>		<b>Protótipo do Século 21</b>
Hierarquia	<b>Organização</b>	Rede de Parcerias & Alianças
Desenvolver a Maneira Atual de Fazer Negócios	<b>Missão</b>	Criar Mudanças com Valor Agregado
Autocrática	<b>Liderança</b>	Inspiradora
Domésticos	<b>Mercados</b>	Globais
Custo	<b>Vantagem</b>	Tempo
Ferramentas para Desenvolver a Mente	<b>Tecnologia</b>	Ferramentas para Desenvolver a Colaboração
Homogênea	<b>Força de Trabalho</b>	Diversa
Funções de Trabalho Separadas	<b>Processo de Trabalho</b>	Equipes de Trabalho Interfuncionais
Segurança	<b>Expectativas do Funcionário</b>	Desenvolvimento Pessoal
Tarefas das Instituições de Ensino Superior	<b>Educação &amp; Treinamento</b>	América corporativa mais um Leque de Empresas Educacionais com Fins Lucrativos

Fonte: Meister, 1999, p. 3.

Essas mudanças que configuram a nova organização representam demandas totalmente novas para os trabalhadores e exigem que eles dominem papéis, qualificações e competências totalmente novos. Em essência, com a introdução de novas tecnologias e as novas formas de organização da produção, alteram-se o conteúdo do trabalho e a qualificação exigida aos trabalhadores. De acordo com Castro (1992), a natureza da atividade laboral, no ambiente das novas tecnologias, está mais voltada para a supervisão de processos e para a regulagem de sistemas, que exigem capacidade de rápida reação aos imprevistos. O imprevisto é valorizado pelo pesquisador francês Philippe Zarifian, citado por Fleury (1994), como elemento fundamental no processo de aprendizagem organizacional, na medida em que representa um indicador lógico temporal de uma situação que o indivíduo deverá analisar e resolver.

Novas competências são exigidas pelas organizações empresariais diante de um ambiente de negócios altamente competitivo. Essas competências são definidas por Meister (1999) como a soma de qualificações, conhecimento e “conhecimento implícito”. Elas são a base da capacidade de empregabilidade do indivíduo: aprendendo a aprender; comunicação e colaboração; raciocínio criativo e resolução de problemas; conhecimento tecnológico; conhecimento de negócios globais; desenvolvimento de liderança; e autogerenciamento da carreira.

- *Aprendendo a aprender*: capacidade de analisar situações, fazer perguntas, procurar esclarecer o que não compreendem e pensar criticamente para gerar opções. Além de saber aplicar o conhecimento existente a novas situações, fazer experiências com o que aprendem de uma variedade de fontes com colegas de trabalho, clientes, fornecedores e instituições educacionais, e incorporar esse aprendizado as suas vidas;
- *Comunicação e colaboração*: habilidade interpessoal como ouvir e comunicar-se efetivamente com colegas. Saber trabalhar em grupo, colaborar com membros da equipe para compartilhar abertamente as melhores práticas em toda a organização e relacionar-se com clientes, fornecedores e principais integrantes da cadeia de valor;
- *Raciocínio criativo e resolução de problemas*: pensar criativamente, desenvolver habilidade de resolução de problemas e ser capaz de analisar situações, fazer perguntas, procurar esclarecer o que não compreender e sugerir melhorias;
- *Conhecimento tecnológico*: usar equipamento de informação para conectar-se com os membros de suas equipes ao redor do mundo. Estabelecer redes pessoais e profissionais,

- para compartilhar as melhores práticas e recomendar melhorias em seus processos de trabalho;
- *Conhecimento de negócios globais*: capacidade de entender o ambiente competitivo global. Conhecer técnicas empresariais como finanças, planejamento estratégico e marketing;
  - *Desenvolvimento de liderança*: ser agente ativo de mudança. Desenvolver meios de visualizar uma melhoria ou uma nova direção e buscar o comprometimento ativo dos outros para tornar realidade a visão compartilhada da organização;
  - *Autogerenciamento da carreira*: assumir o controle de suas carreiras e gerenciar o próprio desenvolvimento.

Os ambientes de negócios de alto desempenho demandam dos trabalhadores não apenas as qualificações básicas de leitura, escrita e raciocínio cognitivo, mas, também, a capacidade de usar o *software* mais recente no mercado, de fazer uma apresentação sucinta, de organizar informações e tirar conclusões. A ênfase está em “qualificações básicas mais nobres”, que envolvem solução criativa de problemas, colaboração e comunicação.

Atualmente, o desenvolvimento das pessoas no espaço organizacional, vem demonstrando uma tendência à migração de treinamento e desenvolvimento tradicional para *educação corporativa*, que ganhou foco e força estratégica, evidenciando-se hoje como um dos pilares de uma gestão empresarial bem sucedida.

O termo Educação conforme já foi abordado no Capítulo 3 resulta em uma abordagem de desenvolvimento muito mais ampla que o treinamento em si, enfocando-o apenas como parte do processo. A educação continuada ao contrário do treinamento tradicional se estende à totalidade da organização, em um âmbito em que tudo tem a ver com tudo (TEIXEIRA, 2001).

Segundo Meister (1999, p. 21)

Um número crescente de empresas começou a perceber a necessidade de transferir foco de seus esforços de treinamento e educação corporativa de eventos únicos em uma sala de aula, cujo objetivo é desenvolver qualificações isoladas para a criação de uma cultura de aprendizagem contínua, em que os funcionários aprendem uns com os outros e compartilham inovações e melhores práticas com o objetivo de solucionar problemas empresariais.

Os efeitos da educação permanente nas empresas são duradouros, em oposição do treinamento, que produz resultados pontuados e imediatos; ao passo que a educação continuada reflete em resultados que aparecerão em longo prazo. A educação organizacional

continuada visa fundamentalmente a competitividade, gerando pessoas saudáveis e competentes. De acordo com Mariotti (1995, p. 52), para que ocorra a implementação de um processo de educação continuada nas organizações “é preciso transformar a atitude mental de comunidades inteiras. E isso não é nada fácil nem rápido. Mas terá de ser feito – a não ser que queiramos permanecer na esteira da defasagem”. Além disso, o autor lembra que é necessário não esquecer que “nosso modo de vida atual é a expressão de comportamentos longamente condicionados pela educação convencional”.

O que se tem pela frente é um extenso caminho de transformação, sobretudo um profundo projeto de mudança na cultura das organizações. Schein (1995, p. 27), professor do MIT, estudioso das culturas do aprendizado, define cultura organizacional como “o acúmulo de aprendizado anterior baseado no sucesso anterior” e “um padrão de pressupostos básicos... inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo... à medida que ele aprende a lidar com seus problemas... que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e, portanto... devem ser ensinados aos novos membros como a... forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a tais problemas” (SCHEIN, 1990, p. 111).

A cultura de uma organização, diz Schein (1990, p. 115), “baseia-se nas crenças, valores e pressupostos básicos dos fundadores, que com o passar do tempo, são então aperfeiçoados e disseminados na organização por meio de diversos mecanismos”. Deste modo, a cultura organizacional tem a ver com o aprendizado organizacional, e conforme o entendimento de Schein (1990) as condições necessárias para o aprendizado estão ausentes na maioria das organizações, porque sua cultura é inadequada, pelo menos no que diz respeito ao aprendizado de longo prazo.

A realidade das organizações empresariais indica que a maioria delas ainda preserva uma cultura que inibe o aprendizado. Deste modo, faz-se necessário desencadear ações gerenciais voltadas à superação de uma cultura arraigada e coadunada com o paradigma administrativo tradicional, calcado no modelo burocrático de gestão.

O Quadro 11, a seguir, apresenta a diferença existente entre uma cultura que amplia o aprendizado e outra que o inibe.



QUADRO 11 – Culturas que estimulam e inibem o aprendizado

<b>Uma cultura que estimula o aprendizado</b>	<b>Uma cultura que inibe o aprendizado</b>
Equilibra os interesses de todos os envolvidos.	Estabelece uma distinção entre questões “ <i>hard</i> ” e “ <i>soft</i> ”.
Concentra-se nas pessoas, não nos sistemas.	Concentra-se nos sistemas, não nas pessoas.
Faz as pessoas acreditarem na possibilidade de mudar seu ambiente.	Só permite que as pessoas mudem quando é necessário.
Encontra tempo para o aprendizado.	É “ <i>enxuta e má</i> ”.
Adota uma abordagem holística aos problemas.	Compartimentaliza a resolução de problemas.
Estimula a comunicação aberta.	Restringe o fluxo de informações.
Acredita no trabalho em equipe.	Acredita na competição individualizada.
Tem líderes acessíveis.	Tem líderes controladores.

Fonte: Adaptado de Boyett; Boyett, 1999, p. 134-35.

A mudança de paradigma na qual o foco do treinamento vai além do trabalhador isoladamente, para o desenvolvimento da capacidade de aprendizado da organização, pode ser melhor visualizada no Quadro a seguir.

QUADRO 12 – Mudança de paradigma do treinamento para a aprendizagem

<b>Antigo Paradigma de Treinamento</b>		<b>Paradigma de Aprendizagem no Século XXI</b>
Prédio	<b>Local</b>	Aprendizagem Disponível que Solicitada – em Qualquer Lugar, a Qualquer Hora
Atualizar Qualificações Técnicas	<b>Conteúdo</b>	Desenvolver Competências Básicas do Ambiente de Negócios
Aprender Ouvindo	<b>Metodologia</b>	Aprender Agindo
Funcionários Internos	<b>Público-Alvo</b>	Equipes de Funcionários, Clientes e Fornecedores de Produtos
Professores/Consultores de Universidades Externas	<b>Corpo Docente</b>	Gerentes Seniores Internos e um Consórcio de Professores Universitários e Consultores
Evento Único	<b>Frequência</b>	Processo Contínuo de Aprendizagem
Desenvolver o Estoque de Qualificações do Indivíduo	<b>Meta</b>	Solucionar Problemas Empresariais Reais e Melhorar o Desempenho no Trabalho

Fonte: Meister, 1999, p. 22.

O treinamento transformado estende-se desde os participantes das ações desenvolvidas até a função de aprendizagem como um todo. Tradicionalmente, a maioria dos departamentos de treinamento operaram como “anotadores de pedidos” – os clientes apresentam demandas de treinamento e o departamento de treinamento localiza ou cria os cursos para atender a esses pedidos. A preocupação com os resultados era ínfima. Com a emergência das Universidades Corporativas, as organizações estão reestruturando os ambientes de aprendizagem, para que eles sejam proativos, centralizados, determinados e realmente estratégicos por natureza. Dentre as mudanças entre o sistema tradicional e o em surgimento, destaca-se a responsabilidade pelo processo de aprendizagem que deixa de ser do domínio do departamento de treinamento para chegar aos gerentes empresariais. Na Figura 10 se propõe ilustrar os principais componentes dessa mudança no sentido da aprendizagem baseada no desempenho.

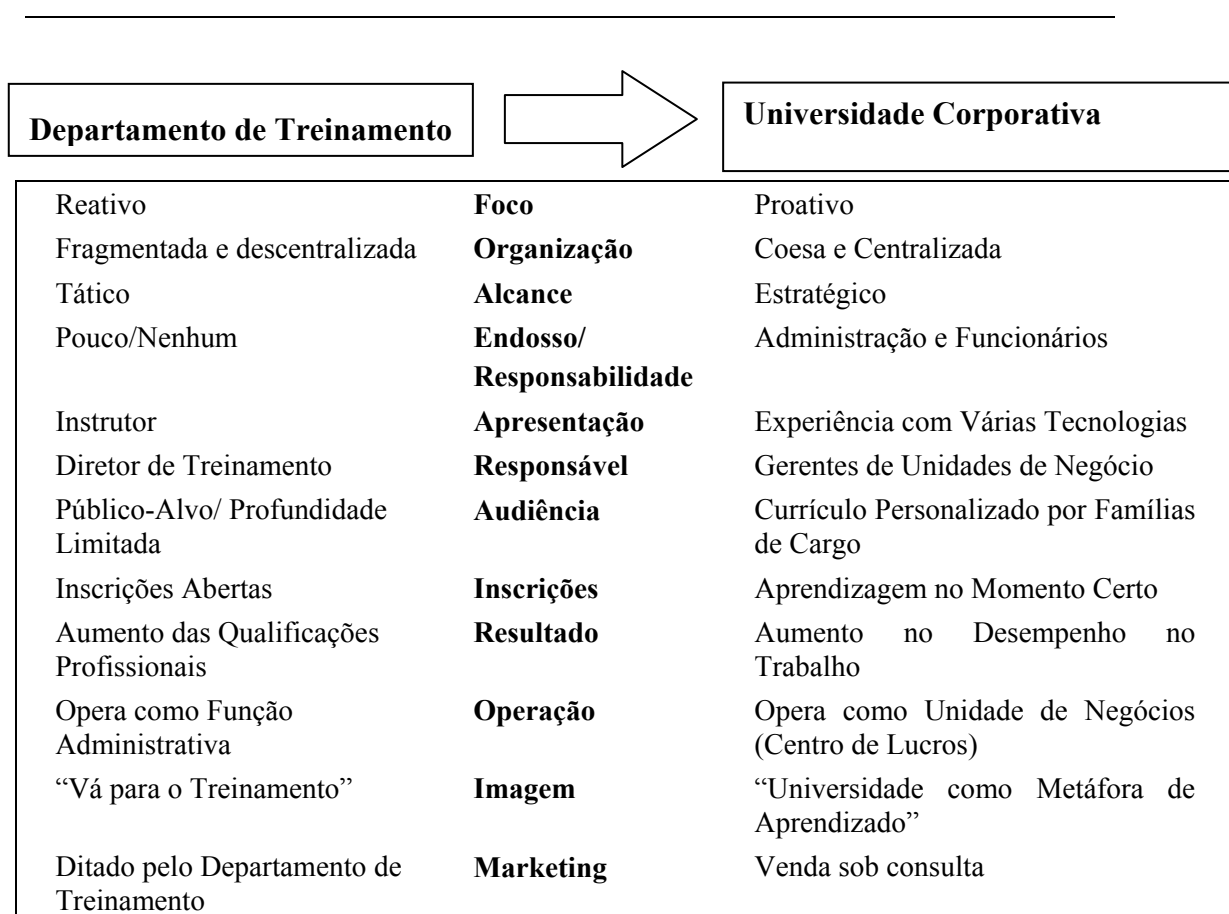


FIGURA 10 – Principais componentes da mudança no sentido da aprendizagem  
 Fonte: Meister, 1999, p. 23-24.

A Educação Corporativa no Brasil assume uma tendência mundial de ênfase na aprendizagem contínua e gestão do conhecimento, como fatores determinantes de sucesso no mundo de negócios globalizados e informatizados (PEREIRA, 2001)

Algumas iniciativas de educação corporativa já começaram a ser implementadas por diversas empresas brasileiras; entretanto, grande parte dessas iniciativas não vem apresentando os resultados esperados (EBOLI, 1999; MUNDIM, 2002). Isto porque tais programas de educação corporativa não estão considerando os importantes aspectos, como forma de aprendizagem, adaptação ao negócio e condicionante de tempo.

Um programa de educação continuada, de acordo com Mundim (2002), pode englobar não só o mapeamento das competências necessárias a serem desenvolvidas, mas, também, as práticas de aprendizagem organizacional, as técnicas de gestão do conhecimento e as novas formas de aprendizagem, como suporte ao processo de capacitação.

## **5.9 Universidade Corporativa**

A Universidade Corporativa – UC é o modelo de uso mais comum na aplicação do conceito de educação corporativa. Marisa Eboli (1999, p. 112), vem pesquisando este fenômeno no Brasil, e considera que a Universidade Corporativa,

[...] deve ser encarada como um estratégico guarda-chuva para o tipo de educação, para todos os empregados e também para os consumidores, fornecedores e comunidade. Ela é, sobretudo um processo e uma mentalidade que permeiam toda a organização. Sua missão consiste em formar e desenvolver os talentos humanos na gestão dos negócios, promovendo a geração, assimilação, difusão e aplicação do conhecimento organizacional, por meio de um processo de aprendizagem ativo e contínuo.

O tema Universidade Corporativa é muito recente tanto em termos acadêmicos como gerenciais, o que se verifica nos anais dos três últimos ENANPADs, evento científico do campo da Administração de maior expressão no âmbito nacional. Os estudos de Alperstedt (2000) e Vitelli (2000) são embrionários deste fenômeno, que se apresenta fortemente neste início do século XXI. A abordagem de Alperstedt centra-se na discussão e proposta de uma definição, enquanto Vitelli analisa as UC como fonte de vantagem competitiva para organizações na era do conhecimento. Nos anais de 2001, consta estudo desenvolvido por Marcondes e Paiva, tendo como indagação: Afinal, a Universidade Corporativa é uma T&D revisitada? Nos anais de 2002, Dengo levanta o seguinte questionamento: Universidades Corporativas: modismo ou inovação? Tais discussões acenam para a necessidade de continuar investigando esse fenômeno organizacional, tendo em vista ser um fenômeno ao mesmo tempo contemporâneo e complexo.

As Universidades Corporativas surgiram e se propagaram a partir de um novo contexto no mundo dos negócios, caracterizado pela:

- Era do conhecimento: o advento e a consolidação da “economia do conhecimento”, nos quais o conhecimento é a nova base para a formação de riqueza, seja no âmbito individual, empresarial ou nacional;
- Rápida obsolescência do conhecimento: a redução do prazo de validade do conhecimento associado ao sentido de urgência (EBOLI, 2001).

A UC tem como meta principal, preparar os trabalhadores de uma organização para que eles aproveitem ao máximo as novas mudanças na gestão e institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua alinhada com as estratégias básicas da empresa (MEISTER, 1999).

Neste contexto, os gestores das empresas que implementaram as Universidades Corporativas e viabilizaram a aprendizagem virtual, constataram que este modelo em detrimento aos tradicionais centros de treinamento, mostrou-se ser muito eficaz em:

- Estimular as pessoas para o aprendizado contínuo;
- Estimular as pessoas a se responsabilizarem pelo processo de autodesenvolvimento;
- Favorecer o compartilhamento do conhecimento organizacional;
- Fazer com que aprendam mais sobre o ramo de atuação da empresa;
- Melhorar a comunicação interna e externa;
- Ampliar a quantidade e qualidade da rede de relacionamentos com toda a cadeia de agregação de valor: fornecedores, distribuidores, clientes, comunidade, etc.;
- Melhorar significativamente o serviço aos clientes;
- Diminuir custos com treinamento;
- Aumentar a produtividade (MEISTER, 1999; EBOLI, 2001).

As experiências mais bem-sucedidas de UC estão fundamentalmente no Ensino à Distância – EAD e, sobretudo, na utilização intensiva da tecnologia, nas suas mais diversas formas, para criar um ambiente organizacional propício à aprendizagem ativa, contínua e compartilhada. Esta forma tem se mostrado essencial para ampliar a autonomia dos aprendizes e para descentralizar o processo de aprendizado. Faz-se necessário, portanto, formular sistemas educacionais competitivos que favoreçam a conectividade, a personalização, a interatividade e a simultaneidade.

No Brasil já existem inúmeras universidades efetivamente implantadas. Como exemplos de organizações com sistemas de aprendizagem assentados no modelo de Universidade Corporativa temos: Accor, Alcoa, Ambev, Azaléia, Banco do Brasil, Carrefour, Caixa, Correios, Coopavel, Credicard, Datasul, Elma Chips, Embraer, Gessy Lever, GM, HSBC, McDonald's, Motorola, Natura, Novartis, Rhodia, Souza Cruz, TAM, Telmar, Visa, Volkswagen, Xerox, dentre outras. Diante desse movimento no campo educacional no âmbito organizacional, Eboli (2004) apresenta e analisa em sua obra intitulada "Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades" experiências significativas de organizações que contam com um sistema de educação corporativa.

Meister (1999, p. 30-1), relaciona algumas características básicas a todas que buscam *tornar-se uma organização onde o aprendizado seja permanente*:

- ◇ oferecer oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização;
- ◇ considerar o modelo de Universidade Corporativa um processo, e não um espaço físico destinado à aprendizagem;
- ◇ elaborar um currículo que incorpore cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas;
- ◇ treinar a cadeia de valor e parceiros, inclusive clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim como universidades que possam fornecer os trabalhadores do amanhã;
- ◇ passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para o "auto-financiamento" pelas unidades de negócio;
- ◇ assumir um foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem;
- ◇ criar um sistema de avaliação de resultados e também dos investimentos;
- ◇ utilizar a Universidade Corporativa para obter vantagem competitiva e encontrar novos mercados.

As organizações que buscam atingir a meta básica de aumentar a produtividade dos trabalhadores e criar uma vantagem competitiva no mercado, inauguram uma nova fase com a criação de uma infra-estrutura de aprendizagem, por meio do lançamento de uma Universidade Corporativa. Por ocasião do lançamento de uma Universidade Corporativa,

surtem com frequência várias perguntas, dentre elas: o que é uma Universidade Corporativa? por que a aprendizagem é importante para a nossa empresa? onde ocorrerá a aprendizagem da Universidade Corporativa? em que a Universidade Corporativa será diferente do departamento de treinamento da nossa empresa?

Depois que a cúpula administrativa de uma organização resolve criar um papel mais significativo para a aprendizagem, em termos de sua capacidade de agregar valor, conforme Meister (1999), dez componentes fundamentais serão necessários para o sucesso na construção de uma Universidade Corporativa. Esses componentes incluem: arcar com um órgão controlador, elaborar uma visão, recomendar o alcance e as estratégias das fontes de receitas, criar uma organização, identificar os interessados e suas necessidades, desenvolver produtos e serviços, selecionar parceiros de aprendizagem, esboçar uma estratégia de tecnologia, instituir um sistema de avaliação e comunicar a visão, os produtos e o programa para toda a organização e fora dela.

As organizações que já possuem Universidade Corporativa consideram que gerenciar uma função de aprendizagem é essencialmente um paradoxo central: como desenvolver líderes ao mesmo tempo em que a organização está sendo descentralizada e reduzindo seus escalões hierárquicos.

Para o sucesso de uma Universidade Corporativa, quatro papéis de diretor de aprendizagem foram citadas como essenciais na pesquisa “Annual Survey of Corporate University Future Directions” (MEISTER, 1999): parceiro de negócios, pensador do sistema, diretor de educação e formador de alianças.

Ser parceiro de negócios significa essencialmente conhecer a direção estratégica da empresa, seus produtos, serviços, clientes, concorrentes, fornecedores, questões sindicais e como a organização está se posicionando no mercado global.

O papel de pensador do sistema entra em ação quando o diretor de aprendizagem esboça uma visão de como adequar às operações de aprendizagem e desenvolvimento para que elas formem um sistema unido por ações inter-relacionadas. Essa visão tem ligação estreita com os objetivos empresariais da organização e é elaborada em parceria com o conselho consultivo.

O diretor de aprendizagem enquanto especialista de educação precisa moldar a visão da aprendizagem contínua. É vital, para tanto, fixar metas grandiosas, até mesmas audaciosas para a organização.

O diretor de aprendizagem, por fim, precisa ser um formador de alianças, criando parcerias não apenas com gerentes internos, mas também com clientes externos, líderes sindicais e reitores de instituições de educação superior. Precisa, ainda, pensar estrategicamente, formulando um plano empresarial e recomendando como implementá-lo desenvolvendo uma rede global de parceiros de aprendizagem.

Os avanços na tecnologia da informação refletem substancialmente na criação de um ambiente de aprendizagem permanente, mais econômico, disponível a todos os trabalhadores e caracterizado pelo relacionamento pessoal. Ao combinar metodologias de ensino e novas tecnologias como computadores, televisão via satélite e recursos multimídia, possivelmente resultará uma formidável ferramenta educacional.

As Universidades Corporativas estão dando uma importante contribuição para esse “novo ambiente de aprendizagem”, fazendo experiências por meio de uma variedade de ferramentas educacionais no ambiente de negócios.

Ao mesmo tempo em que as Universidades Corporativas desafiam antigas suposições sobre treinamento e trabalham para encontrar novas idéias e soluções, elas assumem um novo papel na organização: o de laboratório de aprendizagem. A Universidade Corporativa, assim, desenvolve um espírito científico ao explorar novos métodos instrucionais, tecnologias de aprendizagem, ferramentas de autodesenvolvimento e transferência de conhecimento.

A Figura 11 mostra alguns caminhos que as empresas estão experimentando para desenvolver o espírito de aprendizagem permanente entre seus trabalhadores. Alguns desses caminhos incluem, via satélite, a aprendizagem multimídia, as tecnologias de aprendizagem cooperativa, a aprendizagem via *internet* e *campi* virtuais.

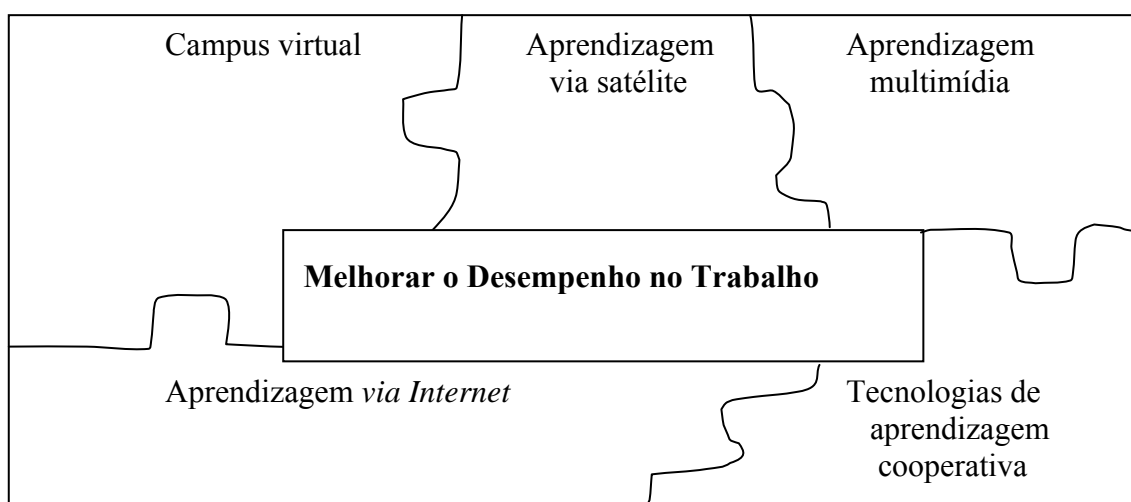


FIGURA 11 – Universidade Corporativa, um laboratório de aprendizagem  
Fonte: Meister, 1999, p. 131.

Na medida em que as organizações estão dando maior importância à educação e ao treinamento como meio de assegurar que os trabalhadores mantenham seu nível de qualificação, as necessidades de “aprendizagem permanente” terão de ser flexíveis, acessíveis e livres de controvérsias (MEISTER, 1999). As Universidades Corporativas, no seu papel de laboratório de aprendizagem estão acenando aos trabalhadores para assumirem o compromisso de realizar experiências como novos métodos de aprendizagem.

A educação de laboratório no entender de Moscovici (2001, p. 5) aplica-se a um “conjunto metodológico visando mudanças pessoais a partir de aprendizagens baseadas em experiências diretas ou vivências”. Aprender a aprender, aprender a dar ajuda e participação eficiente em grupo são os meta-objetivos essenciais de educação de laboratório. Estas meta-objetivos expressam valores de pressupostos filosóficos que consideram o ser humano como um ser que se desenvolve, continuamente, em busca de realização e felicidade.

As organizações contemporâneas estão cada vez mais se preocupando com o tema cidadania empresarial, com vistas a adotar posturas firmes e inovadoras diante de questões relacionadas à ética e à responsabilidade social, qualificando assim a relação empresa-sociedade. As UCs contemplam em seus princípios fundamentais o desenvolvimento da cidadania corporativa.

Estudos revelam que “não é por acaso que as organizações pioneiras na implementação de projetos de educação corporativa no Brasil também o são no que diz respeito a programas de cidadania empresarial” (EBOLI, 2001, p. 112). Deste modo, cria-se uma sinergia na formação de pessoas internamente fortalecidas, que se inserem nas relações sociais e se responsabilizam pela construção e transformação da própria realidade, favorecendo tanto a modernidade organizacional quanto a da sociedade.

As UCs também podem contribuir na preparação das empresas para a questão da empregabilidade, na medida em que: a) estabelece uma nova relação social com os empregados, ante à tendência de redução de postos de trabalho; b) aumentar o nível geral de competência da empresa, por meio de maior capacitação dos trabalhadores e da adoção de nova organização do trabalho, mais flexível, tornando as pessoas capacitadas para mais de uma função; c) desenvolver de forma planejada situações que permitem formar cidadania; d) dissemina valores éticos e amplia responsabilidades sociais; e) desenvolve continuamente os seres humanos e educa para a polivalência no trabalho; f) prepara e capacita as pessoas para a continuidade profissional após sua saída da organização, seja por aposentadoria e/ou rescisões de contrato (COSTA, 2001).



A empregabilidade segundo Menegasso (1998, p. 171), “[...] é uma atitude adotada no presente, preparando a forma de como viver o futuro, vivendo o hoje, ao mesmo tempo preparando o futuro, ao mudar o presente. Assim, o desafio atual passa a ser a construção social da empregabilidade”.

As Universidades Corporativas, por fim, configuram-se por apresentar um total alinhamento com as estratégias das organizações e por privilegiar a aprendizagem continuada e permanente. Este modelo, todavia, merece estudos mais aprofundados, buscando abordar questões importantes ainda não resolvidas. Dentre elas Pereira (2001) destaca, como exemplo, seu direcionamento exclusivo às necessidades do mercado, que por si já inviabiliza o despertar de uma consciência verdadeiramente crítica que possibilite o desenvolvimento humano de forma plena e a manifestação de todas as suas potencialidades de multidimensionalidade humana.

A demanda pela aprendizagem continuada sugere uma questão fundamental a respeito de qual é a proposta dos educadores empresariais e quem são seus clientes.

O crescimento das Universidades Corporativas está sinalizando uma demanda por um novo modelo de educação – que seja oferecido no momento necessário e que tenha como foco as qualificações, o conhecimento e as competências de que os trabalhadores precisam dispor para obter empregabilidade e sucesso no mercado global altamente instável.

Pereira (2001) acrescenta em sua crítica à Universidade Corporativa, esta enquanto estratégia de obtenção de vantagem competitiva sustentável, a necessidade de uma diferenciação em seu conteúdo, contemplando as dimensões explícitas e tácitas do conhecimento, e suas interações, conforme expressam Nonaka e Takeuchi (1997), assegurando assim, a consistência necessária ao desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem contínua e de gestão do conhecimento.

**PARTE III**  
**CONTEXTO DO ESTUDO**

## **6 O SETOR INDUSTRIAL METAL-MECÂNICO**

Este capítulo atende ao objetivo de descrever o contexto, sobretudo industrial, em que o setor bens de capital mecânicos se insere, por constituir o setor em que atua a indústria em análise, por força da natureza dos bens produzidos. Para a concretização do propósito deste capítulo, este foi assim constituído: inicialmente é feito um resgate histórico-cultural da industrialização no Brasil; na seqüência apresentam características do setor de bens de capital mecânicos, destacando o processo de reestruturação produtiva e o perfil dos trabalhadores deste setor; e, finalmente, são apresentados aspectos que contribuem para contextualizar o setor metal-mecânico no RS e de forma especial na região noroeste do Estado, tendo em vista que a empresa em investigação localiza-se nesta região.

### **6.1 A Industrialização no Brasil**

A trajetória da industrialização brasileira, com base nos estudos de Brum (2002) perpassa o processo econômico do país, em que podem ser identificadas quatro fases mais ou menos distintas, sendo que a última encontra-se ainda em estágio inicial de definição/construção:

- a) a fase primário-exportadora (1500-1930);
- b) a fase de tentativa de construção de um desenvolvimento nacional e autônomo, baseado na industrialização via substituição de importações (1930-1964);
- c) a fase de desenvolvimento associado e dependente, aprofundada a partir de 1964, embora o seu início tenha ocorrido marcadamente na segunda metade da década de 1950; e
- d) a fase de inserção (subordinada ou interdependente e soberana?) mais profunda na economia global, em processo mais nítido de definição e construção, a partir do início da década de 90.

#### ***6.1.1 A fase primário-exportadora***

O Brasil permaneceu durante quatro séculos mergulhado na situação colonial, sendo que nos primeiros trezentos anos, esteve vinculado a Portugal na condição de Colônia. Como parte integrante do Império Português, “(...) o Brasil não tinha destino próprio. Integrava o

projeto da Metrópole. Em decorrência, não existia nem foi configurado em função de si, mas em função dos interesses externos. O que interessava não era o Brasil em si, mas o que ele podia oferecer, o que dele era possível extrair” (BRUM, 2002, p. 126). Era objetivo do Império Português manter o Brasil numa situação de dependência, para que a Colônia continuasse indefinidamente como produtora de gêneros alimentícios e matérias-primas e importadora de produtos manufaturados. Da mesma forma, “procurou cercar o desenvolvimento da **educação**, da cultura e das ciências, impedindo ou dificultando o surgimento de uma elite intelectual local que viesse a liderar um processo de emancipação, que, obviamente, a Metrópole não desejava” (p. 126).

Toda a vida brasileira – econômica, social, política, cultural, psicológica – foi profundamente influenciada por essa condição colonial e pelo papel dela decorrente no contexto do Império Português e do mundo. A sociedade brasileira atravessou os três primeiros séculos de sua existência nessa condição de submissão e despojamento.

As iniciativas para desenvolver a manufatura foram invariavelmente truncadas, uma vez que os interesses da empresa exportadora eram dominantes. No período colonial, contudo, é possível identificar momentos e realizações que poderiam evoluir para a afirmação da manufatura e desembocar na indústria. O engenho de açúcar se constituía numa empresa agroindustrial, que, aliás, era o maior e mais complexo empreendimento econômico mundial, na época. Ocorreu um surto manufatureiro de relevante importância, quer pela variedade da produção (com destaque para os setores têxtil, de ourivesaria e aproveitamento do ferro), quer pela qualidade, em nada fica a dever comparada aos produtos ingleses, na época.

Esse promissor surto manufatureiro, porém, foi destruído por um Alvará em 1763, assinado pela Rainha D. Maria, o qual determinava a extinção de todos os teares, manufaturas e fábricas existentes no Brasil, na época, além de estabelecer multas severas aos proprietários que não cumprissem com a ordem de fechamento. Brum (2002, p. 128), lembra que na justificativa do referido Alvará,

[...] afirmava-se que as riquezas do Brasil formavam a base das transações mercantis, da navegação e do comércio, e elas vinham da terra. E, havendo falta de braços para a produção básica, o Brasil precisava de colonos e cultivadores, e não de artistas e fabricantes. Portanto, era preciso cortar o mal pela raiz. Isto é, fechar as fábricas. E assim foi feito.

As atividades econômicas brasileiras, desde o início da colonização, foram predominantemente dirigidas para a exportação. Essa orientação decorreu da situação colonial e dos interesses dominantes do mercantilismo. Deste modo, o colonialismo e o mercantilismo

determinaram a orientação da economia para o comércio exterior, para a exportação da produção mais rentável em determinada conjuntura. A economia brasileira, no decorrer de mais de quatrocentos anos, funcionou predominantemente como reflexo dos interesses externos, reagindo aos estímulos vindos de fora.

A independência do Brasil, no início do século XIX, ocorreu quando a Europa já começava a superar o mercantilismo e as forças e os interesses da Revolução Industrial tornavam-se hegemônicas, sob a liderança da Inglaterra. “A Revolução Industrial desencadeou profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais na Europa, alterando-se substancialmente a fisionomia das sociedades européias” (BRUM, 2002, p. 153). A indústria torna-se a atividade econômica mais lucrativa, assumindo a liderança no processo de acumulação do capital. A expansão do capitalismo industrial, na Europa, também rompe a estrutura de classes até então existente, gerando novas classes sociais: a burguesia e o proletariado. No Brasil, ao contrário da Europa, a Revolução Industrial ainda não havia chegado. Não havia indústria e, portanto, nem burguesia nem proletariado. As condições eram distintas e os resultados também o foram.

Foi com o ingresso de imigrantes europeus, após a Independência, e especialmente no período que vai de 1875 até as primeiras décadas do século XX, que decorreram mudanças significativas no perfil da economia e da sociedade brasileira. Brum (2002, p. 154-155) aponta a contribuição decisiva dos imigrantes no processo de crescimento e diversificação da economia e de **dignificação do trabalho**. Nos estados do Sul, fundaram-se numerosos núcleos coloniais com uma economia voltada à subsistência da família e os excedentes comercializados no mercado interno. Em consequência, foi surgindo uma classe média rural com crescente poder aquisitivo e nos núcleos coloniais surgiu também a agroindústria e instalaram-se oficinas e fábricas.

A empresa industrial que compõe a pesquisa em tela com foco na *educação continuada corporativa*, serve como exemplo deste fenômeno decorrente da imigração e colonização, sobretudo alemã, na região noroeste do Estado do RS.

A **educação** neste período colonial “estava voltada para a elite, para a preparação dos quadros dirigentes; destinada a garantir privilégios e dar prestígio social; orientada fundamentalmente para a manutenção da sociedade, e não para a sua transformação. **Nem a economia nem o sistema produtivo exigiam preparação para o trabalho**. O que era necessário, nos padrões vigentes, aprendia-se na prática. As massas permaneciam incultas, alienadas, excluídas” (BRUM, 2002, p. 167). Em consequência desta realidade, o Brasil ingressa no século XX com cerca de 80% da população ainda analfabeta.

O processo de ruptura com o passado brasileiro colonial se deu somente cem anos após a emancipação política, o que corresponde à década de 20. Este período configura-se numa fase importante de transição da evolução histórica brasileira, quando a nação viveu sua primeira grande crise global aguda, caracterizada como um período de crescente insatisfação, descontentamento e tomada de consciência com o *status quo*.

O conflito mundial – a Primeira Guerra Mundial – favoreceu no despertar da consciência nacional brasileira, na medida em que fez o Brasil começar a perceber-se como país dependente, periférico; houve ainda uma tomada de consciência de seu atraso e de sua vulnerabilidade. O desafio, portanto, era construir a independência tanto econômica como cultural. Pensar em independência econômica, de acordo com Brum (2002), era apontar no rumo da industrialização, a exemplo dos países adiantados do mundo, que tinham realizado o seu progresso pela implantação de um dinâmico parque industrial. Deste modo, o processo de industrialização no Brasil, iniciou-se apenas a partir do primeiro conflito mundial, pondo fim à quase exclusividade da economia agroexportadora. O bloqueio econômico internacional provocado pela guerra, dificultando a importação de produtos industrializados e a crise do café, colocaram a economia brasileira diante da necessidade de voltar para o mercado interno, emergindo a criação de estabelecimentos industriais, cuja evolução da indústria do país apresentou o seguinte crescimento: no final do Império, 600; em 1907, por ocasião do primeiro recenseamento industrial brasileiro, 3.258; de 1890 a 1914 (24 anos) foram criadas 6.993; de 1914 a 1919 (cinco anos, durante a guerra) foram criadas 5.940 e, no mesmo período, a produção industrial cresceu 109%, em termos reais; e em 1920, o recenseamento registrava a existência de 13.336 indústrias no país (BRUM, 2002). Neste processo de industrialização, foi significativa a presença crescente do capital estrangeiro no país.

Com a aceleração do processo de industrialização, o empresariado adquiriu crescente presença na sociedade brasileira, forçando sua participação ativa na política nacional. A industrialização acelerou também o processo de urbanização, na medida em que as fábricas instaladas nas cidades atraíam a população. Com a indústria, cresceram também o comércio e os serviços. Neste período, inicia-se o processo de emancipação feminina, quando um número expressivo de mulheres é chamado para o trabalho nas fábricas e em outras atividades carentes de mão-de-obra, na medida em que um grande contingente de homens era convocado para constituir o exército, motivado pelas necessidades da guerra.

A passagem do artesanato e da pequena fábrica para a média e grande indústria, no pós-guerra, acelerou também a formação do operariado, que cresceu com relativa rapidez, principalmente nos centros maiores. As organizações de trabalhadores surgiram em diferentes

pontos do país, desde 1870, sendo que o fato decisivo que marcou o movimento operário, foi a grande greve dos trabalhadores em 1917, em São Paulo, em que iniciam uma caminhada em busca de reconhecimento e espaço. As manifestações operárias revelaram uma inusitada tensão social e marcaram o início da luta social no Brasil.

Em suma, no seio da crise de transição da década de 20, se movimentaram todos os setores da sociedade, principalmente os que desejavam a ruptura com o passado colonial, por meio de mudanças profundas, tentando definir um novo projeto nacional. A Revolução de 1930, “como desaguadouro de quase todos os descontentamentos e estandarte das esperanças inovadoras, embora lideradas por políticos tradicionais, de orientação liberal, no entendimento de Brum (2002, p. 189) representou a tentativa de realização de um novo projeto para o país”.

### ***6.1.2 A fase da tentativa de construção de um desenvolvimento nacional e autônomo***

As forças que assumiram o poder em 1930 tentaram implementar um projeto de industrialização no país, com o objetivo de retirá-lo do atraso. A industrialização era tida como chave para o desenvolvimento. Além de uma agricultura forte era fundamental a implantação e a expansão de um parque industrial próprio. Até então os governos anteriores não haviam assumido uma posição favorável a um projeto de industrialização, porque representavam os interesses do latifúndio exportador. Em 1931, o governo Getúlio Vargas anuncia a determinação de implantar indústrias de base.

Brum (2002, p. 193), declara que,

Na verdade, o Brasil vivia um momento histórico de crise de hegemonia. Nenhuma classe social tinha força suficiente para impor sua orientação de forma dominante: o latifúndio agroexportador estava em decadência, a burguesia urbana ainda era incipiente e o operariado ensaiava os primeiros passos.

O país, nas décadas de 30 a 40 vivia uma fase conturbada do incipiente capitalismo brasileiro, sendo que a crise interna era agravada pela crise mundial, a grande depressão dos anos 30. Embora a elite política que assumiu o poder central em 1930 não tivesse um plano para o país, teve grande importância histórica, definindo um novo rumo para o Brasil.

No plano econômico, o governo pretendia colocar o país no tempo histórico do capitalismo mais avançado. Para tanto, “deu prioridade à industrialização, baseada na empresa nacional, que devia liderar o processo de acumulação e ampliar as atividades produtivas a partir de suas próprias forças econômicas, apoiadas pelo poder político” (BRUM, 2002, p. 205). No plano social, buscou ampliar a geração de empregos, sobretudo pela expansão industrial, objetivando integrar o proletariado e as massas populares despossuídas à sociedade moderna.

O Brasil foi um país de industrialização tardia, na medida em que entrou na era industrial com cerca de 150 anos de atraso em relação às nações pioneiras. A meta de industrialização do país exigia vultuosos investimentos, sobretudo em infra-estrutura e na produção de insumos básicos. A realidade brasileira apresentava algumas debilidades, o que exigia a existência de um Estado forte, para tutelar e conduzir o processo de desenvolvimento capitalista brasileiro. Deste modo, o Estado foi assumindo o papel de principal agente de desenvolvimento, quer exercendo a função de produtor (Estado-empresário), quer a função de protetor da indústria nacional em face da concorrência estrangeira.

Assim, a industrialização brasileira não se deu pela via evolutiva, com base na iniciativa privada, mas, foi induzida e em grande parte realizada pelo Estado. Como decorrência inaugura-se um período marcado por forte tendência de estatização da economia brasileira.

Em termos das relações entre capital e trabalho, o governo entendia que o Estado deveria tutelá-la, buscando um equilíbrio de entendimento entre empresários e trabalhadores. O governo, por um lado, concedia favores aos empresários – proteção ante à concorrência externa, oferecimento de incentivos e créditos subsidiados -, tornando os ricos mais ricos, e por outro, editou um arsenal de leis trabalhistas e sindicais e estendia benefícios aos trabalhadores, tornando os pobres menos pobres. Em suma, o governo assumiu o papel de intermediar, conciliar e arbitrar os interesses de ambas as partes.

O modelo de desenvolvimento industrial adotado no Brasil a partir dos anos 30, baseado num Estado forte e na política de industrialização por substituição de importações, foi financiado basicamente pelo Estado, na primeira fase, e, num segundo momento, pelo capital externo (de empréstimo ou de risco). Este modelo funcionou durante cerca de meio século, mas esgotou suas possibilidades de sustentar a expansão econômica no final da década de 70.

Entre os fatores ou as circunstâncias que favoreceram a decolagem do processo de industrialização no Brasil tiveram maior relevância os seguintes: a Primeira Guerra Mundial, a crise do café, a Revolução de 1930, o crescente mercado interno, a relativa disponibilidade de capital, a presença e a ação dos imigrantes europeus, quer como empresários, quer como empregados.

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) também criou condições que favoreceram o avanço do processo de industrialização no Brasil, todavia em escala superior.



A indústria era tida como fundamental para a independência econômica. Além de o Estado constituir-se no principal protagonista do desenvolvimento industrial, outra característica marcante do processo de industrialização no Brasil é a ocorrência da substituição de importações, na medida em que o país passa a produzir progressivamente o que antes era importado do externo. Em decorrência, tem-se uma indústria voltada para o mercado interno.

Na evolução desse processo de substituição de importações, conforme Brum (2002), podem ser destacadas três fases da industrialização: a) produção de bens de consumo imediato (bens não-duráveis); b) produção de bens de consumo duráveis; e c) produção de bens de capital e de insumos básicos, as quais não foram estanques, mas se interpenetraram.

A indústria, desde a Primeira Guerra Mundial, sobretudo a partir de 1930, passou a ser a atividade econômica mais dinâmica, atraindo o maior volume de capitais e de mão-de-obra. Assim, a economia global do país crescia porque a indústria estava em franca expansão, caracterizando o início da fase industrial brasileira, embora só em 1956 o valor da produção industrial tenha ultrapassado o da agropecuária.

A etapa da produção de consumo não-duráveis ou imediatos, que se estende desde o início do processo até meados da década de 50, buscou produzir para atender às necessidades mais imediatas dos consumidores, surgindo principalmente o artesanato e as oficinas, as pequenas fábricas e as indústrias de médio e de grande porte. Era um processo artesanal-industrial geralmente de base familiar. A riqueza e renda geradas em cada local ou região, possibilitava um dinamismo econômico evolutivo e crescente, com reflexos positivos nas condições de vida das respectivas populações. O estado de São Paulo assumiu a dianteira do processo de industrialização, em função de dispor de mais capital, oriundo do café, além do maior número de imigrantes, maior dinamismo empresarial, rápido processo de urbanização e mercado consumidor. Os principais ramos industriais da época foram o têxtil, a alimentação e bebidas e o vestuário, incluindo calçados, chapéus, etc.

A produção de bens de consumo duráveis passou a liderar o processo de industrialização a partir da segunda metade da década de 50, tornando-se o setor mais dinâmico da economia brasileira. A implantação da indústria automotiva, no governo Juscelino Kubitschek, representou o passo mais importante dessa fase seguida da indústria de eletrodomésticos e eletroeletrônicos. A indústria de bens duráveis, em função do elevado grau de sofisticação, exige maior volume de capital, empreendimentos econômicos de grande

porte, tecnologia avançada, mão-de-obra especializada, produção em escala, capacidade gerencial, entre outros requisitos. As mudanças decorrentes do desenvolvimento dessa fase, passam a exigir a ampliação e o aperfeiçoamento da infra-estrutura, principalmente energia, comunicações e transportes. O crescimento do mercado interno possibilitou, por um lado, a expansão da indústria e, por outro, a emergência do setor terciário.

A fase de produção de bens de capital e insumos básicos só se tornou prioridade efetiva na segunda metade da década de 70, mais precisamente a partir de 1974, quando “o Brasil se tornou o único país de industrialização tardia, ou de desenvolvimento emergente (Terceiro Mundo), a completar com êxito razoável o processo de industrialização por substituição de importações” (BRUM, 2002, p. 217). O Brasil passou a ocupar a posição de mais industrializado entre as nações em desenvolvimento ou países emergentes, com um parque industrial relativamente moderno e diversificado. A crise financeira e a estagnação econômica dos anos 80, contudo, devido a economia brasileira ser muito fechada e a espantosa velocidade da revolução tecnológica, dos novos processos produtivos e da intensificação do comércio a nível mundial, provocaram rápida defasagem da capacidade produtiva da indústria nacional.

O processo de industrialização e modernização brasileira tem impactos na **educação**, demandando reformas no campo educacional, sendo que as primeiras tentativas de reforma do ensino começaram na década de 20. A preocupação maior direcionava-se ao ensino superior secundário, e também ao ensino técnico, cujo objetivo principal era o de formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada (BRUM, 2002, p. 218).

O Ministério da Educação e Saúde foi criado em novembro de 1930. A elite paulista criou em 1934 a Universidade de São Paulo – USP. As primeiras universidades brasileiras tinham a preocupação básica com a formação de professores para o ensino secundário e superior. A partir da segunda metade da década de 50, dá-se a expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, principalmente pela iniciativa privada – instituições confessionais, comunitárias e também entidades empresariais.

O ensino secundário começou a ser implantado a partir da década de 30, emergindo neste período o ensino técnico de nível médio (industrial, comercial, agrícola) e o ensino normal, para a formação de professores para o ensino primário. Relacionado à idéia de promover a industrialização do país, o ensino industrial mereceu especial atenção do governo, com o objetivo de preparar mão-de-obra qualificada.

Em janeiro de 1942 foram tomadas duas medidas importantes para fazer frente a educação voltada ao desenvolvimento industrial: a instituição da Lei Orgânica do Ensino Industrial, com o objetivo de preparar técnicos de nível médio, e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destinado a preparar menores, jovens e operários para o trabalho na indústria, sem necessariamente passar pelos níveis do sistema de ensino formal. Em 1946 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com objetivos semelhantes aos do SENAI, porém voltado à preparação de mão-de-obra para o comércio e os serviços. Neste mesmo ano, foram criados o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC), com a finalidade de prestar assistência e recreação. Os propósitos de origem dessas entidades, além de contribuir para o bem-estar social e melhoria do padrão de vida dos trabalhadores e seus dependentes, devem orientar sua atuação também no sentido de promover o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes sociais. Corroborando a análise crítica de Brum (2002), as quatro entidades constituem-se em instrumentos da política de conciliação de classes implantada no país na era Vargas.

No campo da **educação**, defrontaram-se ao longo desse período, duas correntes de pensamento opostas e rivais, na disputa da hegemonia: os pensadores católicos e os reformadores liberais. O ponto de concordância limitava-se a constatação da existência de um enorme atraso educacional e da necessidade de um grande esforço para tornar a educação acessível à população em geral. O regime autoritário militar também impôs a sua orientação no campo da educação, a partir da segunda metade dos anos 60, de acordo com um novo figurino, inspirado em modelo norte-americano.

Havia expectativa de que com a industrialização se construiria a independência econômica, contudo, não se efetivou plenamente. A expansão industrial aumentou a força e pujança da economia, mas, por outro lado, a dependência assumiu novas formas.

O processo de industrialização do país iniciou-se quando o Brasil já estava vinculado ao novo centro de poder mundial em emergência, no caso os Estados Unidos da América. Conseqüentemente, tanto o processo de industrialização como toda a vida brasileira passou a ser influenciada predominantemente pelos interesses norte-americanos (BRUM, 2002).

Um dos resultados da política de industrialização de importações, sob a proteção do Estado, foi a construção de uma economia (indústria) acentuadamente fechada, isto é, com pequena participação no mercado internacional e, portanto, sem o desafio de precisar modernizar-se continuamente para enfrentar a concorrência de outros países.

A participação brasileira no comércio mundial permaneceu estagnada entre 1950 e 1962, além disso houve a ocorrência de acentuadas flutuações dos preços dos produtos exportados, assim como a queda dos preços dos produtos importados. Este fenômeno, segundo Brum (2002) pode ser explicado por duas razões principais: o aumento da concorrência internacional e a incorporação de avanços tecnológicos no processo produtivo.

A tentativa de promover o desenvolvimento autônomo do Brasil, a partir da burguesia nacional, apoiada pelo Estado, fracassou em função de que o país não contava com: grandes empresas privadas nacionais, empresários empreendedores, base científica e tecnológica, suficiente disponibilidade de poupança interna, tradição e capacidade gerencial, capital e recursos humanos qualificados.

Diante de um mundo em transformação e das limitações internas para uma arrancada econômica expansionista, o governo JK, na segunda metade da década de 50, a exemplo do que acontecia nos países em processo de reconstrução, adotou uma nova orientação e passou a atrair investimentos estrangeiros com o propósito de alavancar o desenvolvimento brasileiro.

A concepção estreita de desenvolvimento, predominante nessa época, que se restringia apenas ao aspecto econômico quantitativo, medido pela renda *per capita*, foi sendo progressivamente superada, assumindo uma dimensão mais ampla e abrangente, incluindo além dos aspectos quantitativos ou econômicos, os aspectos sociais, políticos e culturais, enfim, todos os aspectos humanos. Desenvolvimento passou então a compreender a elevação da qualidade de vida, bem-estar, equilíbrio social, segurança, solidariedade e felicidade das pessoas e da sociedade.

A diretriz da política econômica desenvolvimentista estava voltada à consolidação da industrialização brasileira, para tanto o governo considerava fundamental congrega a iniciativa privada – acrescida substancialmente de capital e tecnologia estrangeiros – com a intervenção contínua do Estado, como orientador dos investimentos pelo planejamento (BRUM, 2002).

O objetivo principal do governo nesse período no plano econômico, para onde convergia a ênfase maior, visava a promoção de um crescimento acelerado, liderado pela implantação e expansão da indústria de bens de consumo duráveis, de modo a colocar o Brasil num novo patamar de desenvolvimento via a industrialização.

A indústria – face ao Plano de Metas, que tinha o objetivo de recuperar o atraso histórico e modernizar o país – teve extraordinária expansão no período entre 1955 e 1961, enquanto que nos campos da **educação** e da agricultura teve desempenho medíocre.

Essa expansão econômica provocou a geração de empregos, absorvendo um maior contingente de trabalhadores no processo produtivo. Um patamar mais elevado da industrialização, passou a demandar a incorporação de mão-de-obra com **maior qualificação**, inclusive técnicos de nível superior.

A fase pós-guerra marcou definitivamente os rumos do Colégio Frederico Jorge Logemann, escola parceira da John Deere (empresa objeto de pesquisa para a realização desta tese), que em 1954 começou a construção do prédio principal, obra que durou dez anos. E em 1965 foi construído o prédio industrial, onde atualmente estão instalados os laboratórios e as oficinas da área de mecânica.

O processo de industrialização, que avançara até 1955 sob a liderança da empresa nacional, passou gradualmente para o comando do capital internacional. As empresas multinacionais foram assumindo o controle dos ramos de ponta da indústria de bens duráveis – veículos automotores, eletrodomésticos, eletroeletrônicos-, ao mesmo tempo em que consolidavam uma posição de destaque nas indústrias química, farmacêutica, naval, de material e equipamento elétrico, mecânica pesada, etc. Deste modo, o capital transnacional passou a assumir um papel decisivo no segundo estágio do processo de substituição de importações (BRUM, 2002). Os interesses do capital monopolista passaram a dirigir e ajustar o avanço industrial do Brasil à nova divisão internacional do trabalho e da produção, definida pelos centros hegemônicos do sistema capitalista após a Segunda Guerra Mundial.

As instalações de multinacionais no país, possibilitaram, além da aceleração do processo industrial brasileiro, um salto tecnológico e organizacional que influenciou a modernização das empresas. Consubstancia assim, no entanto, a dependência de capital e, sobretudo, de tecnologia que se tornou um fator quase determinante no mundo pós-guerra.

### ***6.1.3 A fase do desenvolvimento associado e dependente: do “milagre” à crise***

Essa fase do desenvolvimento brasileiro refere-se ao período de 1964 a 1984, correspondendo aos cinco governos do ciclo militar. A concepção de desenvolvimento dominante nos meios militares, decorria da Doutrina de Segurança Nacional, por meio da Escola Superior de Guerra, que considerava o desenvolvimento econômico capitalista como elemento fundamental da segurança, o qual se baseava numa aliança entre capitais do Estado, multinacionais e locais.

O governo criou mecanismos para apoiar as empresas nacionais, que estavam em geral debilitadas ante às estrangeiras. Dentre os principais motivos de fraqueza, destaca-se o salto tecnológico que estava ocorrendo na indústria, cujo acompanhamento exigia uma base de pesquisa. Neste sentido, foram criados cinco programas de apoio à indústria nacional:

- Finame: Fundo de Financiamento para Aquisição de Máquinas e Equipamentos Industriais, criado em 1964 para financiar a venda a prazo de bens de produção produzidos no Brasil;
- Fundec: Fundo de Democratização do Capital das Empresas, criado em 1964 para fornecer às empresas industriais o complemento dos meios de produção;
- Funtec: Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico, criado em 1964 para financiar cursos de pós-graduação e programas de pesquisa nas indústrias de base e formação de técnicos de nível médio e superior nas ciências exatas;
- Finep: Fundo de Financiamento para Estudos, Projetos e Programas, criado para financiamento de programas de desenvolvimento econômico, direcionados para a substituição de importações e a integração vertical agricultura/indústria;
- Fipeme: Programa de Financiamento de Pequenas e Médias Empresas, criado em 1965, como um mecanismo de distribuição dos fundos de assistência às pequenas e médias empresas.

#### ***6.1.4 A fase de inserção mais profunda na economia global***

No período de 1968-1973, que compreende a fase do chamado “milagre brasileiro”, o crescimento econômico foi projetado para um patamar altamente expressivo, registrando a taxa anual média de 11,2% – este desempenho representou quase o dobro do tamanho da economia brasileira em apenas seis anos. Esse crescimento foi alavancado sobretudo pela expansão industrial e dos serviços, com taxas médias anuais de 13,1% e 11,7%, enquanto a agricultura apresentou um ritmo menor, de 3,9% ao ano.

Os anos 70 marcam uma importante etapa no processo de expansão e de implantação do novo padrão de industrialização do país. É nesta década que se consolida a terceira fase do projeto de crescimento econômico acelerado, centrado na expansão industrial, que visava a implantação no país de um parque industrial moderno e sofisticado, dando passos largos no processo progressivo de substituição de importações. A evolução deste processo se deu por meio de três fases distintas: a) produção de bens de consumo imediato – não duráveis, que vai

até meados da década de 50: b) produção de bens de consumo duráveis, que se dá a partir da segunda metade da década de 50 até o início dos anos 70; e c) produção de bens de capital e de matérias-primas básicas, que se tornou prioridade a partir de 1974, no governo Geisel, no âmbito do II Plano Nacional de Desenvolvimento.

As transformações estruturais na economia brasileira e mudança na divisão de trabalho entre as regiões do país, já em curso desde a década de 50, adquiriram velocidade e se aprofundaram a partir dos anos 70. Ocorreram também diferenciações sociais do trabalho, como crescimento das atividades secundárias e terciárias, substituição acelerada da atividade artesanal pela atividade industrial e criação de novos tipos de serviços. A indústria consolidou sua posição hegemônica no comando da economia brasileira. Teve início o processo de formação do complexo financeiro-industrial.

A tendência concentradora do processo de industrialização ocorreu também em termos setoriais, sendo que o setor de produção de bens de consumo duráveis – na liderança – apresentou taxa média anual de crescimento de 15,5% no período de 1960 a 1980. Um pouco atrás se situaram o setor de bens de capital e o de bens intermediários, com 13,3% e 10,0%, respectivamente. E, mais distante, o setor de bens de consumo imediato (não-duráveis), com crescimento menor, de 5,6% ao ano, em média, no mesmo período (BRUM. 2002, p. 347).

No início da década de 70, período do “milagre brasileiro” que se estendeu até o ano de 1973, o país, ao mesmo tempo em que experimentou um crescimento econômico que não teve paralelo em nenhum outro momento de sua história, também gerou aumento da dívida externa e a concentração de renda, situação esta presente até os dias atuais.

A tendência de maior crescimento dos segmentos mais intensivos em capitais manteve-se até 1973, conforme mostra a Tabela 2, o comando coube ao segmento de produção de bens de consumo duráveis, seguido pelo setor de bens de capital<sup>3</sup>, segmento em que se enquadra a empresa objeto deste estudo. O setor de bens intermediários teve desempenho próximo ao setor industrial como um todo.

---

<sup>3</sup> O conceito de bens de capital abrange o conjunto de máquinas e equipamentos utilizados na produção de outros bens.

TABELA 2 – Crescimento da indústria de transformação em (%)

<b>Indústria</b>	<b>1970-1973</b>	<b>1974-1977</b>
1. Bens de Consumo	12,3	4,5
1.1 Duráveis	25,5	5,5
1.2 Não Duráveis	9,1	4,2
2. Bens de Produção	15,7	8,6
2.1 Capital	22,5	8,4
2.2 Intermediário	13,2	8,7
TOTAL	14,0	6,6

Fonte: Sausen, 2003, p. 148.

No período de 1970-1973, os setores de bens de consumo duráveis e de bens de capital começaram a se destacar, tornando-se os principais sustentáculos do processo de industrialização por substituição de importações.

No período “pós-milagre”, o governo implementa a terceira fase do processo de substituição de importações, dirigindo a prioridade para o desenvolvimento das indústrias produtoras de bens de capital e insumos duráveis. A referida política, além da substituição dos bens de consumo, visava fundamentalmente a autonomia na área da indústria de bens de capital e dos insumos básicos para constituir a base material dos outros setores produtivos.

O governo, ao implantar a nova política de padrão industrial, buscava alterar duas questões básicas: a) o setor de bens de produção (indústria básica) deveria assumir a liderança e passar a comandar a economia brasileira, em substituição ao setor de bens de consumo duráveis; b) a empresa privada nacional teria a obrigação de tomar a posição de direção do processo de desenvolvimento do país, em substituição das multinacionais, que passariam a uma situação dependente (BRUM, 2002). Deste modo, a dinâmica industrial brasileira se consolida no final da década de 70, ao completar as fases do chamado processo de substituição de importações.

Os anos 80 e começo dos 90, marcam o período da crise brasileira, a qual pode ser considerada a mais longa, profunda e complexa da história do país. Entre os anos de 1981 e 1992, a indústria, carro chefe da expansão econômica, estagnou, apresentando crescimento zero, na média anual, ao longo dos referidos doze anos, o que significa que, em 1992, a produção industrial do Brasil foi equivalente a de 1980, contudo a população brasileira teria aumentado em 28 milhões de habitantes. A freada no crescimento industrial afetou as outras atividades, com reflexões negativos também no nível de emprego e dos salários e na própria arrecadação de tributos. Esse período, devido o fraco ou nulo crescimento econômico, passou a ser denominado a “década perdida”.



Brum (2002) indica duas razões principais da crise brasileira dos anos 80: a) o esgotamento do projeto de desenvolvimento implantado no país a partir da década de 30; e b) a falta de um novo projeto nacional.

Em mais de cinquenta anos, a partir da Primeira Guerra Mundial, o Brasil conseguiu implantar um parque industrial moderno, diversificado e sofisticado, com destaque entre os países em desenvolvimento. As indústrias instaladas no país tinham condições de produzir internamente quase todos os produtos que a população consumia, além da capacidade para se transformar em importante exportador de produtos industrializados.

A situação de normalidade econômica não se manteve, levando o Brasil a enfrentar graves problemas decorrentes das mudanças no contexto econômico internacional, que resultaram na crise da dívida externa, descontrole inflacionário, estagnação e recessão industrial, e, por conseguinte, econômica.

Diante do quadro econômico adverso, tanto a dinâmica industrial calcada na estratégia de substituição de importações tutelada pelo Estado, como a mentalidade do empresariado acomodada que pouco investia em desenvolvimento científico e tecnológico e na capacitação de seus trabalhadores, e sem preocupação com a questão da eficiência e produtividade, afetaram substancialmente a competitividade entre as indústrias instaladas no Brasil e as dos países altamente industrializados.

Deste modo, durante a década de 80, a necessidade de sobrevivência empresarial, contudo, em face dos novos imperativos da eficácia – flexibilidade, competitividade e globalização, levou alguns setores específicos a um intenso processo de reestruturação e modernização industrial e organizacional. É justamente neste contexto da crise econômica, sobretudo em virtude da estagnação da demanda interna, que emerge o **setor industrial metal-mecânico** – bens de capital – com potencial para as exportações, ocupando a capacidade produtiva instalada no setor (SAUSEN, 2003).

Os anos 90, devido aos problemas herdados da década de 80, tiveram um desempenho econômico insatisfatório, caracterizando uma fase de regressão industrial. Essa performance é resultado da política industrial predominante neste período – de não priorizar setores-chave para o desenvolvimento industrial brasileiro – diferentemente do que ocorreu nas fases anteriores do processo de industrialização, trazendo impactos negativos para a indústria como um todo, sobretudo para o setor industrial metal-mecânico (bens de capital).

A correlação de forças existentes na sociedade brasileira, na década de 90 indica, segundo Brum (2002, p. 463) “a hegemonia da posição que defende a implementação de uma etapa mais avançada do capitalismo brasileiro. O país, a economia e os agentes econômicos estão sendo submetidos a um ‘choque de capitalismo’. O Estado reduz sua presença e sua proteção, deixando as empresas mais expostas às leis do mercado e da concorrência”.

O governo no ano de 2000 iniciou estudos para implementar uma nova política industrial no país, depois de quase duas décadas de inércia. Essa política se assenta numa nova revolução tecnológica em marcha acelerada, liderada pela eletrônica e pela informática, acompanhadas por outros avanços científicos e tecnológicos, que consolidam a terceira revolução industrial (informatização, automação, robotização), alterando as bases da economia, sobretudo da industrialização: outras indústrias, novos materiais, novos processos de produção, novas atividades, novos produtos, outra organização empresarial (BRUM, 2002). Os conceitos de qualidade total, reengenharia, modernização, produtividade e competitividade espalham-se pelo mundo, sendo progressivamente implantados nas empresas nacionais.

O comando do processo econômico, nesta nova etapa tende a ser assumido progressivamente pela iniciativa privada. Cabe, portanto, ao setor privado aumentar sua responsabilidade, tanto na realização dos investimentos na produção, inclusive na indústria básica e na infra-estrutura, como no **desenvolvimento tecnológico e na qualificação dos trabalhadores**.

A abertura da economia, a liberalização do mercado, a globalização e a formação de blocos econômicos regionais expõem cada vez mais os agentes econômicos à concorrência internacional. Esse processo obriga a uma profunda reestruturação das empresas e das mentalidades. Eficiência, aumento de produtividade, modernização das empresas, máquinas mais modernas, incorporação de novas tecnologias, implantação de novos processos de produção e da organização do trabalho, melhora da qualidade dos produtos, diminuição dos custos, redução de preços, atenção especial do consumidor, são exigências para a competitividade. Em face deste contexto, as organizações empresariais, sobretudo do setor industrial, passam a investir de forma significativa e permanente na educação de seus trabalhadores, como uma estratégia de continuidade e competitividade no atual mundo dos negócios.

O desafio posto ao país no atual momento histórico é um desenvolvimento sustentável, que assegura o equilíbrio entre o homem e a natureza, em que a competitividade esteja alicerçada no progresso técnico e na qualificação das pessoas, reconciliando o econômico e o social (CHANLAT, 1999). Em termos econômicos, cabe ao Brasil formular e implementar uma política industrial que seja capaz de criar condições para sua inserção competitiva na economia internacional em rápido e irreversível processo de globalização e que reconheça a importância de manter um ambiente favorável à industrialização competitiva.

À indústria brasileira neste cenário socioeconômico cabe capacitar-se para competir, nos mercados externo e interno, acelerando seu processo de modernização e racionalidade empresarial e aumentar a eficiência, a produtividade e a competitividade, contribuindo com a política de geração de emprego e renda, numa época em que o avanço tecnológico tende a fechar postos de trabalho na grande maioria das atividades produtivas, sobretudo naquelas voltadas para a inserção internacional. A maior criação de empregos, hoje, todavia, ocorre em setores que exigem qualificação profissional no mínimo em nível de ensino médio.

Outra exigência do mercado de trabalho, na atualidade, é a flexibilidade e a criatividade do trabalhador e a sua permanente busca de atualização e novas informações. “Antes, na indústria tradicional, o operário passava anos, às vezes toda a sua vida útil, fazendo sempre a mesma coisa e do mesmo jeito. Agora, precisa capacitar-se para mudanças freqüentes, quer em outra empresa, quer em outro setor da mesma empresa, quer no seu próprio setor, operando novas máquinas, cada vez mais sofisticadas e eficientes” (BRUM, 2002, p. 554).

Emprego, trabalho e exigência de qualificação, flexibilidade, criatividade e atualização permanente são desafios mundiais, não apenas brasileiros. A situação brasileira, porém, é mais grave do que aparenta, se considerar o vasto contingente de pessoas que não conseguem se inserir no mercado de trabalho formal, e como forma alternativa desenvolvem atividades produtivas no setor informal, além de outros fatores como a modernização da agricultura, que impulsionou a migração do homem aos centros urbanos, na expectativa de acesso a melhores condições de vida, formando os bolsões de pobreza.

Mas, por outro lado, o Brasil tem alternativas e potencialidades para enfrentar esses problemas, desde que se defina a **educação do povo e a qualificação dos trabalhadores como prioridade nacional**, a partir de políticas e ações que mobilizem governos de todas as instâncias, escolas, universidades e a sociedade, quer pela escolarização formal, quer pelas práticas voltadas à capacitação continuada. Enfim, desenvolvimento, produtividade, eficiência, competitividade, no mundo de hoje, não se consegue com povo despreparado.

O investimento em educação por parte das organizações empresariais, portanto passa a se constituir numa prática de boa cidadania corporativa, ante à responsabilidade social requerida da iniciativa privada, em consonância com um desenvolvimento sustentável, continuado e renovado.

## 6.2 O Setor de Bens de Capital Mecânicos

O setor industrial de bens de capital pode ser classificado em bens de capital mecânicos (mecânica, equipamentos industriais, máquinas e implementos agrícolas, máquinas rodoviárias), material de transporte (ônibus e caminhões, material ferroviário, construção naval, indústria aeronáutica), material elétrico e de comunicações e metalurgia (estruturas metálicas) segundo Dieese (1998). As empresas objeto deste trabalho, a partir desta classificação, se enquadram no grupo de bens de capital mecânicos, descritos no Quadro 13 a seguir.

QUADRO 13 – Setor de bens de capital – classificação

Mecânica	máquinas-ferramentas, turbinas, motores (excluídos os de veículos), máquinas e instrumentos de beneficiamento de produtos agro-industriais, máquinas para transporte e elevação de cargas, máquinas para perfuração e extração, britadeiras, máquinas têxteis, máquinas gráficas, máquinas para metalurgia, bombas, filtros, máquinas centrífugas, máquinas para empacotamento, válvulas e acessórios para tubulações.
Equipamentos industriais	fornos, reservatórios e vasos de pressão, torres de fracionamento, evaporadores e digestores, caldeiras, comportas para barragens, ventiladores e exaustores industriais, instalações de climatização e compressores frigoríficos, tanques de armazenamento.
Máquinas e implementos agrícolas	tratores agrícolas, micro-tratores, implementos conjugados aos tratores (grades e discos), colheitadeiras, trilhadeiras, semeadeiras, adubadeiras e equipamentos para irrigação.

Fonte: Extraído de DIESSE, 1998, p. 48.

A John Deere unidade de Horizontina, empresa objeto deste estudo, classifica-se como uma indústria do setor de bens de capital, produtora de máquinas e equipamentos agrícolas.

### 6.2.1 Caracterização do setor de bens de capital mecânicos e o processo de reestruturação produtiva

O setor de bens de capital no Brasil, embora tenha iniciado suas atividades na segunda metade do século XIX na região Sudeste, teve decisivo impulso no pós-Segunda Guerra Mundial, quando a demanda interna foi incrementada e as importações se tornaram escassas, possibilitando a expansão deste setor com base no modelo de industrialização por substituições de importações.

A partir de 1956, com o Plano de Metas, emergiu um novo padrão de industrialização, o que possibilitou a consolidação e ampliação dos compartimentos industriais do setor de bens de capital ainda inexistentes no Brasil. O setor iniciou a década de 60 em crise em razão da retração de investimentos, fruto das políticas ortodoxas de combate à inflação, e só retomou seu crescimento na segunda metade da década de 70, pelo II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND).

Entre 1966 e 1977, a taxa média de crescimento do setor de bens de capital atingiu a marca de 12,5%, perdendo apenas para os setores automotivo e eletroeletrônico. O avanço desse setor durante os anos 70 pode ser medido, ainda, pela produção de tornos, principal produto das empresas fabricantes de máquinas-ferramentas: entre 1971 e 1980, a produção dessas máquinas passou de 5.287 para 12 497 unidades.

Durante os anos 80, a crise da dívida externa e o descontrole inflacionário provocaram a estagnação da indústria, a qual trouxe conseqüências negativas para o setor de bens de capital devido à redução da demanda de produtos, tanto do setor público como do privado.

A mudança de cenário econômico no início dos anos 90 – relacionando abertura externa, políticas recessivas (1990-1992) e valorização cambial (1994-1996) – trouxe uma regressão do setor de bens de capital, sendo as máquinas e equipamentos utilizados na cadeia produtiva providos crescentemente por meio de importações. Este setor vem se configurando num dos alicerces do processo de desenvolvimento econômico nacional, tendo se destacado tanto em termos tecnológicos como de remuneração e qualificação dos trabalhadores.

As empresas do subsetor de bens de capital mecânicos, conforme dados da Abimaq, publicadas pelo DIEESE (1998), possuem as seguintes características: 60% são pequenas (até 100 empregados), sendo o restante distribuído entre empresas de porte médio (entre 100 e 500 empregados) e grande (mais de 500 empregados); muitas possuem estrutura familiar e a participação do capital nacional é majoritária.

O capital estrangeiro, principalmente o de origem alemã, tem grande importância no subsetor. Em 1984, o capital externo possuía 21,7% das empresas do setor e a sua participação no faturamento e no nível de emprego era maior: 40%. Esta participação vem aumentando desde 1990, em função dos processos de fusões de aquisições.

A maioria (55%) das empresas do setor de bens de capital mecânicos, filiadas à Abimaq, foram fundadas antes da década de 70 e 36% surgiram durante aquela década, com o II PND. Apenas 9% das empresas foram instaladas a partir de 1980.

Em termos de distribuição espacial das empresas, verifica-se (em 1997) uma grande concentração nas regiões Sudeste e Sul, sendo que o Estado de São Paulo responde por 68,3% das indústrias do subsetor, e o Estado do Rio Grande do Sul ocupa o segundo lugar com 11% (DIEESE, 1998).

Diante do processo de reestruturação produtiva desencadeado nos anos 90, as empresas do subsetor bens de capital mecânicos passam a usar intensivamente novas tecnologias e técnicas organizacionais. Nesta década houve aumento significativo da utilização de *just-in-time* interno e externo. Predomina neste período, no entanto, a baixa utilização de tecnologias e técnicas organizacionais, como Círculo de Controle de Qualidade (CCQ) e Controle Estatístico de Processo (CEP).

A maior parte das empresas industriais do subsetor em análise, realizava estudos visando a obtenção da certificação Série ISO 9000. Essa certificação em alinhamento com as estratégias competitivas visa atender exigências do mercado interno, sobretudo do mercado internacional.

De uma amostra de 182 empresas do subsetor de bens de capital mecânicos, em 1994, 78% das empresas realizavam treinamento no processo de trabalho (*on the job*). Um número considerável de empresas realizava treinamento na própria empresa, porém, fora do processo de trabalho (56%) e/ou com consultores com empresas clientes ou fornecedores (27%) e atividades de educação básica (27%).

As técnicas e métodos voltados para o aumento da qualidade e produtividade utilizadas pelas empresas do setor com maior frequência são: projeto assistido por computador, planejamento das necessidades de materiais – MRP, terceirização, planejamento estratégico, multifuncionalidade, implementação de trabalho em grupo, redução do *lead time*, troca rápida de ferramentas e aquisição de equipamentos automatizados.

### **6.2.2 O perfil dos trabalhadores no setor**

A reestruturação produtiva processada de forma intensiva nos anos 90, trouxe impactos quantitativos e qualitativos para os trabalhadores deste setor. A seguir são apresentados dados publicados pelo DIEESE (1998) que traçam o perfil do trabalhador, entre 1989 e 1994, em relação: aos postos de emprego, ao gênero, à região, ao grau de instrução, à faixa etária e por fim, ao tempo de emprego.

A eliminação de postos de trabalho teve maior concentração entre 1991 e 1993, com redução de 36,4% postos de trabalho, em relação a 1990. Em termos absolutos, o total de trabalhadores do subsetor passou, no período, de 300,3 mil para 182,2 mil trabalhadores. O segmento de máquinas e implementos agrícolas apresentou uma menor redução em seu nível de emprego, 7,1%, se comparado com outros segmentos.

A produtividade da força de trabalho do subsetor de bens de capital mecânicos teve um crescimento de 22,5% no decorrer dos anos 1990 a 1996.

A Tabela 3 mostra a evolução da produção, do emprego e da produtividade no subsetor em questão.

TABELA 3 – Subsetor bens de capital mecânicos: evolução da produção, emprego e produtividade

<b>Anos</b>	<b>Produção (bilhões de dólares)</b>	<b>Emprego</b>	<b>Produtividade da força de trabalho (dólares/empregado)</b>
1990	19,4	300,3	64,5
1991	16,0	251,6	63,7
1992	14,5	216,0	66,9
1993	14,2	207,1	65,5
1994	16,3	217,4	75,0
1995	16,5	203,4	81,2
1996	14,4	182,2	79,0

Fonte: DIEESE, 1998, p. 63.

Quanto à distribuição dos trabalhadores por gênero no setor bens de capital mecânicos, observa-se uma predominância do sexo masculino, que vem aumentando sua participação relativa de 88,8% para 90,3% no período de 1989 a 1994, conforme mostra a Tabela 4.

TABELA 4 – Distribuição de trabalhadores por gênero (em %)

<b>Gênero</b>	<b>1989</b>	<b>1992</b>	<b>1994</b>
Masculino	88,8	88,2	90,3
Feminino	11,2	11,8	9,7
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: DIEESE, 1998, p. 63.

Em termos da distribuição por região do emprego, observou-se, entre 1989 a 1994, uma queda na participação relativa dos trabalhadores situados na região Sudeste, de 75,4% para 69,7% e uma elevação na região Sul – de 21,4% para 26,7%. Esse aumento da participação da região Sul reflete provavelmente resultado da menor eliminação de empregos no segmento de máquinas e implementos agrícolas, o qual se concentra nesta região do país.

Em relação à distribuição dos trabalhadores por grau de instrução, verifica-se pelos dados expressos na Tabela 5, que as indústrias deste subsetor estão privilegiando a permanência de trabalhadores com maior grau de instrução. Houve uma significativa redução dos trabalhadores que não tem o ensino fundamental completo, de 55,9% em 1989 para 46,3% em 1994. Por outro lado, os trabalhadores com ensino fundamental completo aumentaram sua participação no emprego total, de 25,2% para 28,6%. Quanto aos trabalhadores com ensino médio e superior completo, a sua participação aumentou de 14,1% para 18,5% e de 4,9% para 6,6%, respectivamente, entre 1989 e 1994.

TABELA 5 – Trabalhadores da indústria por grau de escolaridade (em %)

<b>Grau de Instrução</b>	<b>1989</b>	<b>1992</b>	<b>1994</b>
Analfabeto	1,6	1,5	1,1
Até a 4ª série	8,9	7,4	6,1
Da 4ª a 8ª série incompleto	45,4	41,8	39,1
Ensino fundamental completo	25,2	27,1	28,6
Ensino médio completo	14,1	16,3	18,4
Superior completo	4,9	5,9	6,6
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: DIEESE, 1998, p. 64.

No que concerne a distribuição dos trabalhadores por faixa etária, houve um aumento na participação relativa das faixas etárias superiores a 30 anos. O maior aumento relativo foi registrado na faixa etária de 40 a 49 anos, que passou de 15,4%, em 1989, para 21,6%, em 1994, conforme mostra a Tabela 6. Tais dados podem estar indicando uma preferência pela demissão dos mais jovens ou a redução da rotatividade no subsetor de bens de capital, valorizando trabalhadores com maior experiência profissional.



TABELA 6 – Trabalhadores da indústria por faixa etária (em%).

<b>Faixa etária</b>	<b>1989</b>	<b>1992</b>	<b>1994</b>
Menos de 18 anos	4,6	3,1	3,0
De 18 a 29 anos	42,2	36,3	35,2
De 30 a 39 anos	31,4	33,1	32,8
De 40 a 49 anos	15,4	19,7	21,6
Mais de 50 anos	6,4	7,9	7,5
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: DIEESE, 1998.

Outro indicador da experiência profissional da classe trabalhadora ocupada é a permanência no emprego. A Tabela 7 demonstra como, entre 1989 e 1992, houve uma redução significativa do total de trabalhadores contratados há menos de um ano, de 33,3% para 19,7%. Os trabalhadores que possuíam mais de um ano de emprego aumentaram sua participação relativa, entre 1992 e 1994, no emprego total, com exceção da faixa de dois a cinco anos, cuja participação no emprego teve pequena queda, de 30,3% para 29%.

TABELA 7 – Trabalhadores da indústria por tempo de emprego (%)

<b>Tempo de emprego</b>	<b>1989</b>	<b>1992</b>	<b>1994</b>
Menos de 6 meses	19,6	10,3	17,3
De 6 meses a 1 ano	13,7	9,4	10,6
De 1 ano a 2 anos	15,6	17,5	14,3
De 2 anos a 5 anos	30,3	29	22,3
Mais de 5 anos	19,8	33,7	35,4
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: DIEESE, 1998, p. 65.

A participação dos trabalhadores com tempo inferior a um ano cresceu entre 1992 e 1994. As faixas intermediárias, de trabalhadores com tempo de emprego de um a dois anos e de dois a cinco, tiveram sua participação relativa reduzida nesse período. Quanto àqueles trabalhadores que estavam empregados nas empresas por mais de cinco anos, cuja sua participação relativa no emprego total já havia sido incrementada entre 1989 a 1992 – prosseguiu sua trajetória ascendente. Em 1994, estavam empregados na mesma empresa, num período acima de cinco anos, 35,4% dos trabalhadores do setor de bens de capital, o que pode estar indicando a valorização dos trabalhadores com mais tempo de empresa e maior experiência profissional.

### 6.3 O Setor Metal-Mecânico no Rio Grande do Sul e na Região Noroeste

Com o ingresso de imigrantes europeus, após a Independência, e especialmente no período que vai de 1875 até as primeiras décadas do século XX, decorreram mudanças significativas no perfil da economia e da sociedade gaúcha. Como mencionado no tópico 6.1.1, foi decisiva a contribuição dos imigrantes, sobretudo dos alemães no processo de crescimento e diversificação da economia e de **dignificação do trabalho**. No Rio Grande do Sul, fundaram-se numerosos núcleos coloniais com uma economia voltada à subsistência da família e os excedentes comercializados no mercado interno. Em conseqüência, foi surgindo uma classe média rural com crescente poder aquisitivo e nos núcleos coloniais surgiu, também, a agroindústria e instalaram-se oficinas e fábricas.

A empresa industrial do setor metal-mecânico situada na região noroeste do Estado do RS, objeto deste estudo, retrata a trajetória do processo de industrialização gaúcha.

Com o propósito de mostrar a importância da indústria no desenvolvimento gaúcho e brasileiro, serão apresentados alguns indicadores econômicos<sup>4</sup>.

O Produto Interno Bruto (PIB – 2001) do RS foi de US\$ 40.875 milhões, com participação no Brasil de 8,11%. A indústria, em termos de PIB ocupou a segunda posição ao alcançar US\$ 16.331 milhões, o que representou 9,62% do PIB nacional, ficando a liderança para a agropecuária no tocante a participação do RS, com 15,2%.

Em 2001 haviam 584.2145 estabelecimentos no RS, nos diversos setores: extrativa mineral, indústria de transformação, serviços industriais, construção civil, comércio, serviços, administração pública e agropecuária, sendo que a indústria de transformação soma 65.663 (11,23%) ocupando a terceira posição, comandada pelas empresas dos setores comércio e serviços. Em termos de Brasil, a indústria gaúcha assume a liderança com 13,12% em número de estabelecimentos.

No ano de 2001, o setor obteve o melhor desempenho desde 1996, quando expandiu as atividades em 9,79%, e superior ao ano de 2000, quando registrou um crescimento de 5,7%. A evolução favorável deste setor depende da excelente safra de grãos que impulsiona as vendas de máquinas e equipamentos agrícolas, visto que o RS é responsável por mais de 50% da produção nacional deste subsetor bens de capital mecânicos. As vendas ao exterior representam cerca de 20% do faturamento da indústria metal-mecânica gaúcha, que em 2000 ultrapassou os R\$ 10 bilhões.

---

<sup>4</sup> Os indicadores econômicos mostrados no tópico 4.3 foram extraídos do site: [www.fiergs.org.br](http://www.fiergs.org.br).

A economia gaúcha é formada por vários setores industriais, constituindo-se em pólos, por região do Estado, conforme o Quadro 14 a seguir:

QUADRO 14 – Principais pólos industriais no RS

<b>Região do Estado</b>	<b>Pólo Industrial</b>
Noroeste	Máquinas Agrícolas, Suinocultura e Agroindústria
Depressão Central	Fumo e Avicultura
Serra	Metal-mecânico, Mobiliário e Vinhos
Vale do Rio dos Sinos	Metal-mecânica, Petroquímica, Siderurgia e Calçados
Região Metropolitana de POA	Metal-mecânica, Petroquímica e Siderurgia.

Fonte: FIERGS – www.fiergs.org.br- 20/11/2003.

O setor metal-mecânico em 2001 teve uma participação percentual em vendas de 16,33%, assumindo a segunda posição, subsequente ao setor químico com 26,18%. Se considerar a participação percentual no pessoal empregado, o setor metal mecânico contribui com 7,05%, enquanto que o setor químico se aproxima com 8,18%. Estes indicadores sinalizam que o setor industrial em análise, embora implementa avanços tecnológicos e organizações, que normalmente liberam os trabalhadores de seus postos de trabalho, continua se constituindo numa importante geradora de emprego e renda.

Se considerado o Índice de Desenvolvimento Industrial (IDI/RS) o setor bens de capital mecânicos (mecânica e máquinas e equipamentos agrícolas) teve uma variação média acumulada em 2002 de 23,74%, de um total da indústria de 2,26%.

O índice de emprego formal na indústria do RS no ano de 2002, teve uma variação acumulada no ano de 2,39%, numa estimativa de postos de trabalho de 556.843 além de uma estimativa de ganho de postos de trabalho no total de 15.607.

A indústria de transformação no RS, em 2002, no que diz respeito à distribuição do número de empregados por setor de atividade e porte, apresentou o seguinte desempenho:

TABELA 8 – Número de empregados da indústria de transformação por porte

<b>Indústria de Transformação</b>	<b>Empregados</b>	<b>(%)</b>
Pequena	362.085	47%
Média	244.121	32%
Grande	162.768	21%
<b>TOTAL</b>	<b>768.974</b>	<b>100</b>

Fonte: www.fiergs.org.br – 20/11/2003.

As empresas da indústria de transformação do RS, apresentam agrupamento semelhante ao das empresas do subsetor de bens de capital mecânicos (dados descritos na seção 6.2.1), em que a maioria dos empreendimentos industriais é de porte pequeno e o restante distribuído entre empresas de porte médio e grande. Esta configuração das indústrias de transformação revela a realidade das empresas gaúchas e brasileiras, independente do setor, que são em sua maioria pequenas e de gestão familiar.

Este setor industrial do Rio Grande do Sul conta atualmente (2003) com cerca de 7 mil empresas industriais, totalizando 140 mil empregos, com faturamento anual de R\$ 12,5 bilhões, tendo uma participação no PIB gaúcho de 11,3%. Em 2002 teve um crescimento de 4% e em 2003 estimava-se um incremento de 9%. O grande desafio deste setor, segundo Gilberto Porcello Petry (2003) Presidente do Sindicato das Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico do Estado do RS – Sinmetal, é aumentar as exportações de produtos, em função de que este setor está diretamente relacionado ao desenvolvimento do país e às oportunidades de negócios no Exterior.

A Região Noroeste do RS, onde se situa a empresa do presente estudo, constitui-se no 3º Pólo Metal-Mecânico do RS. Além de figurar como principal fonte da economia regional, o setor metal-mecânico coloca os municípios do noroeste (Santa Rosa, Panambi, Horizontina, entre outros) com vocação industrial, em posição de destaque no panorama nacional. Esses municípios, com o surgimento das primeiras oficinas e comunidade em constante desenvolvimento, tornaram-se referência regional no setor industrial metal-mecânico, pelo crescimento de seus parques industriais, cuja projeção ultrapassa fronteiras do país. Esta região industrial tem contribuído significativamente para a economia e o desenvolvimento do Estado.

São centenas de pequenas, médias e grandes indústrias, que se dedicam aos mais variados ramos de atividade industrial, destacando-se as metalúrgicas, metal-mecânicas, eletroeletrônicas, malharias, madeireiras, moveleiras e produtos alimentícios.

O processo de reestruturação produtiva e industrial, que se intensificou nos anos 90, também apresentou reflexões na região noroeste e inaugurou uma nova fase no desenvolvimento, com a criação de dezenas de novas indústrias, alavancando a criação de novos produtos e serviços, além de incrementar substancialmente a geração de emprego e renda, graças ao espírito de um povo e de uma região voltada para o trabalho.

Em face da globalização da economia, emergem movimentos em direção da unificação dos mercados, provocando uma redução no número de empresas familiares de pequeno e médio porte, ocorrendo também a formação de grandes empresas, inclusive multinacionais, resultado de fusões e aquisições e também da criação de *joint ventures* formadas por grandes grupos internacionais. Exemplos regionais (noroeste do RS) podem ser observados no caso da compra da Maxion e Ideal pela AGCO, da SLC pela John Deere, dentre outros. Esse trouxe resultados positivos para o mercado, como o aumento na oferta de produtos com maior nível tecnológico, em função da incorporação de tecnologia mundial.

A região do noroeste e de modo geral o Brasil, em virtude de sua competitividade, resultante da soma de custos baixos e tecnologia, se consolida como um exportador de produtos industriais de bens de capital mecânicos, competindo em termos de custos e manufatura, acessando novos mercados.

O fato da localização de maior parte das indústrias do setor metal-mecânico ser na Região Sul do país, e neste caso na região noroeste do RS, deve-se ao início da agricultura e da mecanização, somando-se a posição estratégica e central em relação ao Mercosul. Esta localização geográfica privilegiada traz grandes benefícios na questão logística das empresas ali localizadas, explicando, assim, as mais recentes instalações de novas fábricas nesta Região. Na questão logística, observa-se também que na Região Sul situam-se três dos principais portos brasileiros (Rio Grande, Itajaí e Paranaguá). Esse é um fator que proporciona, além do escoamento da produção agrícola, o recebimento de componentes para as indústrias localizadas nesta Região.

O crescimento da indústria nessa região muito se deve ao bem estruturado sistema educacional, por meio de escolas, sobretudo da Rede Sinodal, que possuem Centro de Formação Técnica, formando profissionais nas diversas áreas de interesse da indústria local e regional, tais como metal-mecânica, eletrotécnica e informática. A região conta ainda com várias escolas estruturadas do Senai, onde são ministrados inúmeros cursos profissionalizantes nas áreas técnicas industriais.

A formação em nível superior na área do setor metal-mecânico é promovida pela UNIJUÍ em convênio com a UERGS, garantindo anualmente cem vagas gratuitas no curso de Engenharia Mecânica. Além do ensino, são desenvolvidas atividades de pesquisa de extensão e prestação de serviços, como ocorre com os diversos laboratórios de ensaios técnicos de precisão, que dão suporte às indústrias locais e regionais. Graças ao eficiente sistema

educacional da região noroeste do RS, anualmente surgem novas empresas dos egressos destas instituições educacionais, que tem um foco voltado à inovação tecnológica e ao empreendedorismo. Além disso, há um forte investimento por parte das próprias indústrias na formação de seus trabalhadores, visando a capacitação técnica e organizacional dessas iniciativas empresariais do setor metal-mecânico. Em relação às ações voltadas à educação no contexto industrial, no Capítulo 7 apresenta-se uma análise teórico-empírica a partir do estudo de caso singular numa indústria do setor metal-mecânico, com o objetivo de compreender como as políticas e ações organizacionais de educação continuada tornam possível a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento humano em organizações empresariais, sobretudo nas industriais.

As indústrias situadas neste pólo industrial também são referência nas certificações da ISO 9000 e 14000, sendo o caso das empresas do Grupo Fockink, Kepler Weber Industrial, MetalSaur Equipamentos Ltda, Bruning Tecnometal Ltda, Imasa, John Deere Brasil, AGCO, Fankhauser S. A., entre outras.

## **7 A JOHN DEERE – UNIDADE HORIZONTAL**

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a organização estudada e está estruturado em três partes. Na primeira apresentam-se características histórico-organizacionais da John Deere, especificamente da Unidade de Horizontina. Na seqüência é exposto o perfil dos trabalhadores que trabalham na empresa. Por fim, são descritas as políticas de gestão de pessoas, de forma particular as de educação e desenvolvimento.

### **7.1 A John Deere e suas Características Histórico-Organizacionais**

A descrição contida neste tópico apresenta os dados gerais da indústria do setor metal-mecânico pesquisada. Para efeito de ordenamento das idéias, inicialmente, contextualizam-se os principais fatos e mudanças organizacionais e tecnológicas que marcam a história da John Deere e da aliança com uma indústria gaúcha. Em seguida, apresentam-se questões relacionadas à tecnologia e desenvolvimento. Descrevem-se, ainda, sumariamente os referenciais estratégicos que norteiam a gestão empresarial.

#### ***7.1.1 Histórico***<sup>5</sup>

O surgimento da firma Schneider Logemann & Cia. Ltda., que deu origem à marca SLC, deu-se em 1945, em Horizontina, quando Balduino Schneider e Frederico Logemann constituíram uma sociedade em torno de uma oficina mecânica destinada a atender às necessidades dos pequenos agricultores da região no conserto de ferramentas de trabalho. A partir destas atividades, os dois sócios resolveram instalar, em 1947, uma pequena ferraria e uma carpintaria rudimentar.

A partir desta ferraria tornou-se possível a “fabricação de máquinas singelas destinadas ao beneficiamento da madeira, tais como serras circulares, serras de fita e lixadeiras, além de alguns implementos agrícolas e de extração vegetal” (EMPRESAS, 1995, p. 31). Ainda em 1947, a empresa produziu sua primeira trilhadeira de cereais, produto que

---

<sup>5</sup> Os dados para a apresentação dos aspectos históricos da empresa foram extraídos dos artigos produzidos por Frantz, Teixeira e Lampert (2002, 2003) fruto do projeto de pesquisa “O Processo de Transformação Organizacional, Aprendizagem e Inovação Tecnológica: um Estudo de Caso da SLC – John Deere”.

iria tornar-se, rapidamente, o seu principal negócio. Em 1957, a SLC inova com a fabricação da ceifa-trilhadeira SLC – Modelo A-180, popularmente conhecida como “ceifa rebocada”, pois utilizava a força motriz de um trator para funcionar e para ser movimentada, constituindo-se em ganho importante para viabilizar o passo seguinte que foi o da fabricação de colheitadeiras automotrizes (ceifadeiras), a partir de 1965. Até então as trilhadeiras tinham sido o principal foco da empresa, mudando gradativamente para a fabricação crescente de ceifadeiras e plantadeiras. Na década de 90, já associada a John Deere, inicia a fabricação de tratores.

Mais importante do que este rápido relato das etapas de desenvolvimento tecnológico da empresa, é preciso lembrar que o seu fundador Frederico Logemann, foi o colonizador das terras do hoje município de Horizontina, sede da empresa. Há, portanto, uma identidade muito forte entre a empresa, por intermédio de seu dono e seus clientes. Nasce daí uma série de princípios que a marcariam ao longo do tempo, destacando-se valores como o respeito ao cliente e a fidelidade deste com a marca; a efetividade e a qualidade da assistência técnica e o constante espírito pioneiro e inovador, típico de quem construiu não apenas uma empresa industrial, mas antes disso e em seu entorno, construiu um município, uma cidade, uma comunidade.

A Deere & Company nasceu, em 1837, no contexto em que os pioneiros americanos migravam das populosas cidades de leste para os campos férteis do centro da América e para o grande oeste. Tudo começou quando um ferreiro empreendedor chegou na localidade de Grand Detour, oeste de Illinois e desenvolveu um arado autolimpante. O nome do ferreiro era John Deere, nome que virou marca de um empreendimento que, em 2000, faturou US\$ 13,14 bilhões. A empresa está presente em todos os continentes, empregando mais de 44 mil pessoas. Com o sucesso do invento, a fabricação de arados se tornou o foco principal da empresa. Em vista da proximidade do rio Mississippi a empresa mudou-se para Moline, cidade onde está a sua sede até hoje.

Em 1868, a empresa passou a chamar-se Deere & Company. A ampliação dos produtos da empresa dá-se entre 1910-1918, por meio de aquisições, sendo a compra da Waterloo Tractic Engine Company, fabricante dos tratores Waterloo Boy, a aquisição mais importante. Na crise de 1929-1933, a empresa conquista a fidelidade dos fazendeiros ao recusar-se a retomar os produtos dos agricultores inadimplentes. Logo após a Segunda Guerra Mundial, novos produtos são lançados, destacando-se as automotrizes colheitadeiras de milho e de algodão. Na década seguinte inicia sua expansão para outros países, como o México e a



Alemanha. Em 1963 é líder mundial em equipamentos agrícolas, época em que faz sua primeira tentativa de entrar na América Latina, iniciando com investimentos diretos na Argentina.

A entrada efetiva da John Deere no Brasil, ocorre em 1979 quando adquire 20% do capital social da SLC S.A. – Indústria e Comércio transferindo tecnologia para a fabricação de novas colheitadeiras. Em 1996 a John Deere introduz sua linha de tratores no Brasil com a marca SLC – John Deere, aumentando sua participação para 40%. Finalmente, em 2001 ela adquire o total das ações de SLC S.A. – Indústria e Comércio.

A história das duas empresas apresenta semelhanças pelo fato de ambas terem nascido em cenários de pioneirismo colonizador. Tanto o ferreiro John Deere, quanto o ferreiro Frederico Logemann, eram pessoas que exerciam suas atividades em cenários socioculturais em que se tinha a clara noção de estar construindo comunidades de cujo desenvolvimento dependeria o futuro de seus investimentos. Não se tratava de empresas vindas de fora para apropriar-se de uma fatia de um mercado já maduro. Tratava-se de construir este mercado, ser parte dele, ajudar no desenvolvimento de condições de trabalho e de vida para todos os membros de um espaço econômico pioneiro em formação. As percepções subjetivas que aí se desenvolveram foram fortemente calcadas em vivências comunitárias das quais todos estavam muito próximos em que as relações de confiança e de fidelidade tendiam a ser marcantes. Os valores que aí se forjaram tornaram-se, pouco a pouco, patrimônio das empresas.

Ao longo do tempo, na medida em que se expandiram e ultrapassaram amplamente as suas áreas geográficas iniciais, estes valores foram adequados aos novos tempos e situações. As memórias de suas raízes rurais e pioneiras não foram esquecidas e se expressam por meio de frases, como a de Jorge Logemann aos seus colaboradores mais próximos, quando das primeiras conversações com representantes da John Deere: “Não vamos esquecer que no fundo somos colonos e ferreiros” (BANCO MULTIPLIC, 1995, p. 53). O mesmo sentimento está presente quando o atual Presidente da John Deere Brasil, Sr. Jim Martinez afirma: “Nossa empresa vem de um senhor que trabalhou numa oficina pequena e nós estamos numa área do meio rural, nossa matriz fica numa área agrícola, nosso coração é agrícola”.

Com tais similitudes culturais é compreensível que as duas empresas tenham conseguido um bom grau de identificação cultural o que ajude, talvez, a responder, parcialmente, a pergunta do por quê uma empresa do porte mundial da John Deere se tenha interessado em estabelecer uma aliança estratégica com uma empresa bem menor, a SLC, situada no interior do Brasil rural. Foram, entre outras razões, as suas semelhanças histórico-

culturais. Aí identificaram pontos comuns. Sobre eles construíram relações de confiança e de compromisso.

A evolução contínua da John Deere e sua aliança com uma empresa gaúcha pode ser visualizada no Quadro 15 a seguir, que mostra a Linha do Tempo, sobretudo em termos de mudanças organizacionais e tecnológicas.

QUADRO 15 – Linha do Tempo da John Deere e SLC de Horizontina/RS

<b>Ano</b>	<b>Fatos – Mudanças</b>
<b>1837</b>	O ferreiro John Deere inventa o primeiro arado de aço autolimpante comercialmente bem sucedido, marcando o início da empresa John Deere.
<b>1868</b>	A empresa passa a denominar-se Deere & Company
<b>1886</b>	Em Moline, aos 82 anos de idade, morre John Deere
<b>1910 a 1918</b>	A John Deere amplia sua linha de produtos, pela aquisição da Waterloo Traction Engine Company, empresa dos tratores Waterloo Boy.
<b>1931 a 1933</b>	A John Deere conquista a fidelidade dos fazendeiros ao recusar-se a retomar os produtos dos inadimplentes devido à recessão ocorrida em 1929. Com essa estratégia empresarial suas vendas cresceram quase 90%.
<b>1945</b>	Instala-se no Brasil, Estado do Rio Grande do Sul, no Distrito de Belo Horizonte, uma oficina mecânica de reparos, surgindo a firma Schneider, Logemann & Cia Ltda (SLC), por meio de um contrato de Compra e Venda assinado pelos senhores Frederico Jorge Logemann e Balduino Schneider.
<b>1945/1955</b>	SLC realiza os primeiros estudos, especializando-se na fabricação de máquinas agrícolas para colheita, momento de total ausência de indústrias nacionais no setor da agricultura.
<b>1946 a 1954</b>	Os sócios Frederico Jorge Logemann e Balduino Schneider adquiriram de Frederico Plegge e sua esposa, uma serraria montada e um moinho tipo colonial com duas pedras, movidas por um motor Otto Deutz, de 40Hp, alimentado a gasogênio, inclusive a rede elétrica que fornecia luz ao povoado. Suas atividades iniciais foram no ramo de beneficiamento de madeira e moagem de milho e trigo.
<b>1947</b>	SLC instala uma pequena ferraria e uma carpintaria rudimentar para fabricar singelas máquinas de beneficiamento de madeira.
<b>1947</b>	Inicia o ciclo mecanizado: a SLC lança no mercado brasileiro a primeira trilhadeira de cereais. Produção de variedades de equipamentos e assistência técnica e profissional.
<b>1948</b>	SLC introduz a linha de serrarias, desempenadeiras e tupias.
<b>1949</b>	SLC eleva seu capital social permitindo a aquisição de algumas máquinas para usina e instalação de uma pequena fundição de ferro e bronze, viabilizando com isso a produção em série das trilhadeiras com a marca SLC. Primeiros contatos e experiências com o mercado internacional, mercê da performance e avançada tecnologia.
<b>1956</b>	A John Deere estende suas operações ao México, Alemanha, marcando início de sua internacionalização.
<b>1957</b>	SLC: lança a primeira Colheitadeira de fabricação nacional: U-70
<b>1960</b>	SLC: projeto de remodelação e expansão da fábrica com a construção progressiva de 11.000m <sup>2</sup> de novos e modernos pavilhões industriais, acompanhando o progresso e a modernização industrial.
<b>Ano</b>	<b>Fatos – Mudanças</b>

<b>1963</b>	A John Deere torna-se a líder mundial em equipamentos agrícolas. Começa o olhar estratégico da John Deere para a América Latina.
<b>1964</b>	SLC: a empresa evolui técnica e economicamente, reiniciando seus estudos, revisando e atualizando o “Projeto Automotriz”. Novos entendimentos com os fornecedores de componentes.
<b>1965</b>	SLC: Fabricação de autopeças e componentes. Lançamento no mercado da primeira colheitadeira automotriz.
<b>1966</b>	SLC: após ter colhido 10 mil sacos de trigo, soja e linhaça a Colheitadeira Automotriz SLC Modelo 65-A, submete-se ao novo Teste Oficial de Ipanema. Investimento na qualificação de pessoal permitindo o desenvolvimento do Projeto de Produção em Série da Colheitadeira 65-A.
<b>1968/69</b>	SLC: novos Projetos de Modelos de Colheitadeiras: colheitadeira rebocada e colheitadeira de forragem. Fabricação de debulhadores de milho de grande porte, próprios para beneficiar produtos de exportação.
<b>1973</b>	SLC: Inovação Tecnológica: a colheitadeira automotriz modelo 1000 passa a ser equipada com esteiras para atuar em terrenos alagados com troca simples de pneus convencionais. Continuidade da fabricação de máquinas menores: trituradores de milho e forragem de diversos tipos e capacidades, além dos conjuntos coloniais de serras circulares.
<b>1973</b>	SLC: marco tecnológico: melhorias nos métodos e sistemas de fabricação das trilhadeiras, como complemento das características do produto. Decisão e definição estratégica na linha de produção: somente máquinas agrícolas para colheitadeiras com a finalidade de possibilitar a especialização e a evolução, especialmente no campo da competitividade. A Colheitadeira Automotriz Modelo 1000 foi o carro-chefe dos produtos marca SLC, constituindo-se na década de 70 seu estágio mais avançado em termos de tecnologia.
<b>1976</b>	SLC e John Deere: primeiro acordo com a John Deere com vistas a uma fábrica de tratores em Horizontina.
<b>1976/79</b>	Formação de técnicos da SLC na John Deere nos EUA.
<b>1977</b>	SLC: Inovação Tecnológica: lançamento no mercado da Plataforma de 3 ou 4 Linhas para a colheita de milho.
<b>1978</b>	A Schneider, Logemann & Cia Ltda separa suas unidades de negócios em diversas empresas e cria a SLC S/A – Indústria e Comércio, que absorveu a atividade industrial do grupo.
<b>1979</b>	A John Deere adquiriu 20% do capital da SLC S/A, no Brasil. Aliança Estratégica: a SLC S/A – Indústria e Comércio faz a associação com a Deere & Company, fabricantes dos produtos John Deere e líder mundial na produção e pesquisa de equipamentos agrícolas. SLC S/A: “Projeto 2000 – Inovação no <i>Desing</i> ”: surge um novo conceito em máquinas agrícola operação perfeita agradável à vista, confortável ao operador e segurança aos que trabalham.
<b>1980</b>	SLC S/A: primeira ceifadeira com tecnologia John Deere, a SLC 2000 e 2002.
<b>1982-1989</b>	A John Deere resiste à grave recessão agrícola e se mantém como a única fabricante independente de equipamentos agrícolas dos EUA.
<b>Ano</b>	<b>Fatos – Mudanças</b>

<b>1984</b>	Início da produção de plantadeiras.
<b>1987</b>	Criação do Banco Agroinvest, futuro Banco John Deere.
<b>1989</b>	Inauguração da nova fábrica de Horizontina.
<b>1996</b>	A John Deere introduz sua linha de tratores no Brasil com a marca SLC – John Deere e assume 40% da participação no capital da SLC – John Deere S.A.
<b>1999</b>	John Deere assume o controle total do capital da SLC – John Deere S.A. Inauguração da fábrica em Catalão – GO, onde são produzidas as colheitadeiras de cana-de-açúcar Cameco.
<b>2001</b>	A John Deere incorpora sua marca mundial no Brasil
<b>2002</b>	A John Deere lança a produção da Série de Colheitadeiras STS no Brasil com novas plataformas de corte para milho. Consolidação das operações da John Deere na América do Sul.
<b>2003</b>	A John Deere: instala o novo sistema de pintura: <i>E-Coat</i> , como requisito de qualidade e preservação do meio ambiente.

Fonte: adaptado a partir do *site* da empresa [www.deere.com.br](http://www.deere.com.br) e Marchi (2004).

As máquinas fabricadas para o mercado brasileiro e internacional agregam as vantagens de uma empresa globalizada, de um lado pela fonte tecnológica e, de outro, pelo amplo conhecimento das necessidades dos mercados regionais.

A John Deere hoje é líder mundial em Sistemas Mecanizados Agrícolas. A empresa também se consolidou no mercado de equipamentos para construção, além disso, fornece serviços financeiros, como crédito para comercialização de seus produtos e serviços.

A companhia possui negócios em mais de 160 países, tendo um faturamento anual de mais de 15 bilhões de dólares. Suas 32 fábricas estão localizadas em 12 países e conta com cerca de 50 mil funcionários no mundo inteiro. Além dos Estados Unidos, está presente na África do Sul, Alemanha, Argentina, Brasil, Canadá, China, Espanha, França, Holanda, Índia e México. Também tem escritórios de vendas nos EUA e em 11 países: África do Sul, Alemanha, Austrália, Canadá, China, Espanha, França, Inglaterra, Itália, México e Uruguai.

A empresa atua nos seguintes segmentos:

- **Divisão Agrícola** – a John Deere é líder mundial na fabricação de equipamentos agrícolas, com mais de 600 diferentes modelos em sua linha de produção, que inclui tratores, implementos para o preparo do solo, plantadeiras, cultivadores mecânicos, pulverizadores, colheitadeiras de grãos e de algodão e equipamentos para fenação e ensilagem.
- **Divisão de Equipamentos para Construção** – produz e comercializa equipamentos pesados para a construção, obras públicas, movimentação de materiais e florestamento. Os principais produtos incluem motoniveladoras, scrapers, carregadeiras de esteiras e de pneus,

retroescavadeiras, escavadeiras e transportadores florestais, entre outros. Na maioria destas áreas, a John Deere está na liderança do mercado da América do Norte. A John Deere também é líder em equipamentos florestais no mercado europeu.

- **Comerciais e Domésticos** – a John Deere fabrica e comercializa a mais ampla linha de tratores para gramados e jardins, cortadores de grama e outros produtos motorizados para uso comercial e doméstico. Na linha de equipamentos para golfe e turfe tem destacada participação no mercado.
- **Divisão Mundial de Peças** – além de assegurar o valor genuíno no fornecimento de peças originais para toda a linha John Deere, ainda oferece peças de reposição para os principais produtos fabricados pela concorrência. Também coordena a distribuição e a administração mundial dos estoques e materiais e ajuda os concessionários a desenvolverem sua capacidade de comercialização de peças e serviços.
- **Divisão de Motores** – a John Deere é um dos maiores fabricantes de motores do mundo. Além de produzir motores para todos os seus produtos, ainda fornece motores industriais pesados para veículos fora-de-estrada e outras aplicações.
- **Crédito** – a John Deere Credit opera nos principais mercados agrícolas mundiais como Estados Unidos, Canadá, México, Austrália, Inglaterra, França, Alemanha, Argentina, Luxemburgo e, no Brasil (desde 1987), por meio do Banco John Deere, que foi o primeiro banco de uma indústria de equipamentos a oferecer serviços financeiros para aquisição de máquinas agrícolas no país.
- **Saúde** – a John Deere ainda mantém negócios no setor de Planos de Saúde, com mais de 500 mil associados nos Estados Unidos.

A John Deere tem diferentes unidades na América do Sul atuando sob uma direção unificada. A Indústria John Deere Argentina, fundada em 1958, é a mais antiga. Ela começou a operar com a construção da fábrica de Rosário, no estado de Santa Fé. Hoje produz os motores utilizados nos tratores e colheitadeiras produzidos no Brasil e é responsável também pela comercialização dos equipamentos, distribuição de peças e prestação de serviços na Argentina, por meio de uma rede de mais de 50 concessionárias.

A John Deere Latino América é responsável pelas vendas de produtos e serviços em todos os outros países da América do Sul e Caribe. Com sede em Montevideu, ela coordena o trabalho de quase 100 concessionários em 17 países.

QUADRO 16 – Estrutura da John Deere na América do Sul

<b>Localidade</b>	<b>Horizontina/RS</b>	<b>Santo Ângelo/RS</b>	<b>Catalão/GO</b>
Início da Operação	1945	1969	1999
Nº. de Funcionários	2.500	500	70
Área Edificada	118.000m <sup>2</sup>	-	22.000m <sup>2</sup>
Produtos	Tratores, colheitadeiras de grãos, plantadeiras	Fundidos	Sistema mecanizado para cana-de-açúcar e central de distribuição de peças

Fonte: [www.deere.com.br](http://www.deere.com.br)

Conforme pode ser observado no Quadro 16, no Brasil a John Deere tem três unidades industriais, o Banco John Deere e uma ampla Rede de Concessionários, mais de cem concessões que estão estrategicamente distribuídas nas principais regiões produtoras do país.

Atualmente, a unidade da John Deere situada em Horizontina é responsável por 60% do total das exportações brasileiras de colheitadeiras, sendo que as máquinas produzidas nesta unidade respondem por 50% da colheita de grãos no país. A produção diária desta unidade, no atual momento é de 33 tratores, 16 colheitadeiras e 130 plantadeiras.

A John Deere, historicamente, tem uma forte inserção nas comunidades onde opera seus negócios. Muitas de suas fábricas estão instaladas em cidades pequenas, o que a torna bastante comprometida com as comunidades, semelhante ao que acontece em Horizontina, onde são gerados cerca de 2.800 empregos (dados de abril de 2004), numa cidade que tem aproximadamente 17 000 habitantes. Neste contexto, a empresa passa a contribuir de forma decisiva no desenvolvimento social e econômico dessa população.

### **7.1.2 Tecnologia e desenvolvimento**

Desde o momento em que o agricultor começa a sentir a necessidade de aperfeiçoamentos em quaisquer de seus equipamentos ou acessórios, desencadeia uma verdadeira investigação entre os engenheiros que atuam nos setores industriais da John Deere.

A empresa investe, diariamente, cerca de US\$ 1,5 milhão em pesquisa e desenvolvimento, o dobro do volume registrado pelas demais indústrias do setor, o que a mantém, há décadas, na vanguarda mundial neste segmento.

Todo o processo de produção é dividido em células de manufatura ou "minifábricas", dirigidas por mecanismos de gestão participativa nas 32 unidades fabris da Companhia. Cada uma tem administração própria e processos de produção constituídos por módulos que executam todas as operações necessárias à fabricação de cada conjunto. Essa combinação de

rígidos controles de qualidade, aliada à mais avançada tecnologia mundial, assegura que o produto John Deere apresente a mesma eficiência e confiabilidade em todos os mercados onde a empresa tem negócios.

A política de pesquisa e desenvolvimento integra um processo constante da John Deere, sempre direcionado para introduzir novidades em seus produtos de modo a ampliar os índices de produtividade, garantindo retorno financeiro aos empreendedores. Os engenheiros e técnicos se envolvem ao longo de dois a cinco anos desde a sinalização obtida com o produtor, que quer um equipamento cada vez mais ajustado as suas necessidades, passa pelo amadurecimento do projeto, submetido a rígidos testes laboratoriais, até ser validado a campo em áreas experimentais e de clientes. O desafio é encurtar cada vez mais este tempo.

A John Deere busca permanentemente pela perfeita sintonia com o campo. Essa combinação de rígidos controles de qualidade, aliada à mais avançada tecnologia mundial, assegura que seu produto apresente a mesma eficiência e confiabilidade em todos os mercados onde a Companhia tem negócios.

### ***7.1.3 Referenciais estratégicos***

Neste tópico são descritos os referenciais estratégicos da John Deere em termos de missão, valores, atenção ao meio ambiente, valor genuíno e política de qualidade.

#### **7.1.3.1 Missão e valores**

A missão da John Deere na América do Sul é “fornecer sistemas de mecanização para a agricultura, com tecnologia adequada e qualidade superior, visando a satisfação de clientes, a realização de funcionários e o retorno aos acionistas”.

A empresa tem como valores: inovação, qualidade, integridade e comprometimento.

#### **7.1.3.2 Meio ambiente**

A conservação do meio ambiente juntamente com a segurança dos usuários de seus produtos faz parte da política mundial da John Deere, que conduz as operações de negócios de uma maneira sustentada e sempre minimizando impactos ambientais. Os produtos são desenvolvidos de modo a minimizar o impacto na natureza, serem seguros e eficientes no consumo de energia e recursos naturais e passíveis de reciclagem ou reutilização.

O resultado positivo desta ação global somente é possível porque cada um faz a sua parte, seguindo as normas estabelecidas para assegurar à Companhia o legado que a tornou líder mundial na venda de máquinas agrícolas.

Em 2000, 28 unidades da Companhia ganharam 32 prêmios do Conselho Nacional de Segurança dos EUA, dentre outros.

O respeito ao cumprimento dos programas por todas as unidades já permitiu a obtenção de importantes conquistas, como a ISO 14000, certificação já alcançada por quatro unidades John Deere.

A política ambiental determina que o desenvolvimento e a implementação dos projetos de gerenciamento de controle do ar, da água e de resíduos são de responsabilidade de cada fábrica. Ao desenvolver os procedimentos necessários, é dada preferência às tecnologias, operando procedimentos e alternativas de tratamento que reduzam ou eliminem a geração de resíduos.

#### 7.1.3.3 Valor genuíno

A empresa conta com mais de 160 anos de excelência em produtos, serviços e alianças ao redor do mundo, possui o compromisso de suprir valor genuíno aos clientes, acionistas, funcionários e comunidades, compromisso com a busca de liderança em cada um de seus empreendimentos, com sua herança de integridade e trabalho de equipe, e com o elevado respeito pela contribuição individual.

Uma antiga e forte aliança com os agricultores é o alicerce sobre o qual esta grande Companhia foi fundada. A natureza e as necessidades da indústria agrícola têm evoluído com o passar do tempo, o mesmo ocorrendo com os produtos produzidos pela Companhia. Os equipamentos, modernos e de alta qualidade, ajudam a tornar cada nova geração de agricultores mais produtiva do que a anterior.

Bilhões de hectares produzem suas safras usando tratores, plantadeiras, pulverizadores e colheitadeiras da empresa. Agora o Sistema de Agricultura de Precisão Greenstar e a tecnologia de imagem por satélite GPS mostram o caminho do futuro da agricultura. Um gerenciamento preciso do campo permite aos agricultores otimizarem a produção e controlarem custos, enquanto se preserva um perfeito controle do meio ambiente.

Acompanhando o crescimento populacional, a empresa está usando tecnologia e inovação para auxiliar seus clientes a preservarem a terra e produzirem mais e melhores alimentos para sustentar um mundo faminto.



Da mesma forma que o homem propriamente dito, a empresa tem encontrado sucesso, identificando oportunidades que estão enraizadas em seus próprios valores tradicionais de alta qualidade e serviço ao cliente. Apesar de ser composta de diferentes divisões, é e continuará sendo uma única corporação. Os padrões de excelência, serviço e compromisso estabelecidos há muito, são continuamente aplicados por todo o conglomerado.

#### 7.1.3.4 Política da qualidade

A empresa se orienta pela política da qualidade que consiste numa direção comum a todos os processos e quando aplicados resultam em: melhoria na performance dos produtos, na liderança de mercado e resultados financeiros superiores. Esta política contempla:

- clientes são o foco de tudo que fazemos;
- planejamento da qualidade baseado na prevenção, utilizando ferramentas e técnicas para identificar e prevenir potenciais erros e problemas em nossos produtos, processos e serviços;
- comprometimento com a melhoria contínua em produtos, serviços, projeto, manufatura, fornecedores e vendas;
- treinamento e instrução para prover conhecimento e habilidades e em ferramentas que aumentam a nossa eficiência;
- reconhecimento: ao trabalho em equipe; comprometimento e alcance de bons resultados;
- metas baseadas na realidade para direcionar nossos esforços, medir nosso progresso e identificar correções.

Apresentada a política de qualidade da empresa, encerra-se o tópico que se ocupa em abordar características histórico-organizacionais da empresa em análise, e, passa-se no item seguinte, a traçar o perfil dos trabalhadores que atuam na John Deere – unidade Horizontina.

## 7.2 Perfil dos Trabalhadores da Indústria

A apresentação do perfil das pessoas que trabalham na John Deere, contempla aspectos: relacionados ao número de funcionários, distribuição por divisão, faixa etária, gênero, tempo de serviço na empresa e grau de escolaridade.

O quadro de pessoal da John Deere – unidade Horizontina, nos últimos cinco anos (1999-2003) apresentou um incremento de 42%, conforme pode ser visualizado na Figura 12

a seguir. Entre os anos de 2002 e 2003 houve um aumento de 24% de novas contratações. Pode-se observar, ainda pelos dados apresentados na figura a seguir, sobretudo no número de funcionários até junho de 2004, que há uma tendência em continuar este crescimento, o que confirma que esta empresa configura-se numa das principais fontes de geração de emprego e renda em sua região de atuação, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento local e regional.

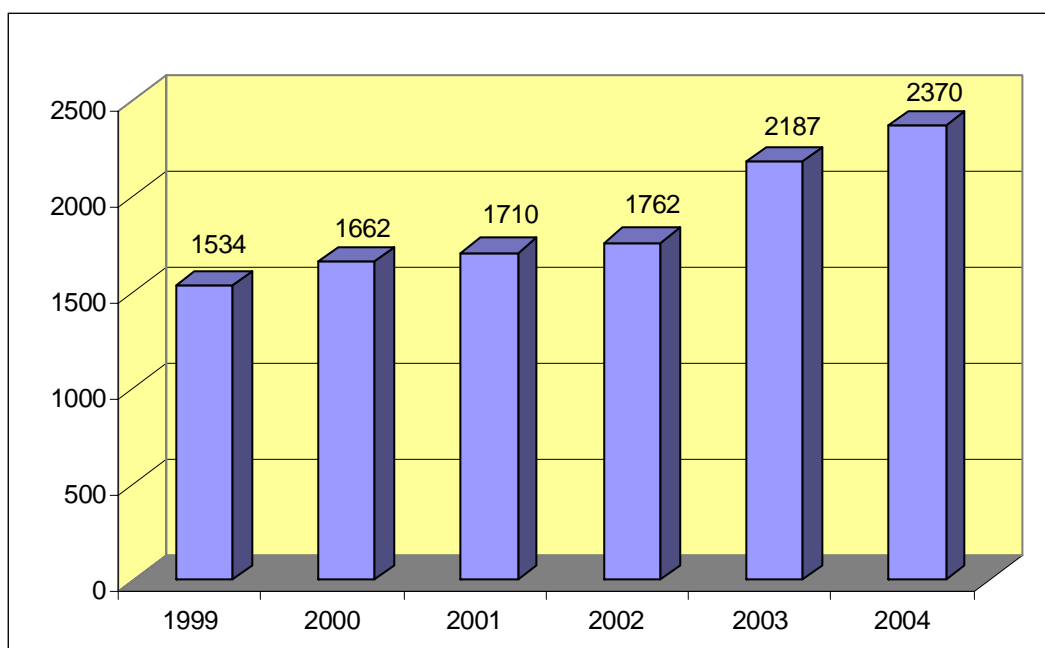


FIGURA 12 – Evolução do Número de Funcionários (1999-2004)

Fonte: Base de dados da empresa

Obs.: Os dados de 2004 referem-se até o mês de jun./04. Neste total de funcionários não estão incluídos os temporários, que são contratados pela empresa.

A unidade da John Deere de Horizontina em outubro de 2003 contava com um total de 2471 trabalhadores, dos quais 1675 (68%) na condição de efetivos.

A John Deere está organizada em três grandes áreas: industrial, administrativa e comercial, conforme pode ser visualizado no organograma em Anexo B.

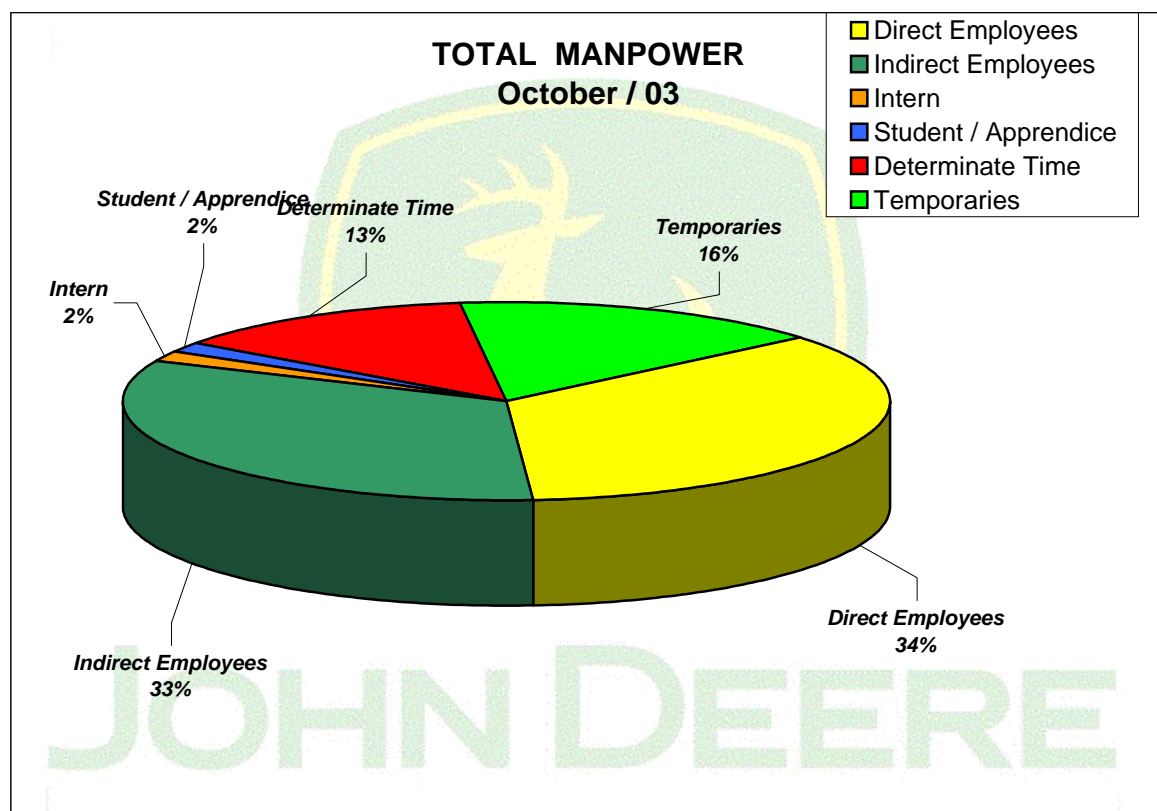


FIGURA 13 – Total de Funcionários (Out./2003)

Fonte: Base de dados da empresa

Legenda:

*Direct Employees*: refere-se à mão-de-obra direta

*Indirect Employee*: é mão-de-obra indireta (pessoal não envolvido diretamente na produção, são técnicos, administrativos, engenheiros, etc.)

*Intern*: são os estagiários

*Student/Apprendice*: são os aprendizes do SENAI

*Determinate Time*: são funcionários com contrato por prazo determinado

*Temporary*: são funcionários contratados temporariamente pela empresa por intermédio de uma terceira que presta este tipo de serviço (ex.: AST – Serviços temporários)

Do total de efetivos (1.675 funcionários), a maioria (82%) que corresponde a 1368 atuam na manufatura, 170 (10%) trabalham na área comercial e os demais (132) que equivalem a 8% estão alocados na divisão administrativa. A concentração de trabalhadores na manufatura se justifica pelo fato de que a atividade fim da empresa é a produção de máquinas e equipamentos agrícolas e faz-se necessário um número elevado de pessoal voltado à consecução de tal tarefa produtiva. Trata-se de um processo produtivo complexo que, embora venha acompanhando os avanços tecnológicos, ainda pressupõe forte presença do elemento humano nas diversas etapas que constituem o processo de produção.

Em termos de estrutura organizacional e níveis hierárquicos a empresa está assim distribuída:

TABELA 9 – Distribuição do Número de Funcionários por Área de Atuação e Cargos de Gerência

Área	Manufatura	Admin./ Finan./ RH	Marketing	TOTAL
Alta Direção	1	4	1	6
Gerentes	11	5	9	25
Supervisores	28	7	7	42
Trabalhadores s/ cargos gerenciais	1.328	121	153	1.602
<b>TOTAL</b>	<b>1.368</b>	<b>137</b>	<b>170</b>	<b>1.675</b>

Fonte: Base de dados da empresa.

A distribuição dos trabalhadores da empresa por divisão, conforme a Figura a seguir, demonstra o número de funcionários efetivos e as respectivas áreas: manufatura, marketing, administrativo-financeira, recursos humanos e presidência, que representam os efetivos. Os não-efetivos constituem as pessoas vinculadas à empresa na condição de estagiários, estudantes, temporários e contratados por tempo determinado.

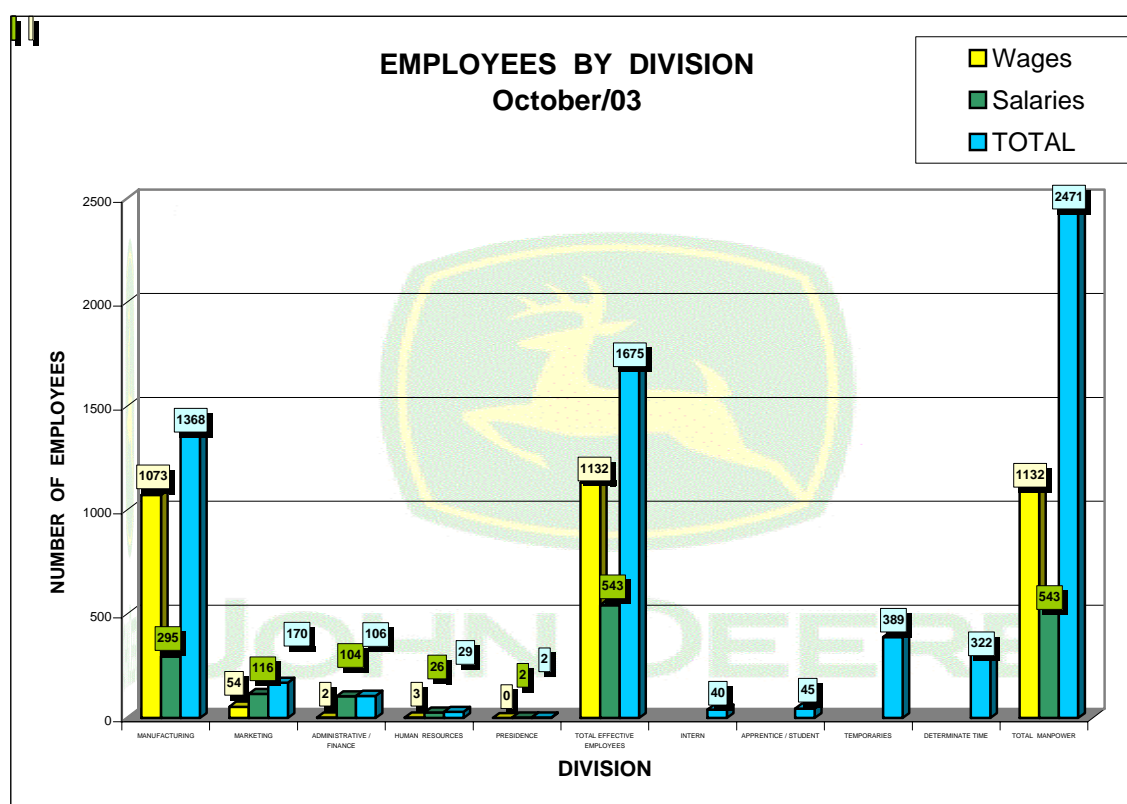


FIGURA 14 – Funcionários por Divisão (Out./2003)

Fonte: Base de dados da empresa

Vale ressaltar que a John Deere classifica com *wages* os funcionários que atuam na empresa em atividades operacionais, designados como “mão-de-obra” direta. Por exemplo, na divisão manufatura de um total de 1368 funcionários, 1.073 são *wages*, representando 78% e

os demais 295 (22%) são denominados *salaries*, pelo fato de desenvolverem atividades de natureza administrativa. Tal dado demonstra a concentração dos trabalhadores na divisão manufatura, sobretudo no nível operacional, o que é compreensível, uma vez que a grande parte das atividades de uma indústria de transformação ainda requer o trabalho humano.

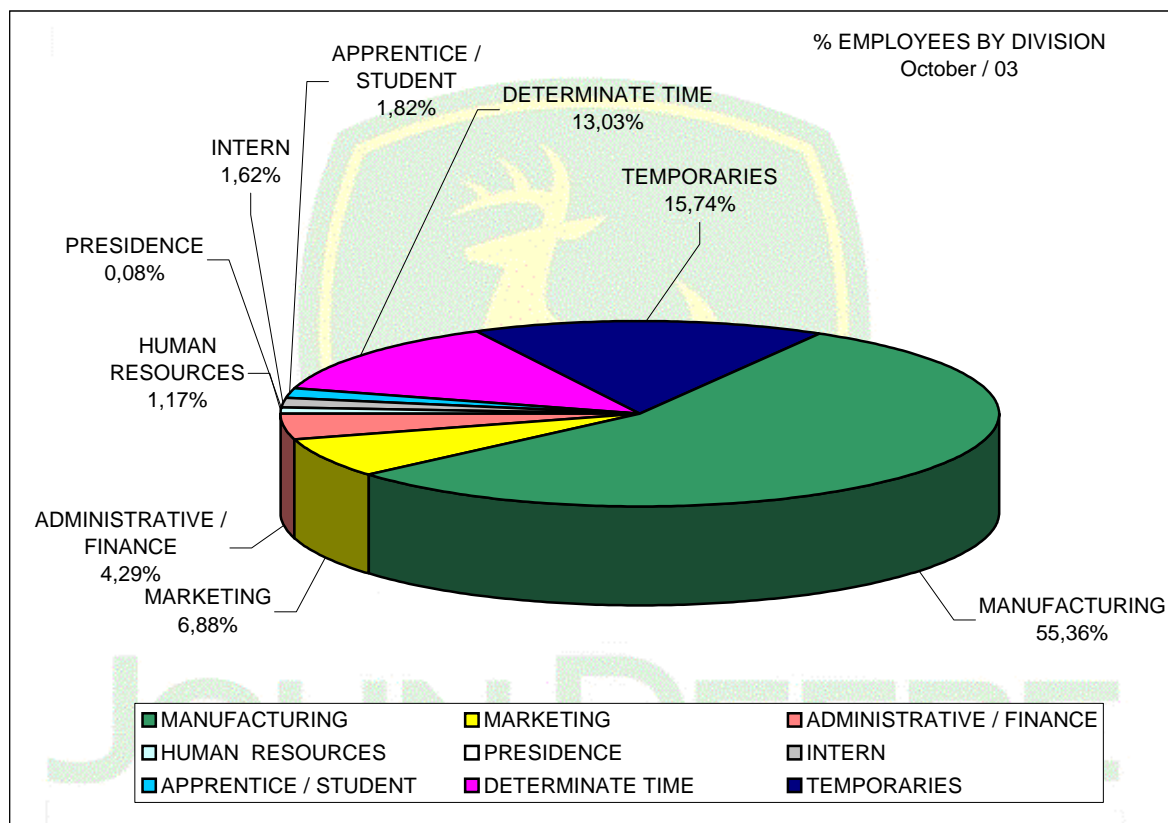


FIGURA 15 – Funcionários por Divisão (Out./2003 em %)

Fonte: Base de dados da empresa

Ao analisar os dados da Figura 16 que demonstra a faixa etária dos trabalhadores da John Deere, verifica-se que a maioria (86%) tem menos de 40 anos, sendo que 49% situam-se nas faixas etárias entre 21 a 30 anos, o que denota um perfil de funcionários bastante jovem.

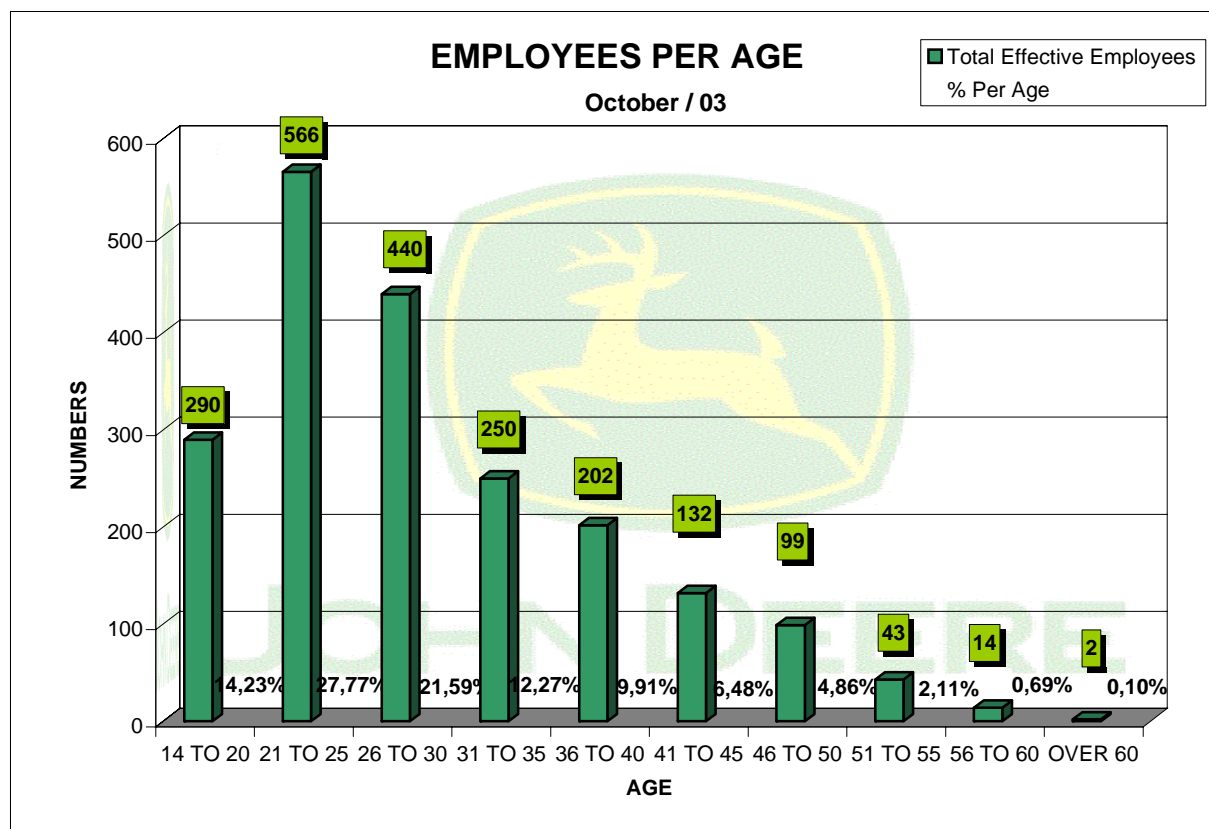


FIGURA 16 – Funcionários por Faixa Etária (Out./2003).

Fonte: Base de dados da empresa

Em termos da variável gênero os dados revelam a expressiva maioria dos trabalhadores do sexo masculino, representando 95%, ao passo que 5% são mulheres. É na divisão manufatura que ocorre a maior concentração de homens, correspondendo a 99% dos funcionários. Nas divisões Administrativa Financeira, Marketing e Recursos Humanos, respectivamente, há um número maior de mulheres, enquanto na área da manufatura encontram-se apenas 18 trabalhadoras.

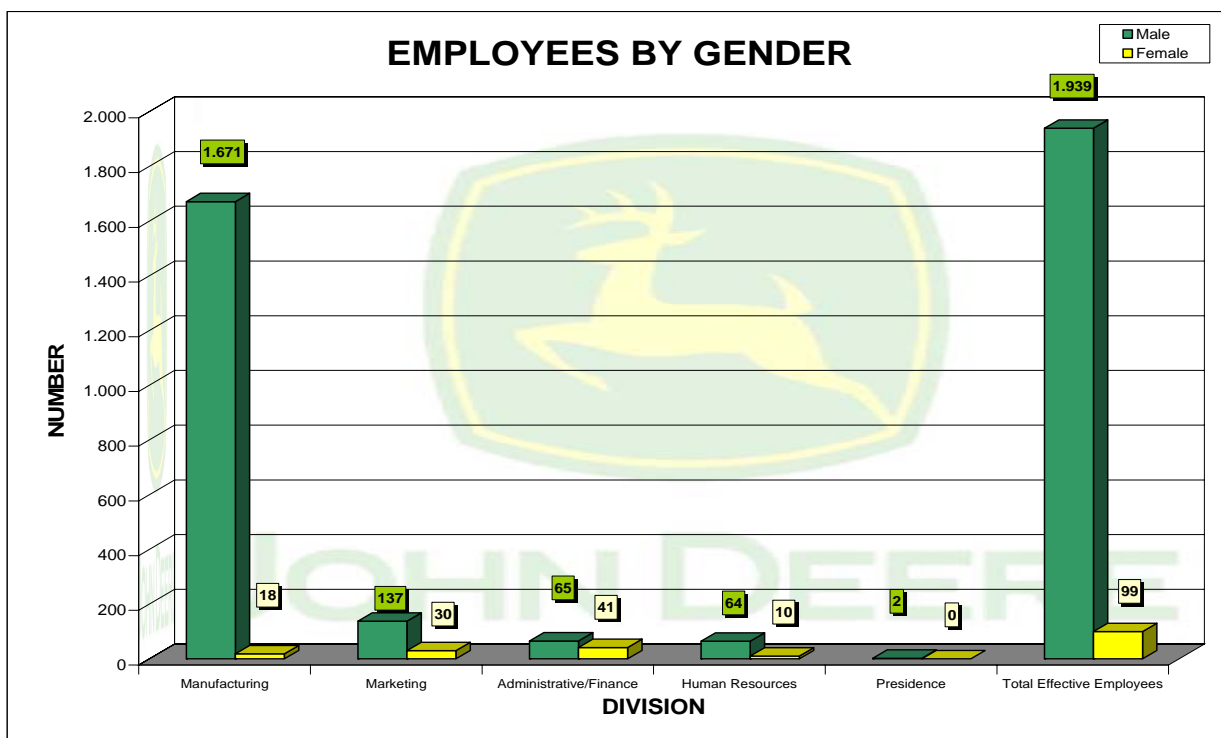


FIGURA 17 – Funcionários por Gênero (Out./2003)

Fonte: Base de dados da empresa

No que concerne ao tempo de serviço na empresa, dado este que se constitui num indicador da experiência profissional, observa-se uma superioridade (73%) de trabalhadores com até dez anos de empresa. Chama atenção o fato de que há um significativo número de pessoas com menos de três anos, equivalente a 32% do total. Este dado revela coerência com a variável faixa etária, que sinaliza um quadro de pessoas muito jovens.

A velocidade das mudanças, sobretudo o advento da informática, é destacada pelo Diretor de Recursos Humanos da John Deere “como algo impressionante que impactou e mudou muito o escopo do trabalho, nas próprias relações, no perfil do operário, do funcionário de uma maneira geral”. E hoje, “o perfil do nosso pessoal da empresa, é extremamente jovem, nós renovamos o nosso quadro de uma maneira drástica. Veja bem, 65% dos nossos funcionários tem até 30 anos de idade”. Os visitantes americanos e europeus quando conhecem os dados da empresa ficam impressionados com a juventude, que se deu principalmente devido à necessidade decorrente do advento da informática, da automação. Este perfil jovem de trabalhadores se expressa, por exemplo, quando a empresa tem hoje “jovens de 21 e 22 anos operando máquinas CNC, profissionais com altíssimo nível, conseqüentemente, com isto eles também têm salários mais elevados dentro de nossa estrutura”.

O nível de renovação na empresa, pode ser visto pelo percentual – 30 a 40% dos funcionários que tem até três anos, “sendo jovem na empresa, jovem na idade”, pondera o Diretor de Recursos Humanos.

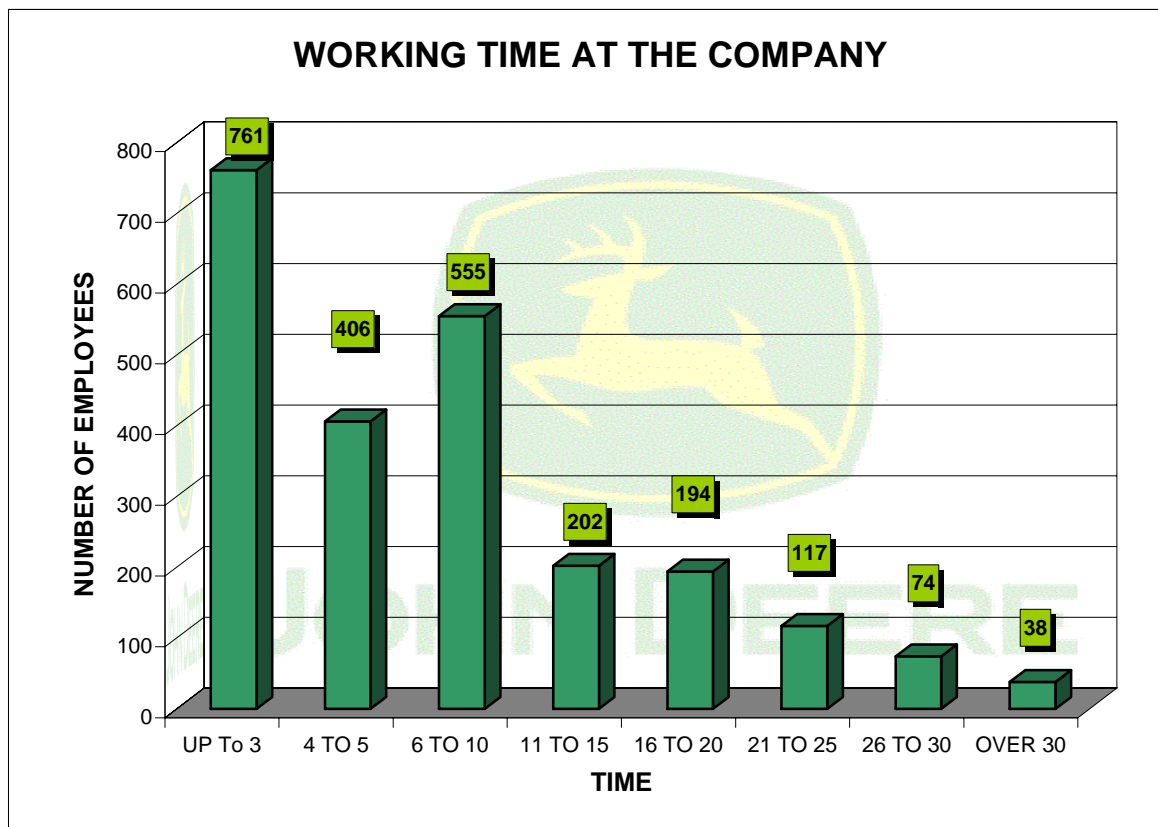


FIGURA 18 – Tempo de Trabalho na Empresa

Fonte: Base de dados da empresa

A escolaridade no atual contexto sócio-organizacional constitui-se num importante indicador. Pode-se notar, pela Figura 19, que a empresa está privilegiando a contratação e manutenção de trabalhadores com maior grau de instrução. Observa-se que os trabalhadores que apenas fizeram o ensino fundamental (primeiro grau) tanto incompleto como completo, representam o menor percentual, correspondendo a somente 3%. Outro dado que chama a atenção é o número de trabalhadores com ensino médio (segundo grau), representando 36%. Do total de 683 trabalhadores nesta condição, a maior parte (72%) tem este nível já concluído. A maioria dos funcionários da empresa, contudo, concentra-se no ensino superior, representando 61%, e destes 58% encontra-se em formação neste nível. O elevado grau de escolaridade identificado confirma a política adotada pela empresa em termos de qualificação de sua equipe de trabalho.



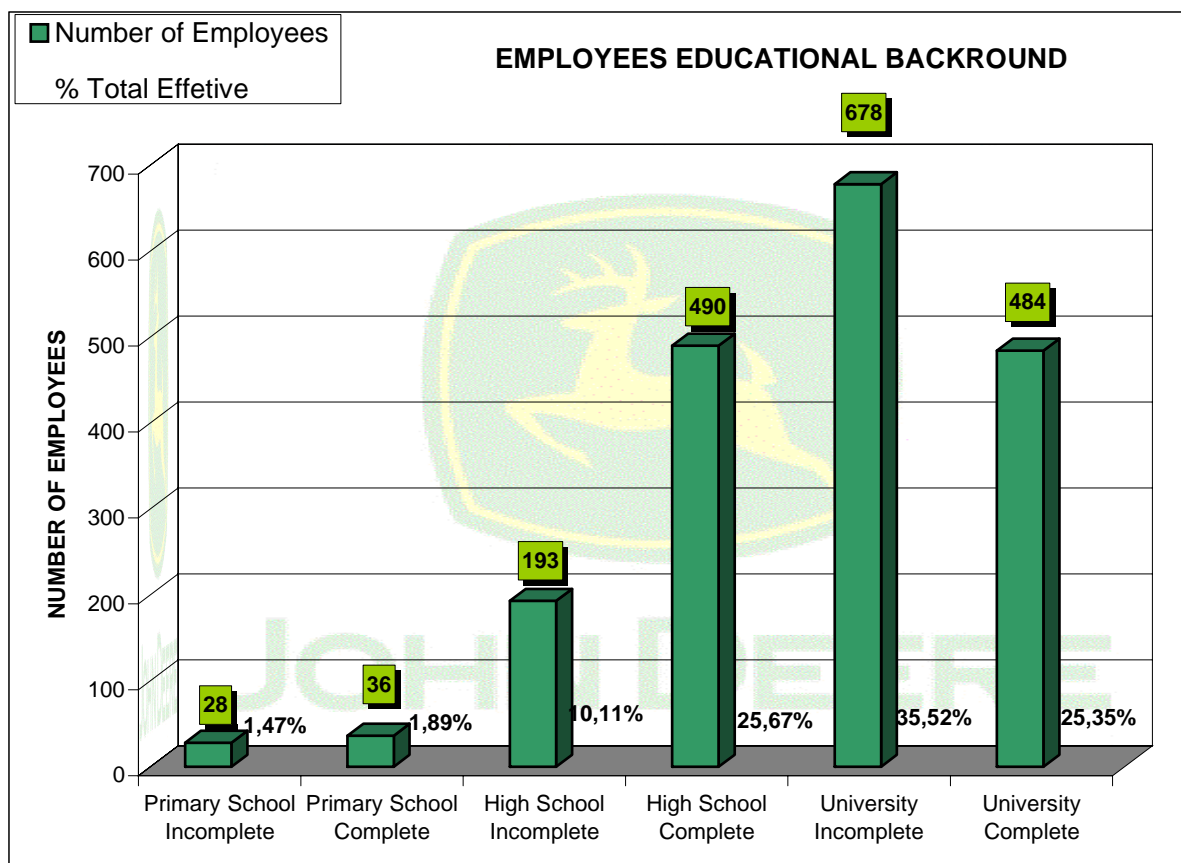


FIGURA 19 – Grau de Escolaridade dos Funcionários (Out/2003)

Fonte: Base de dados da empresa

A base de dados da empresa no que concerne ao grau de escolaridade até o exercício de 2003, não permitia identificar o número de trabalhadores com pós-graduação. Desta forma, a base de dados do ano de 2004 (especificamente fevereiro), explicita o número de funcionários neste nível acadêmico, somando 120 pessoas com cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *scripto sensu* (mestrado).

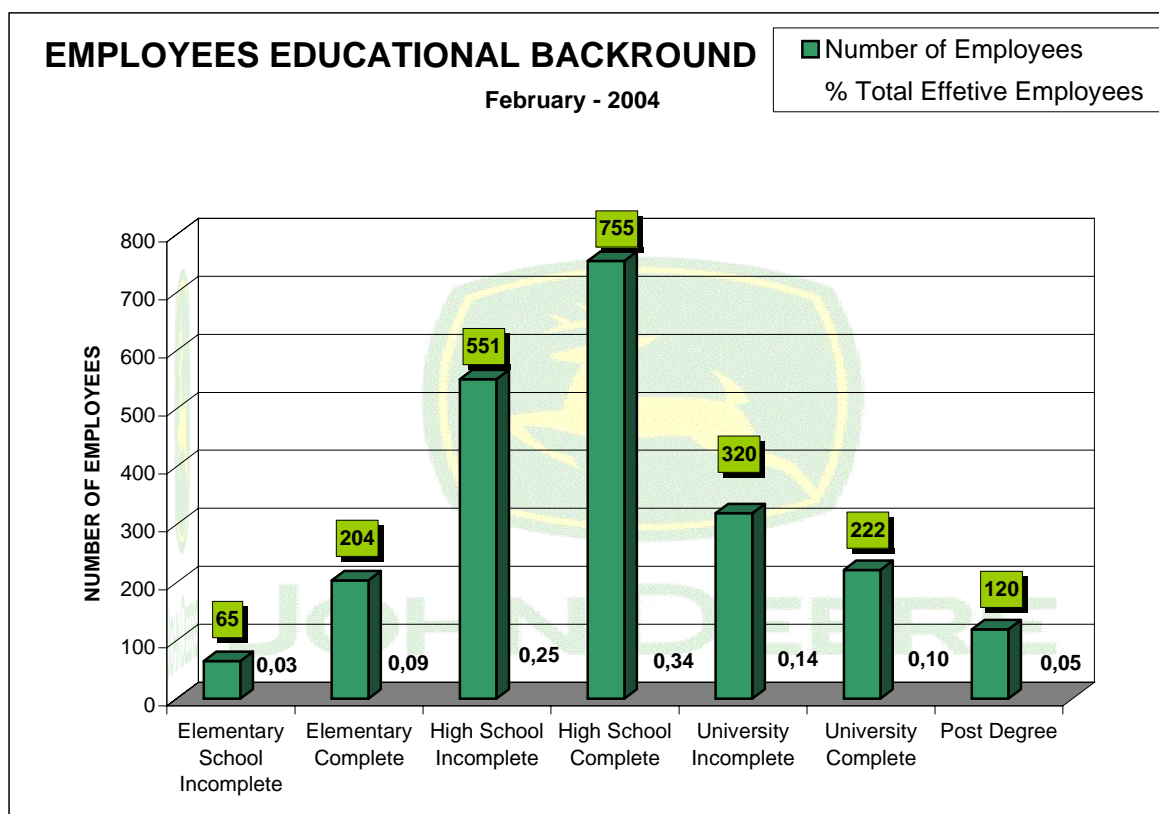


FIGURA 20 – Grau de Escolaridade dos Funcionários (Fev./2004)

Fonte: Base de dados da empresa

A evolução do grau de escolaridade dos trabalhadores no que se refere aos seis últimos anos, confirma a atenção que a empresa vem dispensando tanto na qualificação dos funcionários que integram o corpo funcional como na maior exigência do nível de instrução por ocasião das contratações.

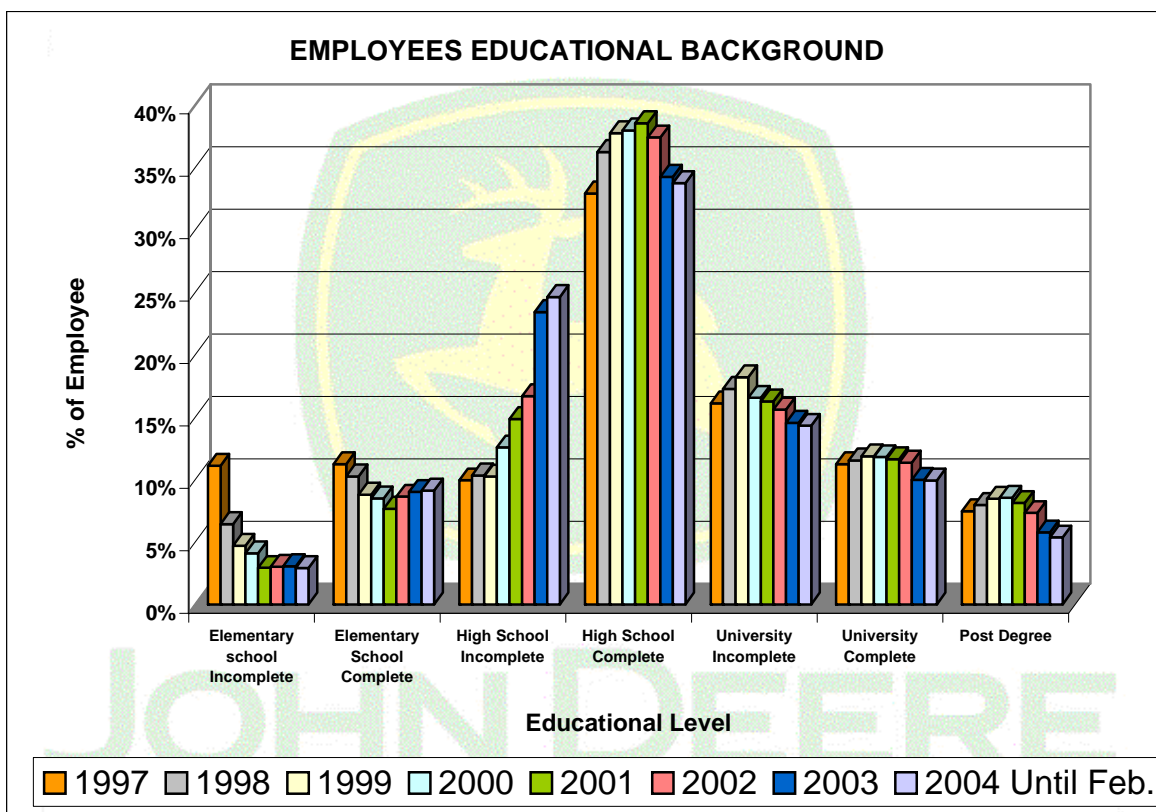


FIGURA 21 – Evolução do Grau de Escolaridade dos Funcionários (1997-2004)

Fonte: Base de dados da empresa

Em síntese, os trabalhadores da John Deere – Horizontina em sua maioria são do sexo masculino e atuam na divisão da manufatura, na condição de *wages*. Predominam os trabalhadores com tempo de serviço inferior a dez anos de empresa, concentrando-se na faixa etária até 40 anos e com elevado grau de escolaridade, tendo em vista que prepondera o nível de educação superior (graduação e pós-graduação).

Ao encerrar a demonstração das características dos trabalhadores da indústria em investigação, passa-se ao item que objetiva caracterizar a área responsável pela gestão de pessoas, apresentando aspectos que caracterizam a gestão de pessoas na empresa, no que concerne à missão e princípios, estrutura e políticas.

### 7.3 Gestão de Pessoas

Este tópico tem como objetivo apresentar aspectos relacionados à missão e os princípios, à estrutura da gerência e, de forma especial, às políticas de gestão de pessoas da empresa.

### **7.3.1 Missão e princípios**

O Departamento de Recursos Humanos – DRH da John Deere tem como missão: “Construir uma organização de pessoas capazes e motivadas para satisfazer o cliente final”.

A consecução desta missão respalda-se nos seguintes princípios norteadores:

- Valorizar o potencial e a capacidade das pessoas;
- Com simplicidade e transparência, estar sempre próximos dos nossos clientes;
- Ter iniciativa e criatividade no trabalho;
- Agir com maturidade e ética nos relacionamentos;
- Atuar como agentes de mudança, incentivando o desenvolvimento das pessoas e da organização;
- Ter visão do negócio no qual estamos inseridos.

Dentre os produtos deste Departamento destacam-se os principais:

- Qualidade de Vida das Pessoas;
- Clima Organizacional Sadio;
- Informações;
- Suprimento Qualificado de Mão de Obra;
- Meios, Logística e Controle de Treinamento;
- Estrutura de Cargos e Salários;
- Orientação e Controle sobre Benefícios;
- Segurança Física das Pessoas;
- Segurança do Patrimônio da Empresa.

### **7.3.2 Estrutura da gerência de recursos humanos**

O Departamento de Recursos Humanos está sob a responsabilidade do Gerente de Recursos Humanos América do Sul, e organiza-se em seis divisões, conforme Anexo C:

#### ***DRHSC – Consultoria Interna***

A Consultoria Interna tem como principal responsabilidade atuar como elo entre as diferentes atividades do Departamento de RH (Treinamento, Administração de Pessoal, Remuneração) levantando necessidades e propondo soluções.

#### *DRHTC – Transportes*

Administrar os veículos da empresa, otimizando o uso da frota, controlando custos envolvidos e o uso exclusivo de veículos para fins profissionais, bem como zelar pela manutenção, conservação e documentação necessária, a fim de atender a legislação vigente e as necessidades da empresa, são os principais objetivos desta função.

#### *DRHAP – Administração de Pessoal e Sistemas de RH*

Este setor administra o sistema de recursos humanos, treinamentos em sistemas de recursos humanos, o departamento de recursos humanos na intranet e processamento dos relatórios gerenciais. Também é a área encarregada da folha de pagamento, documentos e registros de funcionários, processamento das rotinas das demais áreas de recursos humanos e orçamento de pessoal.

#### *DRHTD – Treinamento e Desenvolvimento*

A área de treinamento e desenvolvimento é responsável pelo desenvolvimento de executivos, programas comportamentais, mestrado, avaliação de desempenho e política de educação formal. Este também é o setor que se encarrega da comunicação, conduzindo o programa de comunicação interna, os programas de integração e o jornal interno. Os treinamentos técnicos e complementares do cargo também são administrados por este setor, assim como o programa dos aprendizes do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

#### *DRHSE – Segurança e Medicina do Trabalho*

A área de segurança e medicina do trabalho é responsável pelas normas internas de segurança, comitês de segurança, comitê de ergonomia, análise de segurança do trabalho, gerenciamento de produtos químicos, coordenação da CIPA (Comissão Interna de Prevenção De Acidentes), e uso de equipamentos de proteção individual e uniformes. Esta área também administra as políticas de medicina do trabalho, o ambulatório médico, exames admissionais, demissionais e periódicos.

#### *DRHRE – Planejamento e Remuneração*

É a área responsável pela administração de cargos e salários, programas especiais de remuneração e programa de participação nos resultados, benefícios, e plano de crescimento e acesso interno. Este setor administra ainda o quadro de lotação da empresa, as estruturas organizacionais, relatórios gerenciais e normas e políticas de recursos humanos.

O Departamento de Recursos Humanos conta (dados de fevereiro 2004) com uma equipe de 25 profissionais, constituído pelo Gerente de RH, seis supervisores (um para cada área) e 18 funcionários nas atividades de apoio das várias áreas.

### ***7.3.3 Políticas de gestão de pessoas***

As políticas e práticas de gestão de pessoas estão assumindo um novo papel no contexto das organizações, no sentido de prepará-las para acompanhar a velocidade das mudanças e as exigências do mercado com eficiência, eficácia e efetividade. Em face da complexidade no âmbito das organizações, busca-se a integração das práticas de gestão de pessoas à estratégia empresarial, visando adicionar valor à empresa e às pessoas que nela trabalham.

Nesta perspectiva, a John Deere define claramente suas políticas e práticas de gestão de pessoas em alinhamento estratégico, contemplando os seguintes processos: recrutamento e seleção, treinamento e educação, avaliação de desempenho, administração de cargos e salários, segurança e medicina no trabalho.

#### **Recrutamento e Seleção**

A contratação de funcionários somente deverá ocorrer mediante a participação e aprovação em processo seletivo. A empresa dará prioridade para o desenvolvimento de seu pessoal, devendo ser estimulado processo seletivo interno, inclusive entre diferentes áreas da organização. A indicação de candidatos por parte de funcionários, será vista como excelente fonte de recrutamento, não significando, no entanto, privilégio em relação aos demais candidatos.

A empresa não fará restrição à readmissão de ex-funcionários, demissionários ou demitidos, desde que não haja recomendação em contrário. Também não fará restrição a contratação de parentes (1º e 2º graus) de funcionários, desde que não haja relação de vínculo profissional entre eles, e não se configure situação de conflito de interesses. A empresa utilizará de pesquisa e tomada de informações sobre a vida pregressa de candidatos, tanto do ponto de vista profissional, como de personalidade, mesmo em se tratando de readmissão.

A empresa realizará contratações baseadas em um quadro de lotação austero, com o objetivo de manter constante o seu efetivo, oferecendo maior estabilidade aos seus funcionários.

As pessoas a serem contratadas devem ter formação mínima de ensino fundamental, independente do cargo ou função que irão exercer.

A empresa não fará distinção de raça, credo, afiliação política, ou qualquer outro aspecto discriminatório, devendo sempre prevalecer os aspectos técnicos e perfil profissional, que melhor se adequem às necessidades da organização.

### **Educação e Desenvolvimento**

Educação e desenvolvimento representam para a empresa um importante processo de qualificação e desenvolvimento, visando a preparação de profissional altamente capacitado. Promove, para tanto, as mais diversas maneiras de melhorar a performance atual, desenvolver-se para adquirir novos conhecimentos preparando-se para oportunidades futuras.

A empresa sempre teve como prioridade a valorização do ser humano, considerando de suma importância a qualificação das pessoas que fazem parte de seu quadro funcional. Definiu, por isso, sua política de educação e desenvolvimento, expressa a seguir:

- Todo programa de educação e desenvolvimento deve ser baseado no lema: Educar, Treinar e Fazer;
- A gerência e a supervisão são responsáveis pelo treinamento, desenvolvimento e acompanhamento dos funcionários, cabendo à área de Recursos Humanos administrar, acompanhar e avaliar o processo;
- O treinamento não deverá ser usado como prêmio ou instrumento de motivação, mas como fator de aperfeiçoamento, reciclagem e aprendizagem, ou seja, como legítimo fator de desenvolvimento;
- Todo funcionário que ingressar na empresa, independente de nível hierárquico, deverá passar pelo Programa de Integração e Treinamento Introdutório;
- A identificação das carências de treinamento deverá fazer parte do dia-a-dia das chefias, tendo como base a defasagem entre o desempenho apresentado e o perfil do cargo ou função;
- Todas as atividades de treinamento e desenvolvimento realizadas pela empresa deverão ser registradas e controladas pela área de Treinamento e Desenvolvimento, para monitoramento e acompanhamento da meta estabelecida;

- Os processos de avaliação de aprendizagem e resultados do treinamento são fundamentais para a adequação dos investimentos em relação aos objetivos propostos;
- A participação da empresa na formação regular de seus funcionários se dará sempre de forma parcial e com o objetivo de contribuir para o crescimento do ser humano;
- Deve-se considerar que é uma das bases para o crescimento da empresa a qualificação e desenvolvimento de sua equipe, portanto, as atividades de treinamento deverão fazer parte da rotina de trabalho de cada área.

### *Investimento em Educação*

Este procedimento visa orientar quanto aos critérios e aos valores de investimento em educação que a empresa proporciona aos funcionários que estiverem estudando em cursos regulares de nível médio e superior, conforme orienta a política. Esta orientação passou a vigorar a partir de 2000, quando o investimento da empresa passou a depender do desempenho relativo a notas e frequência.

Novas determinações passam a ser implantadas em 2005, sendo que a empresa não irá considerar mais a frequência, somente as notas e só receberão o investimento da empresa aqueles que tiverem desempenho superior a 7,0.

### *Cursos Técnicos*

Os funcionários que estiverem freqüentando os cursos técnicos de Mecânica, Contabilidade, Informática e Processamento de Dados receberão uma participação nas mensalidades. O valor da participação da empresa será baseado na média aritmética das notas do último semestre, conforme a Tabela 10 abaixo:

TABELA 10 – Participação da Empresa em Cursos Técnicos

Investimento	60%	50%	40%
Média das notas	10 – 8,5	8,49 – 7,0	7,09 – 5,0

Fonte: Departamento de Recursos Humanos/ out. 2003

Os funcionários que tiverem frequência inferior a 90%, terão uma redução de dez pontos percentuais sobre a contribuição da empresa. O funcionário perderá o investimento no ano seguinte, caso venha a ser reprovado.



### *Cursos Universitários*

A John Deere Brasil Ltda investirá parcialmente na formação superior de seus funcionários com mais de um ano de trabalho.

#### Do Ingresso

A empresa estabelecerá o número de vagas por curso que irá subsidiar nas mensalidades dos funcionários. O investimento será de 50% independente da classificação no vestibular, consideradas as vagas definidas a cada ano.

Para o vestibular de verão 2005, a empresa definiu 17 vagas, conforme exposto na Tabela 11 a seguir.

TABELA 11 – Vagas para Cursos Universitários por IES/2005

Instituição	Curso	Número de Vagas
FAHOR	Engenharia Mecânica	3
FEMA	Comércio Internacional	2
SETREM	Administração	3
	Sistemas de Informações	2
UNIJUÍ	Administração	3
	Informática	2
	Economia	2

Fonte: Departamento de Recursos Humanos/nov.2004.

Tendo em vista a necessidade de mais investimentos, além das 17 vagas a empresa, para o 1º sem./2005 oferecerá mais sete vagas aos funcionários que já estudam e que ainda não recebem participação da empresa nos cursos:

- Administração (Setrem, Unijuí, e Fema): 3 vagas
- Ciências Contábeis: 1 vaga
- Engenharia Mecânica: 2 vagas
- Informática: 1 vaga

Podem concorrer a estas vagas quem for funcionário efetivo da John Deere – Unidade Horizontina e tiver no mínimo um ano de empresa. Para isto os interessados deverão entregar o boletim de desempenho referente ao 2º sem./2004 no departamento de Recursos Humanos até 20/1/2005.

### Da Manutenção do Investimento

O valor da participação da empresa para com o funcionário será baseada na média aritmética das notas do último semestre, conforme a Tabela 12 a seguir:

TABELA 12 – Participação da Empresa em Cursos Universitários

Investimento	80%	70%	60%	50%
Média das notas	10 – 9,1	9,0 – 8,1	8,0 – 7,0	Novos ingressos

Fonte: Departamento de Recursos Humanos/nov.2004.

Os funcionários com frequência inferior a 90% no semestre, tinham uma redução de dez pontos percentuais da participação da empresa. Esta determinação vigorou de 2000 a 2004.

### Das Reprovações e Desistências

Caso o funcionário venha a ser reprovado ou desistir de uma ou mais disciplinas, este não receberá mais o subsídio da empresa para as mesmas. As notas das disciplinas reprovadas e canceladas serão utilizadas para o cálculo da média das notas. Quando da perda do investimento da empresa o funcionário terá que assumir integralmente o pagamento das mensalidades no semestre seguinte. Após um semestre o funcionário poderá solicitar o retorno ao investimento mediante boletim de desempenho do semestre anterior. Esta é uma única oportunidade.

### Das Transferências de Cursos

Sendo a transferência apenas de instituição de ensino, mantendo o mesmo curso, o investimento da empresa permanece o mesmo. Na transferência de curso o funcionário poderá ingressar por meio do vestibular ou das vagas que a empresa disponibiliza àqueles que estão estudando.

### Do 2º Curso (técnico e universitário)

Somente receberão investimento para um segundo curso os funcionários que efetivamente comprovarem a correlação do mesmo com as suas atividades funcionais e retorno para a empresa, com a recomendação do gerente da área.

### *Pós-Graduação e Mestrado*

Somente se for de interesse da empresa e com aprovação da gerência da área. O funcionário receberá investimento parcial na inscrição e mensalidades.

### *Idiomas*

A política de investimento em idiomas estabelece:

- Se for de interesse da empresa, o gerente da área deverá encaminhar a autorização via e-mail ao setor de treinamento e desenvolvimento das pessoas que serão beneficiadas com o investimento;
- A empresa investirá R\$ 45,00 por funcionário nas despesas referentes a mensalidades e matrículas, quando realizado fora do horário de expediente e nas instalações da instituição escolhida. Este valor poderá ser revisto anualmente;
- O pagamento da parcela relativa à empresa deverá ser feito diretamente com a prestadora de serviço;
- O valor será debitado no centro de custo do departamento ao qual o funcionário pertence;
- O usuário somente receberá o benefício de um curso regular do mesmo idioma por vez;
- Os programas intensivos deverão ser aprovados pela gerência e diretoria juntamente com a gerência de recursos humanos;
- As escolas conveniadas deverão repassar semestralmente a nota e a frequência dos alunos funcionários da empresa. Estas informações também serão encaminhadas às gerências;
- Para continuar recebendo o investimento, o aluno deverá ter, no mínimo, 90% de frequência e média igual ou superior a 7,0 durante o semestre. Caso estes requisitos não forem atingidos, o investimento fica suspenso para o próximo semestre e somente voltará a receber o investimento da empresa, mediante autorização da gerência;
- Caso haja desistência do aluno funcionário, este somente receberá o investimento da empresa no semestre seguinte, mediante autorização da gerência;
- A avaliação de novas escolas que tiverem interesse na abertura do convênio será realizada anualmente, durante o mês de fevereiro.

Essa política de investimento em idiomas existe desde 1998, porém neste período já foi reformulada várias vezes.

Vale destacar que a empresa não concede qualquer tipo de auxílio para fins de transporte ou hospedagem do funcionário estudante.

## **Ergonomia**

A política relativa a ergonomia é assim explicitada:

- Planejamento de Processos e Produtos: promover o bem estar das pessoas, buscando uma adaptação confortável e produtiva do ser humano no seu ambiente de trabalho, adequando a máquina e o processo ao homem;
- Novos Projetos de Postos de Trabalho: os novos projetos de postos de trabalho devem ser adaptados para 90% da população, e não ultrapassar a demanda física dos funcionários;
- Processos Existentes: devem ser adequados gradativamente às exigências da biomecânica, antropometria e à carga física dos funcionários;
- Aquisição de Máquinas e Equipamentos: na aquisição de máquinas e equipamentos devem ser levados em consideração os níveis máximos de ruído permissíveis, antropometria, design ergonômico, os dispositivos de segurança necessários e *layout*;
- Mobiliário. toda a aquisição de mobiliário deve ocorrer somente após atender os itens técnicos fixados no manual ergonômico;
- Investimento e Melhorias em Ergonomia: os custos de investimento no planejamento, projeto, implementação e nas melhorias dos ambientes de trabalho são de responsabilidade dos departamentos;
- Permanência no Grupo. o representante da área no Comitê de Ergonomia, antes da saída, deve integrar o seu substituto. São membros permanentes do comitê, o engenheiro de segurança do trabalho, médico do trabalho, um profissional de psicologia, um engenheiro de produção de cada departamento industrial e um engenheiro de produto, para cada produto fabricado pela unidade.

## **Segurança e Medicina do Trabalho**

A política de segurança e medicina do trabalho assim se expressa:

- Segurança do Trabalho e Saúde Ocupacional são mais que uma obrigação legal, mas sim um compromisso de todos;

- Todos os acidentes e doenças ocupacionais podem ser evitados. A meta Acidente-Zero é alcançável e não deve ser considerado somente como um objetivo teórico;
- O gerente é responsável pela prevenção de acidentes e saúde ocupacional de sua área e cada supervisor é responsável direto pela segurança daqueles que com ele trabalham;
- O gerente de cada departamento pode e deve parar uma atividade, máquina e/ou equipamento que ofereça risco de acidentes;
- Trabalhar com segurança é um direito e uma obrigação do funcionário. Cada um deve assumir esta responsabilidade;
- Todos os acidentes na empresa serão rigorosamente investigados pela Segurança, Medicina do Trabalho e CIPA, e as medidas propostas merecerão atendimento prioritário. Nenhum acidente pode repetir-se nas mesmas condições e circunstâncias;
- A Segurança e a Medicina do Trabalho devem funcionar como um sistema integrado, envolvendo os especialistas, a CIPA, as chefias e os funcionários em geral;
- A ação educacional deverá ser permanente e todos os recursos de comunicação à disposição na Empresa deverão ser utilizados para divulgação dos assuntos de Segurança e Medicina do Trabalho;
- Nas fases de concepção e análise de projetos e construção ou reforma de prédios e instalações, deverá ser requerida a participação do profissional de segurança, para análise no que tange aos aspectos de Segurança, Higiene e Medicina do Trabalho;
- A Brigada de Incêndio deve ser permanente e a liberação dos seus membros para o cumprimento dos treinamentos regulares deve ser facilitada para o constante aprimoramento dos brigadistas. A disposição de ser brigadista é voluntária, porém, após sua aceitação, o cumprimento do programa de treinamento passa a ser obrigatório;
- A reabilitação de funcionários acidentados e/ou doentes ocupacionais deverá, prioritariamente, ser realizada dentro da empresa. As áreas deverão, sempre que possível, seguir as orientações emitidas pela Segurança e Medicina do Trabalho e serem receptivos ao remanejamento do pessoal de outras áreas;
- Todas as empresas prestadoras de serviços que executam qualquer tipo de atividade dentro do recinto da empresa, deverão cumprir as normas internas de Segurança do Trabalho;

- Na aquisição de uma máquina ou equipamento, deverão ser levados em consideração os níveis máximos de ruídos permissíveis e os dispositivos de segurança existentes, preferencialmente mediante laudo técnico de especialistas.

## **Política para Administração de Cargos e Salários**

### *Filosofia de Remuneração*

É filosofia da empresa, aplicar um sistema competitivo de remuneração e benefícios, de forma a atrair, motivar e reter seus Recursos Humanos. Para estabelecimento e manutenção de sua política salarial, a empresa utiliza-se de indicadores dos mercados local, regional e nacional, conforme características específicas de cada grupo de cargos que compõem sua estrutura.

De forma geral, a empresa remunera seus funcionários na média do mercado, composto de empresas de porte e ramo similar. Atualmente, seus salários superam aos praticados no mercado das indústrias do setor metal-mecânico.

Como forma de incentivar e reconhecer melhorias em qualidade e produtividade, a empresa também pratica um sistema de remuneração variável, que é o Programa de Participação nos Resultados – PPR. Este programa reveste-se de significativa importância por representar um fator de estímulo aos trabalhadores e, no momento, constitui-se num importante diferencial em relação às demais empresas da região.

### *Política para Administração de Cargos e Salários*

- A Administração de Cargos e Salários deverá estar em sintonia com a estratégia de negócios e a filosofia empresarial da indústria, promovendo a atração e manutenção de profissionais qualificados para o adequado funcionamento da organização;
- Deverá incentivar o permanente desenvolvimento dos empregados, por intermédio de padrões salariais competitivos, carreiras estruturadas e desenhos de cargos enriquecidos e desafiadores;
- A Empresa acompanhará a evolução dos salários e os sistemas de remuneração adotados pelo mercado, por meio de pesquisas periódicas, junto a organizações do setor em que se insere;

- A Empresa comporá a remuneração para o quadro funcional com um plano de benefícios sociais que lhe propicie segurança e bem-estar necessários para o exercício de suas atividades profissionais;
- A Empresa implementará práticas de remuneração variável que propiciem a participação dos empregados nos ganhos de produtividade e lucratividade, de forma a promover a mobilização e comprometimento dos mesmos, nos objetivos da organização;
- As descrições dos cargos serão o referencial necessário para a contratação, treinamento e definição dos padrões de desempenho esperados dos empregados, devendo atender aos princípios que regem as normas de certificação da qualidade; e
- Os responsáveis pela execução da política de Administração de Cargos e Salários são as Gerências, que contarão com o assessoramento técnico do Departamento de Recursos Humanos.

Além das políticas de gestão de pessoas anteriormente descritas, a empresa busca investir em projetos de assistência social, como forma de manter os trabalhadores satisfeitos com as condições de trabalho. Com o intuito de garantir uma segurança maior após a aposentadoria dos trabalhadores foi criada, em 1965, a Caixa de Previdência.

Outros benefícios sociais são oferecidos a todos os trabalhadores, tais como assistência médica e odontológica, restaurante moderno, organização de eventos esportivos, culturais e confraternização, ressarcimento de 40% das despesas com medicamentos, adiantamento salarial e bônus como adiantamento de compras em supermercado em um prazo de 65 dias, empréstimos pessoais.

A empresa possui ainda uma Fundação Assistencial. A Fundação John Deere começou as atividades em dezembro de 2003, para ser o exclusivo e legítimo braço social da John Deere. Com este objetivo desenvolve ações voluntárias, trabalhos assistenciais, programas corporativos, que variam de acordo com a identidade da comunidade a que a unidade de negócio está inserida. Além disso, disponibiliza serviços aos funcionários da John Deere e seus dependentes e participa de ações sociais e educativas. Faz parte das atividades e do plano de ação da Fundação JohnDeere, promover o desenvolvimento da região onde suas unidades de negócios estão inseridas.

A Fundação tem como missão: desenvolver ações de promoção da responsabilidade social, por meio do gerenciamento de programas que influenciam positivamente na qualidade de vida das pessoas e da sociedade. Todos os trabalhadores são associados, contribuindo com

3% do salário nominal até um limite de cem reais. Deste modo, 1/3 do orçamento da Fundação é mantido pelos associados e 2/3 pela empresa. Pela Fundação são oferecidos o auxílio-educação, curso de idiomas, plano de saúde e odontológico e seguro de vida em grupo.

Com o propósito de discutir as políticas e práticas de gestão de pessoas da empresa em estudo, é fundamental considerar que o atual mundo de negócios, caracterizado pela grande competitividade, vem exigindo um grande esforço por parte das organizações para fazer com que as mudanças realmente aconteçam. A preocupação com a dimensão humana e com a valorização das pessoas tem sido cada vez mais intensificada e tem adquirido relevância estratégica no ambiente empresarial. Dentro desse panorama de transformações, Motta (1998) salienta a importância das pessoas como diferencial competitivo e sintetiza as principais mudanças na forma de gerenciá-las, apresentadas no Quadro 17.

QUADRO 17 – Recursos Humanos na Organização do Futuro por Tendências Atuais

<b>Fatores</b>	<b>Passado → Presente</b>	<b>Presente → Futuro</b>
<b>Concepção do Funcionário</b>	recurso humano	pessoa talentosa
<b>Carreira e Progresso</b>	crescimento no emprego: perseguir alternativas conhecidas	aumento da empregabilidade: criar o próprio futuro.
<b>Avaliação</b>	Chefias	aberta e coletiva
<b>Formação e Conhecimento</b>	aprender o necessário: a empresa indica	autodesenvolvimento (habilidades múltiplas): o funcionário escolhe
<b>Remuneração</b>	variável: critérios individuais e grupais; incentivos financeiros e materiais	variável: incentivos e benefícios adaptados às expectativas individuais
<b>Gestão de recursos humanos</b>	Centralizada: órgão especializado	descentralizada: repartida pelos setores empresariais
<b>Cultura da gestão das pessoas</b>	impessoalidade, exploração, estima e benevolência	pessoalidade, desenvolvimento e retribuição
<b>Premissa da lealdade</b>	à empresa	a si próprio

Fonte: Motta, 1998, p. 101

Ao analisar as políticas e práticas de gestão de pessoas definidas e operacionalizadas pela John Deere, identifica-se a preocupação da empresa com uma política acertada e, por sua vez, coerente com o perfil da organização contemporânea e, de modo particular, alinhada com as tendências no que concerne ao gerenciamento estratégico das pessoas. Deste modo, as políticas e práticas da empresa se aproximam prioritariamente das características demonstradas na perspectiva presente-futuro apresentadas no Quadro anterior. Esta tendência reforça a descentralização da gestão de pessoas e a importância do autodesenvolvimento do



funcionário por meio de contínuo aprendizado. A John Deere, portanto, está buscando criar um novo papel e uma nova pauta para a área que focalizem os resultados e não as atividades tradicionais desta.

Dessa forma, as políticas e práticas de gestão de pessoas estão assumindo um novo papel no contexto das organizações, no sentido de prepará-las para acompanhar a velocidade das mudanças e as exigências do mercado com eficiência e eficácia.

Em face da grande complexidade das organizações, busca-se a integração das práticas de gestão de pessoas à estratégia empresarial, visando adicionar valor à empresa e às pessoas que nela trabalham. Conforme Ulrich (2000) um dos grandes desafios é tornar as práticas de gestão de pessoas parte integrante do processo de planejamento empresarial. É necessário que os profissionais da área de gestão de pessoas atuem juntamente com os gerentes de linha, de modo que suas práticas realizem a estratégia empresarial.

A integração da gestão de pessoas ao planejamento estratégico da empresa deu lugar a uma nova dimensão da área, exigindo que as práticas e atividades até então desenvolvidas avançassem da abordagem operacional para a estratégica, como pode ser visualizado no Quadro 18 a seguir:

QUADRO 18 – RH – Do Operacional ao Estratégico

<b>Práticas RH</b>	<b>Do Operacional</b>	<b>Ao Estratégico</b>
Recrutamento e Seleção	Práticas tradicionais como: análise do curriculum vitae e entrevista individual.	Estão assumindo novos contornos, novos instrumentos, novas técnicas estão sendo utilizadas como: dinâmicas de grupo, entrevistas coletivas, etc.
Treinamento e Desenvolvimento	T&D com foco no cargo; Treinamentos presenciais;	Treinamentos comportamentais; Universidade Corporativa; E-learning
Avaliação de Desempenho	Utilização de formulários padrão, métodos tradicionais de avaliação.	Avaliação 360° e a valorização da pessoa em si.
Plano de Carreiras	Verticalizada, hierarquizada	Em Y, possibilitando maior mobilidade às pessoas.
Remuneração	Funcional, com base no cargo que a pessoa exerce.	Por Habilidades e Competências, com foco na pessoa que ocupa determinado cargo.
Benefícios Sociais	Padronizados	Flexíveis

Fonte: Adaptado de Marras (2000); Ulrich (2000); Motta (1998); Boog (1999).

No que se refere às práticas de gestão de pessoas, a empresa pesquisada vem sinalizando uma nova filosofia, o que denota um modelo de gerenciamento focado numa abordagem estratégica em detrimento da dimensão operacional.

As melhores práticas de gestão de pessoas adotadas pelas empresas, que as ajudam a atrair, manter e desenvolver os profissionais mais talentosos e o sucesso que têm alcançado, vem sendo objeto de pesquisas tanto no meio empresarial como no âmbito acadêmico, apresentando um ranking das mesmas.

O guia As Melhores Empresas para Você Trabalhar no Brasil, publicado pela revista Exame, aponta que: as boas práticas de RH resultam em mais lucros, e as empresas em que melhor se trabalha são as que têm mais sucesso. Ser hoje uma empresa admirada pelos funcionários e considerada boa para trabalhar adquiriu tamanha importância, que estar incluído na relação do guia da revista Exame, tornou-se parte do plano de metas da área de gestão de pessoas de muitas organizações.

A John Deere Brasil Ltda – unidade de Horizontina por dois anos consecutivos, 2000 e 2001, recebeu o reconhecimento da Revista Exame, estando entre as 100 melhores empresas para trabalhar no Brasil. Os trabalhadores por ocasião das entrevistas realizadas, enumeram vantagens de se trabalhar numa empresa que se preocupa e investe na valorização profissional, qualidade de vida, salário, treinamento e desenvolvimento.

Com vistas a ilustrar o gerenciamento de pessoas, ao considerar os índices de *turnover* e de absenteísmo, observa-se conforme as Figuras 22 e 23 a seguir, que apresentam um padrão de variação satisfatório, se analisado os períodos expressos.

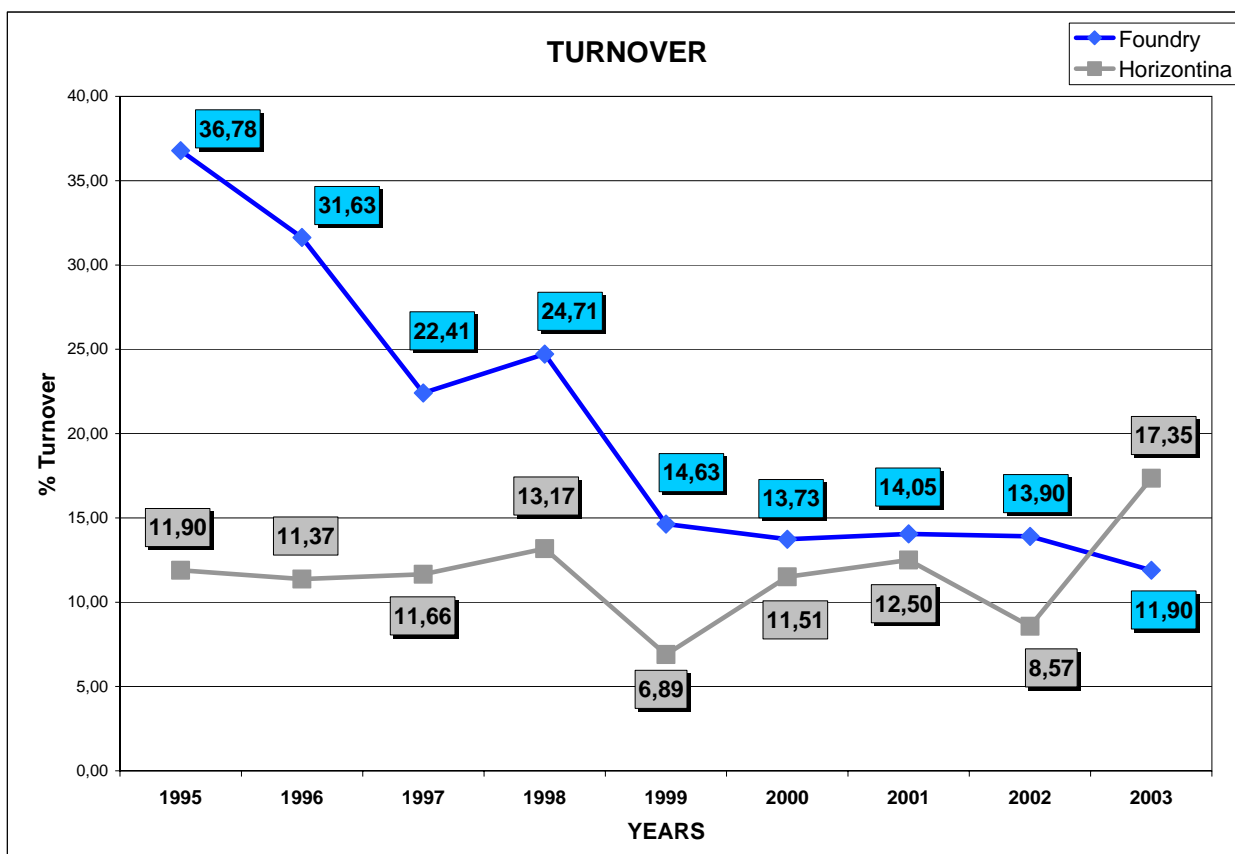


FIGURA 22 – Índice de *Turnover*

Fonte: Base de dados da empresa

O índice de *turnover* representa a rotatividade de pessoal durante o ano. Em 2003 houve um aumento significativo (21%) no quadro de funcionários da John Deere, tendo em vista que no começo do ano a empresa contava com 2.049 funcionários e finalizou o período com 2.486 pessoas, este crescimento está refletindo diretamente neste indicador. Os índices dos períodos anteriores, entretanto, corroboram com os dados resultantes do *survey* da Corporate University Xchange (EBOLI, 2004, p. 252), em que a taxa média anual de *turnover* das empresas com UC na categoria *expert* é de 13%. Este aspecto revela que a política de gestão de pessoas, e de forma particular as práticas organizacionais voltadas à educação e desenvolvimento, tem-se mostrado eficazes no que concerne à retenção de funcionários.

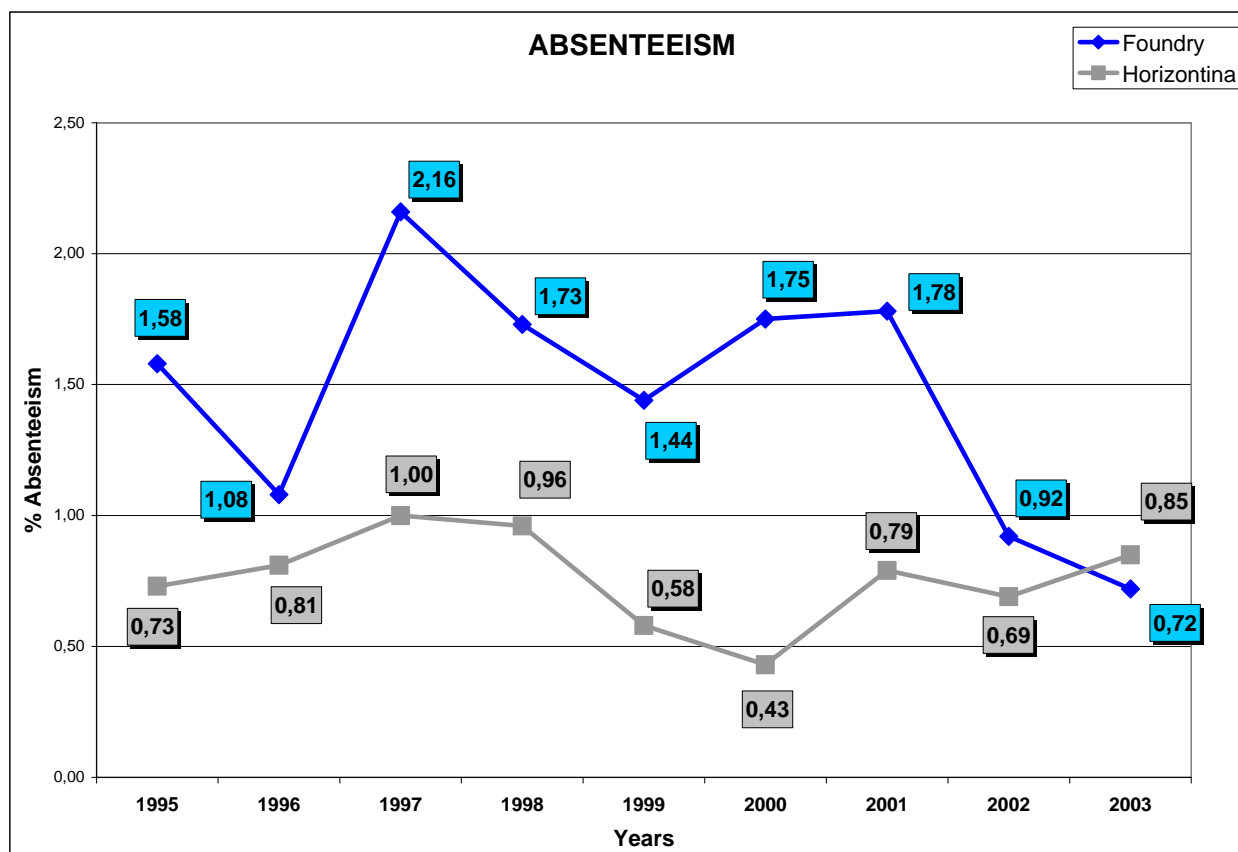


FIGURA 23 – Índice de Absenteísmo

Fonte: Base de dados da empresa

Obs.: Foundry é a fundição da unidade John Deere de Santo Ângelo.

O índice de absenteísmo representa o número de faltas pelo número de horas contratadas. Assim, a variação deste indicador, reflete o comportamento dos funcionários em relação às faltas ao trabalho, ano a ano, podendo haver variações, conforme pode ser visualizado no Gráfico. Os dados mostram que este indicador vem mantendo-se de forma satisfatória, com índice inferior a 1.

Os indicadores anteriormente apresentados podem servir de indício de uma boa gestão de pessoas, que, por conseguinte pode reduzir índices de absenteísmo e de *turnover* e aumentar a produtividade e a qualidade, gerando os resultados desejados e necessários para a sobrevivência organizacional. A pesquisa faz parte da dinâmica gerencial da John Deere. A cada dois anos a empresa desenvolve uma pesquisa com seus clientes internos com o objetivo de identificar a opinião dos trabalhadores sobre ambiente de trabalho, remuneração, benefícios e desenvolvimento pessoal. Contata-se que a John Deere, em função de suas boas práticas de gestão de pessoas, vem servindo como benchmarking no meio empresarial gaúcho e brasileiro.

**PARTE IV**  
**APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO**  
**DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO**

Apresentar e discutir os conteúdos resultantes das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa e da análise documental, visando analisar *como as políticas e ações organizacionais de educação continuada tornam possível a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento humano, na visão de dirigentes e trabalhadores de uma indústria do setor metal-mecânico do RS*, é o que se propõe a parte IV.

A elaboração das descrições e inferências decorrentes dos dados da pesquisa está delineada em seis capítulos, que correspondem aos objetivos específicos da tese. O capítulo 8 atende ao objetivo de identificar e descrever ações realizadas pela empresa voltadas à educação e desenvolvimento capazes de promover a aprendizagem organizacional. Nos capítulos 10 e 11, apresentam-se as discussões realizadas contemplando o objetivo específico de examinar as políticas e ações de educação continuada e o processo de aprendizagem organizacional, na visão de dirigentes e trabalhadores. A possibilidade do desenvolvimento humano no espaço de trabalho é o que trata o capítulo 12. Por fim, o capítulo 13 faz-se uma análise da importância da educação continuada como uma estratégia de conciliação entre aprendizagem e desenvolvimento humano no espaço organizacional.

## 8 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: AÇÕES REALIZADAS

A empresa pesquisada, conforme documentos oficiais consultados, considera que educação profissional é a educação institucionalizada ou não, que visa ao preparo do ser humano para a vida profissional. Essa compreende três etapas interdependentes, mas perfeitamente distintas: formação profissional, aperfeiçoamento ou desenvolvimento profissional e treinamento.

Formação Profissional é a educação institucionalizada ou não que visa preparar e formar o homem para o exercício de uma profissão, em determinado mercado de trabalho. Seus objetivos são amplos e imediatos, visando **qualificar** a pessoa para uma futura profissão. Pode ser ministrada nas escolas ou fora delas e mesmo dentro das próprias empresas.

Aperfeiçoamento ou Desenvolvimento Profissional é a educação que visa ampliar, desenvolver e aperfeiçoar a pessoa para seu crescimento profissional em determinada carreira, em uma organização, ou para que se torne mais eficiente e produtiva em seu cargo. Seus objetivos perseguem prazos mais longos, visando **dar** ao homem aqueles conhecimentos que transcendem o que é exigido no cargo atual, preparando-o para assumir funções mais complexas ou numerosas. Esse tipo de educação profissional geralmente é realizado nas organizações ou em instituições especializadas em desenvolvimento de pessoal, contudo direcionado à filosofia da empresa. É mais conhecido como desenvolvimento de recursos humanos.

Treinamento é a educação, institucionalizada ou não, que visa adaptar a pessoa para o exercício de determinada função ou para a execução de tarefa específica, em determinada organização. Seus objetivos são mais restritos e imediatos, visando **dar** a pessoa os elementos essenciais para o exercício de um presente cargo, preparando-o adequadamente. Normalmente é desenvolvido nas organizações ou instituições especializadas em treinamento.

QUADRO 19 – Síntese comparativa dos três tipos de educação profissionalizante

<b>Tipos de Educação Profissional</b>	<b>Escopo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Extensão de Tempo</b>	<b>Características</b>
Formação	Prepara e forma a pessoa para o exercício de uma profissão no mercado de trabalho	Amplos e mediatos	Longo prazo	Qualifica para futura profissão. Dada nas escolas e mesmo dentro das organizações.
Desenvolvimento	Amplia e aperfeiçoa a pessoa para crescimento profissional na carreira na organização.	Menos amplos	Médio prazo	Proporciona conhecimentos e prepara para funções complexas. Dado em organizações.
Treinamento	Prepara a pessoa para ocupar determinado cargo na organização.	Restritos e imediatos	Curto prazo	Fornece o essencial para o cargo atual. Dado nas organizações ou em empresas especializadas.

Fonte: Documento referente ao Top Ser Humano 2002

Do que se depreende da tipologia de educação profissional adotada pela empresa, constata-se que a concepção predominante está focada no antigo paradigma de treinamento (MEISTER, 1999), ainda que se percebe uma série de ações organizacionais que se identificam com o paradigma de aprendizagem.

Conforme observado empiricamente, o sistema educacional na John Deere guarda estreita vinculação com os componentes do departamento de treinamento do antigo paradigma (RENESCH, 1993).

O sistema de educação coporativa da empresa está organizado em quatro programas: Educação Formal, Treinamento Técnico, Educação Comportamental e Língua Estrangeira, os quais serão descritos nos tópicos seguintes.

### **8.1 Educação Formal**

Fazem parte dos investimentos em Educação Formal as ações a seguir relacionadas:

- a) Programa de Aprendizagem Industrial – Senai
- b) Ensino Técnico
- c) Cursos Universitários
- d) Curso Superior de Tecnologia em Mecânica
- e) Mestrado Profission



## **Programa de Aprendizagem Industrial – SENAI**

Em 1974, em uma reunião realizada na comunidade local, foi levantada a idéia da criação de um curso técnico em mecânica num colégio renomado<sup>6</sup>, tendo em vista a falta de pessoas qualificadas na região e com a inexistência de um órgão qualificador, na cidade, com esta finalidade. A idéia prosperou e a busca de uma parceria fez-se necessária, sendo que em 30 de junho de 1974, foi assinado um “Termo de Compromisso” entre a indústria, Senai e comunidade, para colocar à disposição da escola, máquinas e equipamentos para as atividades do Curso Técnico em Mecânica. Em dezembro do mesmo ano, a escola ratifica seu compromisso com a aprendizagem profissional, instalando as oficinas para o desenvolvimento do curso.

As negociações e organização da oficina requereram certo tempo, de modo que, em março de 1976, iniciaram as aulas do curso técnico em mecânica e para ampliar a ocupação das oficinas, foi criado em agosto do mesmo ano o Programa de Aprendizagem Industrial, com 30 aprendizes (garotos) com idade de 14 a 15 anos, constituindo assim a primeira turma no Programa de Aprendizagem.

De lá para cá houveram muitas mudanças pedagógicas e nos últimos sete anos foram investidos mais de US\$ 300.000,00 em máquinas e equipamentos de alta tecnologia, visando adequar as instalações das oficinas e estruturar laboratórios para pesquisa, com o objetivo de manter o curso compatível com as inovações tecnológicas e gerenciais da empresa e do mercado de trabalho.

Este curso tem como objetivos:

- Oportunizar aos jovens da comunidade uma aprendizagem profissional;
- Preparar profissionais para atuar no setor industrial metal-mecânico;
- Atender à demanda de profissionais para a indústria da região a longo prazo.

---

<sup>6</sup> O Colégio Frederico Jorge Logemann tem como missão promover a formação integral do educando através da construção do saber pelo conhecimento geral, vivência cristã e formação profissional, como ser criativo, crítico e responsável para o desenvolvimento e transformação da sociedade, promovendo a qualidade pelo uso de métodos e recursos adequados, levando-o ao exercício consciente da cidadania.

O processo seletivo ao longo dos anos também sofreu adequações. Atualmente, segue o seguinte processo:

a) Pré-requisitos para inscrição:

- ter 14 ou 15 anos;
- estar cursando o primeiro ano do ensino médio.

B) Etapas do processo de seleção:

- prova de conhecimentos (classificatória);
- testes psicométricos;
- prova prática;
- exames médicos;
- entrevista com profissional de Psicologia.

Os pais dos candidatos aprovados no processo seletivos também são envolvidos no programa, por meio de reuniões periódicas e sistematizadas, em que são apresentados e discutidos aspectos didáticos e disciplinares necessários ao sucesso e adequado aproveitamento do curso.

As principais responsabilidades dos pais são:

- a) acompanhar o desempenho do aprendiz;
- b) orientar sobre a sua conduta;
- c) participar das reuniões que são convocadas;
- d) complementar as necessidades de sobrevivência.

No primeiro ano, os aprendizes freqüentam meio período de aulas no Senai e, na outra parte do dia, realizam o curso Técnico de Mecânica na escola. Também recebem uma bolsa de estudo integral, custeada pela empresa, e em alguns períodos da noite há atividades complementares nas áreas humanística e técnica.

Ao longo do curso são realizadas avaliações contínuas com a participação dos *stakeholders* envolvidos. Para isso, a empresa disponibiliza uma profissional de Pedagogia com dedicação exclusiva, com o objetivo de acompanhar, orientar e analisar o desempenho e comportamento dos aprendizes no curso, na empresa e na escola. Estas observações são repassadas diretamente ao aprendiz e aos seus pais em conjunto com os demais professores, em reuniões informais.

Ao término de cada ano, é realizada uma avaliação final de cada aluno, quando são considerados os resultados apresentados em conhecimentos, habilidades e atitudes (organização dos materiais, segurança no fazer as tarefas, iniciativa, postura, manejo dos materiais, tempo para a execução da tarefa, formato da peça, limpeza do local após o término do teste, trabalho em equipe, etc.) e divulgada aos pais em uma reunião geral.

As principais causas pelas quais os aprendizes não são aprovados para o 2º ano:

- a) conduta que comprometa os participantes do acordo;
- b) dificultar o resultado dos colegas;
- c) cometer atos de indisciplina;
- d) obter resultados abaixo do mínimo estabelecido;
- e) deixar de cumprir suas obrigações.

No segundo ano de aprendizagem os alunos passam a realizar um estágio de meio turno na empresa, sendo o outro período para finalizarem suas atividades no Senai, e à noite são feitas as aulas do Ensino Técnico. Nesta fase do programa, os aprendizes recebem uma bolsa de um salário mínimo nacional e 50% das mensalidades escolares. Os dois anos de duração do curso de Aprendizagem Industrial totalizam 1.600 horas/aula.

O principal diferencial da qualificação da aprendizagem industrial decorre de uma forte formação técnico-científica, onde são transmitidos os mais modernos conceitos sobre processos de manufatura industrial, com o uso de recursos de informática aliados a uma grande carga horária prática destes conceitos.

Com relação ao processo de ensino deste programa, privilegia-se a abordagem tradicional (MIZUKAMI, 1986), que se fundamenta na prática educativa centrada na transmissão de conteúdos. Nesta perspectiva, o sujeito em formação será considerado “pronto” quando estiver de posse das informações que lhe são fornecidas.

Na Tabela a seguir pode-se observar a evolução do Programa de Aprendizagem Industrial, em termos de alunos admitidos nos cursos de Mecânica e Eletricidade que ainda permanecem na empresa.

TABELA 12 – Indicadores do Programa de Aprendizagem Industrial

PROGRAMA DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL						
ANO	APRENDIZAGEM ADMITIDOS		PERMANECEM NA EMPRESA			
	MECÂNICA	ELETRICIDADE	MECÂNICA	%	ELETRICIDADE	%
1976	30		4	13,33		
1977	30		7	23,33		
1978	30		4	13,33		
1979	26		10	38,46		
1980	26		6	23,08		
1981	27		7	25,93		
1982	26		11	42,31		
1983	26		6	23,08		
1984	28		13	46,43		
1985	26		9	34,62		
1986	25		10	40		
1987	30		14	46,67		
1988	30		17	56,67		
1989	24		15	62,5		
1990	28	12	17	60,71	4	33,33
1991	15		9	60		
1992	30	12	22	73,33	3	25
1993	30		17	56,67		
1994	30		20	66,67		
1995	60		30	50		
1996	30		22	73,33		
1997	63		45	71,43		
1998	62		42	67,74		
1999	62		52	83,87		
2000	60		50	83,33		
2001	45		34	75,56		
2002	45		36	80		
2003	30		27	90		
2004	45		45	100		
<b>TOTAL</b>	<b>1.019</b>	<b>24</b>	<b>601</b>	<b>1.582</b>	<b>7</b>	<b>58</b>

Fonte: Base de dados da empresa

Os esforços neste programa têm permitido excelentes resultados, visto que em torno de 60% das pessoas formadas pelos dois cursos que constituem o Programa de Aprendizagem Industrial permanecem na empresa. Chama a atenção que a relação entre os admitidos e os que permanecem na empresa após a conclusão, atinja índices superiores a partir de 1990, o que confirma a atenção da indústria com sua fase de expansão e em franco processo de internacionalização, mediante aliança estratégica.

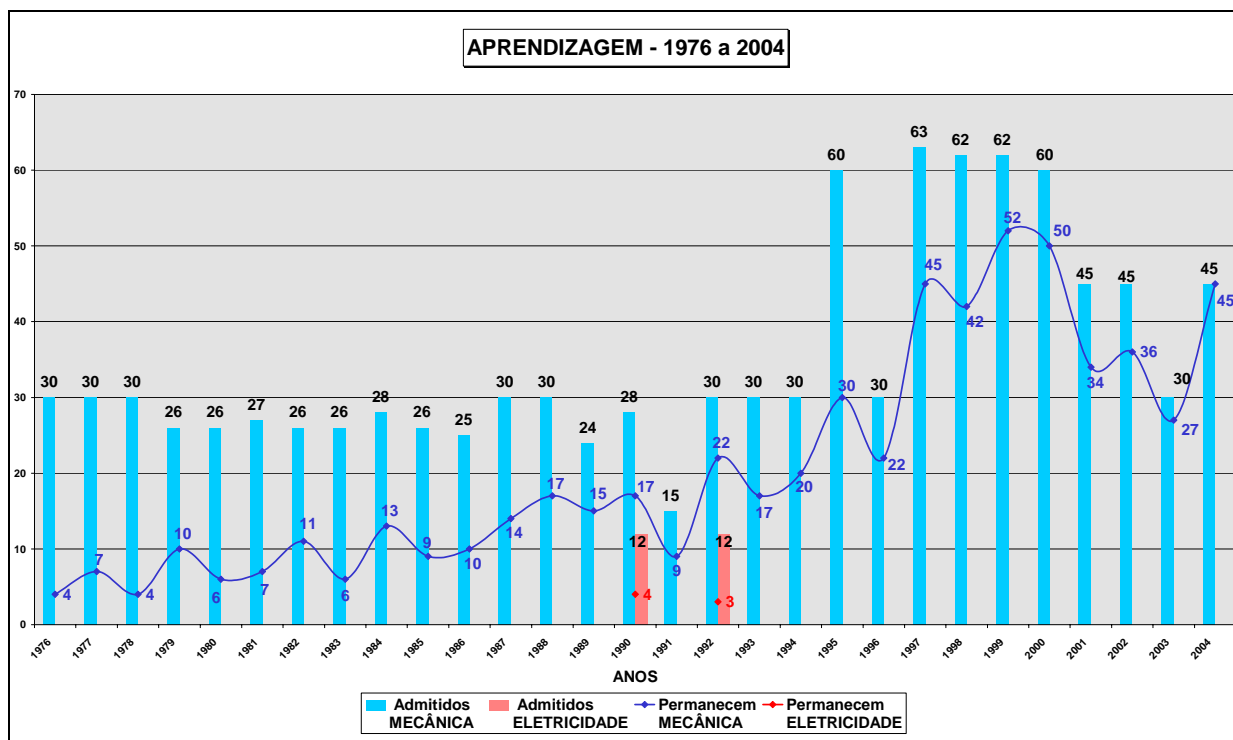


FIGURA 24 – Aprendizagem Industrial na John Deere de 1976 a 2004.

Fonte: Base de dados da empresa

Destaca-se que, hoje, em torno de 33% dos funcionários da empresa são oriundos deste programa. Esse programa constitui-se numa excelente forma da empresa descobrir jovens talentos.

A realização deste importante Programa de Aprendizagem só foi e continua sendo possível graças ao estabelecimento de relações de parceria no âmbito interno e externo (EBOLI, 2004) e conseqüente comprometimento dos parceiros. Quanto às atribuições dos envolvidos neste programa, cabe a cada um:

**John Deere:** fornecimento de máquinas e equipamentos, material de consumo necessário aos trabalhos de oficina e laboratório, EPI's e uniformes para aprendizagem, lanche no turno da aprendizagem, almoço, apoio financeiro no 1º ano, equivalente a 100% da mensalidade escolar e 50% no segundo ano, além de uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo nacional, assim como seguro de vida e de saúde.

**SENAI:** instrutores para aprendizagem e apoio didático-pedagógico.

**Colégio Frederico Jorge Logemann:** disponibiliza o ensino médio nos turnos da manhã e da tarde, assim como as condições físicas para os programas complementares.

**Aprendiz:** empenho em seu aprendizado e valorização da oportunidade.

O compromisso assumido pelas três instituições para qualificar profissionais, é motivo de satisfação para todos os implicados. Para o diretor do Colégio Frederico Jorge Logemann,

[...] esta parceria é muito importante, tendo em vista que o Programa de Aprendizagem Industrial, apresenta-se como bom programa tanto para a escola, para o Senai como para a empresa.

Nesta relação a empresa recebe uma mão-de-obra preparada e qualificada, enquanto para a escola seria inviável manter um curso Técnico em Mecânica em função dos custos de manutenção com as máquinas. Por exemplo, um torno CNC custa mais de R\$ 100 mil reais, em mensalidade nenhuma a escola consegue tirar este custo.

Na fala do diretor do Colégio é destacada a importância de ter parceria com uma indústria que conta com tecnologia de ponta, o que certamente influencia na dinâmica da escola, contribuindo sobremaneira nas questões referentes à tecnologia e desenvolvimento.

Em termos de uma integração sólida e perene entre comunidade, escola e empresa, no caso a experiência vivida na cidade de Horizontina, o diretor expressa seu pensamento da seguinte forma:

Penso que só se tem uma boa empresa quando se tem uma boa comunidade, uma boa escola, uma boa formação. E só temos uma boa escola, porque temos uma empresa onde tem pessoas que integram as demais instituições, sobretudo que tem o carinho para com nossa escola. Então, em Horizontina, as instituições estão entrelaçadas, elas se complementam e isto faz parte da história desta comunidade, desde a fundação tanto da escola como da empresa. E como forma de ilustrar esta inter-relação pode-se mencionar que foi o fundador da Schneider e Logemann, o Sr. Frederico Jorge Logemann que doou em 1929 o terreno para a construção da escola. Deste modo, a parceria destas instituições é mais antiga que os 25 anos do convênio do Programa de Aprendizagem Industrial.

A relação da escola e do Senai a partir de 1999 passa a ser com a empresa americana John Deere, é neste sentido que o diretor faz seu depoimento:

A escola mantinha ao longo dos tempos com a antiga SLC um relacionamento bastante familiar e com um carinho especial. E por surpresa nossa, com a mudança acionária da indústria, quando a John Deere incorpora integralmente as ações da empresa gaúcha, o relacionamento com o grupo John Deere continua forte e estreito, porém ele assumiu um caráter de formalidade e registro. As máquinas da empresa que estão instaladas na escola foram catalogadas, termos de comodato foram estabelecidos,... Antigamente estas questões ficavam por conta da confiança entre as partes envolvidas e hoje no registro. Mas fora isso, as pessoas da John Deere que trabalham conosco continuam demonstrando o mesmo carinho, a mesma dedicação, que existia com a família Schneider e Logemann.

A aquisição total da empresa SLC pela John Deere em 2001, produziu uma série de mudanças organizacionais, que na visão do diretor da escola decorrem fundamentalmente pelo fato da “John Deere não ser uma empresa familiar, ela deve ser rentável e atender aos anseios de seus acionistas”. Esse novo cenário, trouxe impactos positivos na parceria do colégio com a empresa, como claramente expressa o seu diretor:

[...] a parceria, em função do crescimento da empresa aumentou muito, melhorou bastante. E hoje só se tem a Faculdade de Horizontina – FAHOR graças a esta parceria com a John Deere, que tem uma preocupação com uma mão-de-obra qualificada, de pessoas qualificadas da região. Diante desta experiência de trabalho conjunto, pode-se dizer que entre a empresa e a escola existe uma grande confiança mútua.

Na entrevista com os instrutores do SENAI responsáveis pelo Programa de Aprendizagem Industrial, sobre as mudanças decorrentes da incorporação da indústria local pela americana, observam-se alguns sentimentos como:

O que mudou foram às práticas pedagógicas, o programa dos cursos, algumas adaptações em função das necessidades da John Deere. (...) o apoio pedagógico mudou um pouco nos últimos três, quatro anos. Antes tinha uma pessoa que fazia todas as atividades que competiam a John Deere. Ele vinha quase que diariamente à escola verificar se precisávamos de algo, passar informações para os alunos, referente ao trabalho na John Deere que os gerentes de área informavam a ele referente aos pontos positivos e negativos, o que os alunos precisavam melhorar. Essa pessoa se aposentou e estas atribuições ficaram a cargo de um grupo de pessoas, 3 ou 4. A carga de trabalho deles aumentou muito, não se tem mais esta relação tão efetiva que se tinha uma vez e sentimos falta disto.

Atualmente a empresa está com uma relação menos intensa com o Senai, conforme o depoimento do instrutor, enquanto que antes a vinculação era mais forte.

Hoje a empresa deixou um pouco de lado esta questão, o RH está enxuto, mas ainda temos um grande apoio. Em termos de matéria-prima, máquinas e equipamentos é fantástico. Com certeza somos a escola do Estado mais bem equipada em termos de máquinas, ferramentas, matéria-prima em abundância.

Ainda com relação a parceria entre Escola, Senai e Empresa, sobretudo do papel do Programa de Aprendizagem Industrial diante das necessidades da John Deere, o instrutor assim se expressa.

[...] acreditamos que a empresa ainda considera o curso de Aprendizagem Industrial essencial para eles, tanto que ela sentiu alguns problemas de queda na qualidade da produção de alguns de seus produtos. Em função de ter precisado contratar uma série de pessoas, principalmente neste ano que passou, tiveram um caráter de urgência em preparar estas pessoas.

A John Deere é reconhecida pelo investimento que tem feito na educação de seus funcionários num sistema de educação continuada, sendo o Programa de Aprendizagem Industrial – curso que o aprendiz realiza por dois anos -, o exemplo mais visível e palpável. Após este curso a pessoa em formação faz mais quatro anos do Técnico em Mecânica, e, passados esses seis anos, este profissional já vivencia o chão de fábrica. Este programa é destinado essencialmente para pessoas humildes, revelando um compromisso das instituições (Empresa, Escola e Senai) com a comunidade local e regional no que concerne à inclusão social por meio da preparação para o trabalho. Uma parcela significativa destas pessoas se

habilita para fazer curso superior em Engenharia Mecânica na FAHOR. Deste modo, existem três programas distintos que se configuram perfeitamente um processo de formação continuada.

A formação continuada na John Deere é muito grande, conforme manifestação do diretor do colégio,

[...] porque ela estimula todos os seus funcionários a ter uma formação escolar, a ter um curso técnico, fazer uma faculdade. Em razão da importância da indústria no desenvolvimento do município e região, como principal geradora de emprego e renda, Horizontina é hoje a cidade da região que tem maior índice de pessoas cursando ensino superior. Tudo isto em função do auxílio que a empresa dá aos seus funcionários. Além dos incentivos que ela oferece para a realização de cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Ao longo dos 25 anos de parceria no Programa de Aprendizagem Industrial, se fizeram necessários alguns ajustes decorrentes dos avanços tecnológicos e das próprias demandas apresentadas pela empresa, que foram realizados em comum acordo entre Senai, John Deere e Colégio. Dentre as adequações, destaca-se que nos dez últimos anos houve uma ênfase em desenvolver no aprendiz o espírito de empreendedorismo. Em relação ao perfil do profissional demandado pela indústria, observa-se que para a empresa é muito importante que seu profissional saiba fazer seu trabalho, de forma eficiente e eficaz. A empresa também vem concebendo uma organização de trabalho em que as pessoas trabalhem em equipe, onde todos têm oportunidade para opinar, independente do nível hierárquico, buscando desenvolver um ambiente de trabalho marcado por união, convivência e harmonia.

Merece destaque especial a preocupação da escola, em função de sua missão e de seus princípios<sup>7</sup> com a formação humana, para tanto contempla disciplinas nos projetos pedagógicos como filosofia e meio ambiente. Esta visão de formação soma-se à preocupação por parte da empresa na valorização humana, para isto busca preparar o ser humano para enfrentar os desafios de dentro e de fora da empresa. Diante desta valorização, enfatizam que a instituição (escola) além da formação técnica, trabalhe também bastante a dimensão humana, para que estes profissionais estejam satisfeitos consigo, preservando para isto, tanto dentro como fora da empresa, uma boa qualidade de vida.

---

<sup>7</sup> O Colégio tem como missão “Promover a formação integral do educando através da construção do saber pelo conhecimento geral, vivência cristã e formação profissional, como ser criativo, crítico e responsável para o desenvolvimento e transformação da sociedade, promovendo a qualidade pelo uso de métodos e recursos adequados, levando-o ao exercício consciente da cidadania”.



Dessa forma, fica evidente uma aderência entre uma proposta de educação escolar calcada numa forte formação geral humanística e uma qualificação profissional em atenção ao novo perfil de trabalhador requerido pelas organizações atuais, de forma especial a John Deere, que no momento é a melhor indústria do mundo em fabricação de máquinas e equipamentos agrícolas, e hoje é a empresa que mais investe em tecnologia, o que equivale ao dobro que as demais indústrias investem em pesquisa, somadas. Neste sentido, o diretor da escola frisa:

[...] uma empresa que tem esta preocupação, ela só pode ter bem claro para ela, que ela só vai atingir isso se ela tiver um quadro de funcionários muito bem preparado. Então isto é visível, e para nós que trabalhamos nessa relação direta com eles, percebemos que eles oportunizam o máximo, mas também exigem o máximo dos funcionários, em termos de desempenho escolar, de presença nos cursos, há um monitoramento dos conteúdos desenvolvidos pelas instituições formadoras. Existe este acompanhamento e uma preocupação que realmente aquele dinheiro que eles estão investindo seja bem aproveitado. Eu acho que tudo isso vai refletir diretamente na qualidade de seu produto. Eles só estão fabricando máquinas boas, porque eles têm um quadro de profissionais formados com visão integral, para que estejam satisfeitos consigo mesmos e produzam um produto de qualidade com acabamento e inclusive com muito amor, com muito carinho.

No contexto atual das organizações industriais, “quanto melhor preparado estiver o quadro de funcionários, mais conhecimentos, maior preparação e qualificações, mais satisfeitas as pessoas vão estar e melhor vai ser o produto que elas vão fabricar”, complementa o diretor.

O grupo John Deere tem buscado seu diferencial via ações organizacionais voltadas à formação permanente, conforme explica o diretor:

[o grupo] tem esta preocupação e leva muito bem adiante, na medida em que oportuniza mediante investimento em políticas e programas de educação e desenvolvimento. E toda essa qualificação está fazendo com que seja uma empresa com um diferencial, com um quadro de profissionais diferenciados e com a produção de um equipamento diferenciado.

Os instrutores corroboram a idéia do Diretor no que se refere à perspectiva de educação continuada reinante na empresa.

É continuada, porque procuram ao longo do tempo oportunizar, dando suportes de cursos para estudar e qualificar ainda mais, para fazer melhor o que se faz lá dentro. (...) É continuada porque não se pode parar, devido às novas tecnologias e à rotatividade, se uma pessoa saiu e a que chega precisa fazer um treinamento.

Desenvolver ações caracterizadas como educação continuada, na visão do instrutor do Senai, representa que a empresa está no caminho certo, porque as indústrias “só vão produzir mais se eles estiverem com seu quadro qualificado”.

## Ensino Técnico

Com os avanços dos processos de qualidade, principalmente a partir de 1993, a empresa identificou a necessidade da melhoria da escolaridade dos funcionários, visando atingir os níveis de exigências dos mercados.

Para suportar os níveis de conhecimento exigidos pela modernização do parque industrial, uso intensivo de informática e pela mudança do perfil profissional, a área de recursos humanos investiu na educação de ensino fundamental dos trabalhadores que não tivessem esse completo. Assim, a partir de 1995, começou a fazer parte da Política de Investimento em Educação da empresa, o desafio de que até o ano de 2000 todos os funcionários teriam o ensino fundamental completo. Para alcance desta meta foram desenvolvidos programas supletivos nas cidades da região, dos quais participaram 120 pessoas.

O investimento para supletivo de ensino fundamental foi mantido somente para os trabalhadores que ingressaram até o ano de 2000. Tendo em vista que, a partir daquele ano, somente são admitidas pessoas com ensino fundamental completo.

Para os funcionários que haviam completado o ensino fundamental e pretendiam fazer o supletivo de ensino médio, a empresa fez um investimento, pagando 70% das mensalidades. Este investimento, contudo, foi mantido somente para os trabalhadores que ingressaram até o ano de 2001.

A empresa também incentiva os cursos técnicos (mecânica, contábeis e processamento de dados) por meio de um subsídio nas mensalidades de acordo com a média das notas e frequência nas aulas, conforme Tabela a seguir.

TABELA 13 – Critérios para Investimento em Cursos Técnicos

Investimento	60%	50%	40%
Média das notas	10 – 8,5	8,49 – 7,1	7,09 – 5,0

Fonte: Base de dados da empresa

Como resultado destes investimentos, a empresa obteve uma mudança no nível de escolaridade dos funcionários: em 1997 o número de pessoas com o ensino fundamental completo representava mais de 50% do total de funcionários, passando no final de 2001 para 10%. Esta posição se alterou substancialmente se for tomado o período de outubro/2003 em que 3,36 % dos trabalhadores possuíam ensino fundamental, e já em fevereiro/2004 este

percentual cai para 1,2%. De outro lado, os trabalhadores com ensino médio completo em 1997 eram de 12% passando para mais de 25% em 2001. Este índice permanecia em 25,67% em outubro de 2003, contudo em fevereiro de 2004 aumenta para 34%, conforme gráficos apresentados no tópico 7.2 que mostra dados relativos ao grau de escolaridade.

### Cursos Universitários

Em continuidade ao processo de investimento e estímulo ao desenvolvimento profissional dos funcionários, a empresa custeia a formação superior daqueles funcionários com mais de um ano de trabalho, de acordo com critérios pré-definidos.

A empresa estabelece semestralmente o número de vagas por curso que irá apoiar nas mensalidades dos funcionários. Os cursos são realizados em instituições de ensino superior localizadas na região Noroeste, mais próximas do município em que se situa a indústria. Os cursos que normalmente contam com subsídio são: Administração, Ciências Contábeis, Informática, Sistema de Informações e Engenharia Mecânica.

As vagas são preenchidas conforme a ordem crescente de classificação dos funcionários aprovados no vestibular, até o limite de vagas disponíveis por curso e o seu valor conforme a Tabela a seguir.

TABELA 14 – Investimento em Cursos Superiores Conforme Classificação no Vestibular

CLASSIFICAÇÃO DO FUNCIONÁRIO	INVESTIMENTO
1º e 2º	70%
3º, 4º e 5º	60%
6º, 7º, 8º e 9º	50%
10º, 11º e 12º	40%

Fonte: Base de dados da empresa

### Curso Superior de Tecnologia em Mecânica

A empresa, em virtude de um número considerável de profissionais de nível técnico, com mais de dez anos de experiência e que não teriam possibilidades de realizar um curso superior na área tecnológica, em 1999, firmou convênio entre o Colégio local e um Centro Federal de Tecnológica – CEFET, com o propósito de formar uma turma de Tecnólogo em Mecânica. Esse curso é realizado no turno da noite nas dependências do Colégio.

Este curso teve como objetivo qualificar técnicos mecânicos de alta performance e experiência para o nível superior, e foi estruturado para uma única turma, sendo seu programa voltado para atender as necessidades específicas da indústria e do colégio.

Os investimentos seguem as mesmas regras da política de educação, na medida em que a empresa investe de 50% a 80% das mensalidades, conforme a média das notas no semestre. A empresa cede seus laboratórios de metrologia e metalografia para as aulas práticas.

O resultado dessas ações pode ser verificado pelo número de pessoas com nível superior, pois em 1997 a empresa contava com menos de 5% de seu quadro funcional com ensino superior completo e incompleto e 9% com graduação e pós-graduação, passando no final de 2001 para mais de 16% com ensino superior incompleto e 8% com graduação concluída. O número de trabalhadores com nível superior aumentou em 2003 para 25% e 35%, concluída e incompleta, respectivamente. Neste período, a maioria (61%) dos trabalhadores da John Deere situa-se no nível universitário, além dos pós-graduados que representam 5% do total dos funcionários da empresa em fevereiro de 2004.

#### Mestrado Profissional em Engenharia Automotiva

Em consonância com a política de atrair, reter e desenvolver talentos, mantendo-se fiel a um dos de seus princípios de propiciar o permanente desenvolvimento profissional de seus funcionários, a empresa, em convênio com uma universidade gaúcha, idealizou e implementou o curso de Mestrado Profissional em Engenharia Automotiva, exclusivo para seus funcionários com graduação em Engenharia.

Um dos objetivos do curso era formar profissionais qualificados, capazes de atender as necessidades de desenvolvimento do setor industrial, com o enriquecimento dos conhecimentos de sistemas de engenharia automotiva, pró-atividade no aprimoramento intelectual e técnico dos trabalhadores da empresa. Ao capacitar profissionais que já estavam atuando no meio produtivo, a empresa objetiva desenvolver o parque industrial, de forma compatível às tecnologias vigentes, bem como gerar um ambiente de *learning organization* e educação continuada.

O Mestrado em Engenharia Automotiva, em sua proposta de curso, desenvolve conhecimentos nos campos de saber da Gestão, da Ciência e da Tecnologia, totalizando 450 horas/aula. As aulas foram ministradas no Centro de Treinamento da empresa, nas sextas-feiras à tarde e à noite e sábados pela manhã. Os participantes buscavam orientações para elaboração da dissertação com os docentes da universidade conveniada.

O curso iniciou em março de 2000 e o término das disciplinas ocorreu em junho de 2001, sendo que a partir desta data iniciaram os trabalhos de desenvolvimento e pesquisa para a elaboração da dissertação.

A empresa participou com todas as despesas referentes aos deslocamentos e hospedagem dos docentes, custos com os trabalhos acadêmicos, disponibilizando toda estrutura e recursos didáticos necessários para as aulas, bem como o investimento de 2/3 dos valores da matrícula e das mensalidades, totalizando um investimento aproximado de R\$ 500.000,00 para todo o programa.

## **8.2 Treinamento Técnico**

Além dos investimentos em Educação Formal (aprendizagem industrial, ensino técnico, superior e pós-graduação) a empresa também incentiva, programa e realiza atividades de treinamento técnico, internas e externas à unidade fabril, visando o aprimoramento e desenvolvimento tecnológico das pessoas.

A maioria dos treinamentos está voltada a atualizar e melhorar as aptidões técnicas do funcionário – tanto em cargos burocráticos como em cargos produtivos. Esta categoria de aptidão se tornou cada vez mais importante por duas razões – nova tecnologia e novos projetos de estruturas organizacionais (ROBBINS, 2000).

A formação técnica na John Deere é promovida mediante as programações de treinamento técnico que são coordenadas pela área de Recursos Humanos, por meio da análise dos requisitos pendentes dos cargos e pelas solicitações provenientes diretamente das áreas, conforme as necessidades de desenvolvimento técnico-complementar das equipes.

Para cada descrição de cargo, a empresa institui requisitos básicos de treinamento. Estes requisitos são o conhecimento mínimo que o funcionário tem que ter para desempenhar suas funções. São atividades de treinamento que tem como objetivo qualificar o profissional que está ingressando na empresa.

As atividades de treinamento técnico complementar são realizadas para manter atualizados os funcionários, objetivando o melhor desempenho de suas atividades.

As principais áreas de conhecimento dos treinamentos técnicos estão voltadas para cursos de informática (aplicativos para escritório, sistema Baan IV e softwares de engenharia), operacionais e de manutenção de máquinas operatrizes, procedimentos operacionais referentes ao sistema da qualidade, segurança e medicina do trabalho, administração e vendas.

Como resultado destes investimentos nos cursos voltados para a área de manufatura, verifica-se a redução de produtos defeituosos, maior habilidade na realização dos processos e das tarefas, a manutenção do conhecimento técnico, implantação de novos produtos e processos industriais. Nas áreas administrativas é constatada a eficiência e atendimento dos serviços propostos, bem como o aumento de complexidade das atividades realizadas pelos profissionais.

No caso do presente estudo empírico, há evidência do conceito de treinamento classificado por Marin (1995), o qual tem como finalidade a aquisição e o aperfeiçoamento de conhecimentos específicos, habilidades para desempenhar imediatamente determinadas tarefas.

### **8.3 Educação Comportamental**

Visando o aprimoramento das habilidades interpessoais do seu quadro de funcionários, a empresa desenvolve convênios e programas de cunho comportamental, destacando-se o CENEX e o Desenvolvimento Comportamental.

#### **Centro de Excelência Empresarial – CENEX**

O CENEX foi criado em 1986 por um grupo de empresas gaúchas interessadas em preparar executivos, particularmente sob o aspecto comportamental. A John Deere é uma das empresas mantenedoras do CENEX. Neste centro são desenvolvidos dois programas: Programa de Desenvolvimento de Executivos – PDEC – Série Comportamental e Programa de Desenvolvimento de Executivos – PDEA – Série Avançada.

O Programa de Desenvolvimento de Executivos – PDEC – Série Comportamental – surgiu da necessidade do incremento do desempenho empresarial em um mundo cada vez mais competitivo, exigindo conseqüentemente executivos dotados de atributos intrínsecos especiais, voltados para a busca contínua da excelência.

Este programa é composto por sete módulos, com intervalos de aproximadamente três semanas entre si, totalizando 205 horas/aula de atividades, em regime de imersão, nos hotéis conveniados, em diferentes cidades do RS, sendo de 26 o número máximo de participantes.

O Programa de Desenvolvimento de Executivos – PDEA – Série Avançada – é uma necessidade das empresas modernas que buscam ou querem permanecer na excelência. Os aspectos primordiais a serem desenvolvidos nos participantes do programa são a flexibilidade, a inovação, a predisposição para mudanças e uma ampla visão de negócios.

Este programa é desenvolvido em oito módulos, com intervalos de aproximadamente três semanas entre si, totalizando 200 horas/aula de atividades, utilizando-se da mesma metodologia dos módulos anteriores.

Até 2001, participaram dos dois programas 50 profissionais entre diretores, gerentes e líderes de equipe com um investimento de R\$ 8.635,00 por pessoa, além de transporte e hospedagem. O PDEC é o programa que obteve um maior número de participantes, totalizando 40 entre gerentes e supervisores. Isto significa que todo o quadro gerencial da empresa já participou desse programa.

### Desenvolvimento Comportamental

O Programa de Desenvolvimento Comportamental tem como objetivo desenvolver e aprimorar as qualidades e habilidades das pessoas da John Deere, nas áreas de criatividade, atendimento, liderança, negociação e relacionamento interpessoal. Cada área se constitui num módulo e a cada ano é revisto no sentido de atender as demandas.

Embora a maioria das ações da John Deere voltadas à formação profissional consistem em desenvolver tecnicamente o trabalhador, todavia existem práticas que objetivam o desenvolvimento de outras dimensões do indivíduo esquecidas nas organizações (CHANLAT, 1996) inerentes à condição humana (ARENDDT, 1983).

### **8.4 Línguas Estrangeiras**

A empresa em atenção a sua política de investimento em idiomas tem apoiado o aprendizado de inglês, alemão, espanhol e português para expatriados. Esta política, conforme descrito no item 7.3.3, contempla 60% das despesas em cursos regulares.

Em 2001, 282 funcionários foram auxiliados no pagamento de cursos de línguas, representando um total de 11,67 horas por funcionário e totalizando R\$ 181.500,00 de investimento da empresa. Em junho de 2003, 210 pessoas estavam cursando algum idioma.

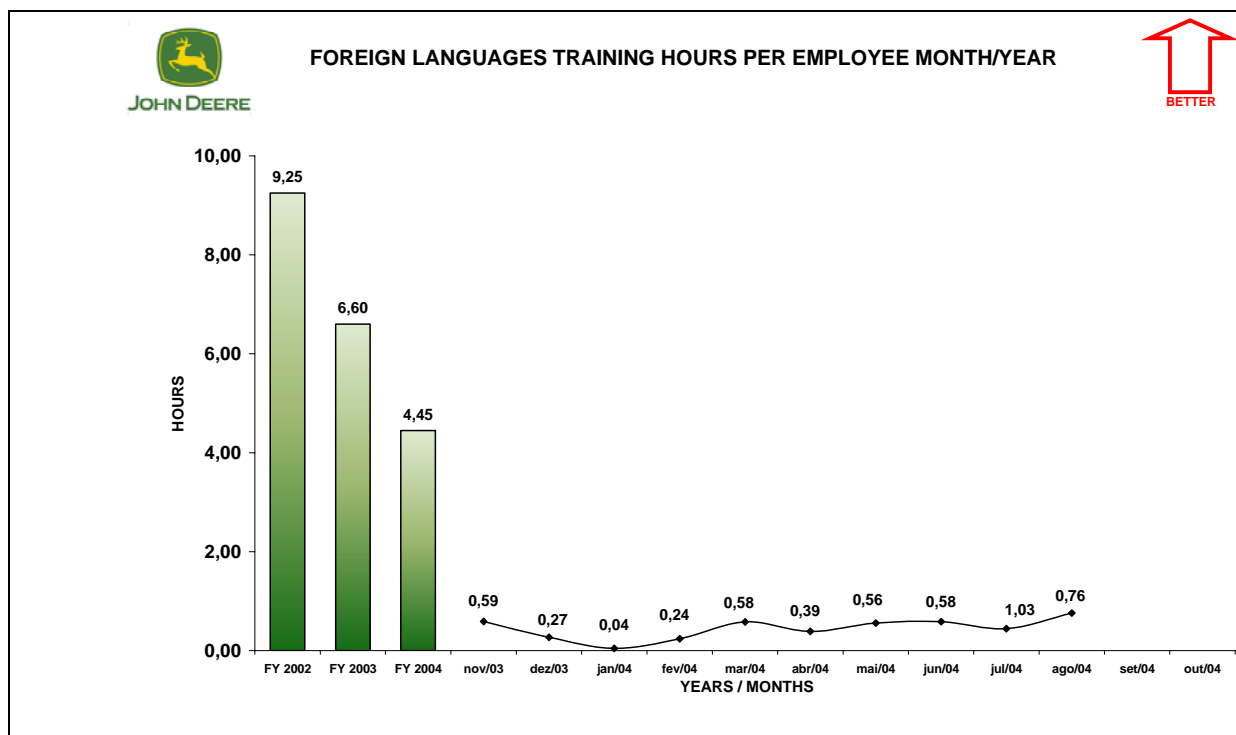


FIGURA 25 – Horas de Treinamento em Línguas Estrangeiras por Funcionário

Fonte: Base de dados da empresa

Para suprir as demandas em termos do domínio de línguas estrangeiras da John Deere, foram firmados convênios com escolas de idiomas situadas em Horizontina/RS. Em função das necessidades da John Deere, surgiram na cidade várias escolas, e em torno de 50% de seus alunos têm vinculação direta ou indireta com esta empresa.

Do ponto de vista das escolas de idiomas, a parceria com a empresa, é extremamente importante, porque é da John Deere que vem a maioria de seus alunos. De certa forma, a sobrevivência destas instituições educacionais está condicionada às demandas desta empresa. O depoimento da diretora de uma escola retrata esta vinculação “Se a John Deere fechasse as portas, a escola teria que funcionar apenas em meio turno, pois não teria lucro”. Na escola que dirige estudam em torno de 300 alunos, dos quais metade provém da John Deere.

A realização de cursos de línguas estrangeiras já faz parte da cultura da empresa e tem refletido diretamente nos costumes da comunidade. Chama a atenção o número considerável de trabalhadores da John Deere que realizam cursos de línguas sem contar com o apoio financeiro. A qualificação em idiomas, para além da exigência da empresa, possibilita às pessoas desenvolvimento pessoal e profissional, aumentando, desta forma, sua empregabilidade.



Há uma tendência de que o investimento em idiomas, por parte da empresa, seja decrescente, como pode ser observado na Figura 25, na medida em que o domínio de idiomas passa a incorporar o perfil do trabalhador desta empresa. A demanda continuará, conforme a fala da diretora porque “o estudo de qualquer língua estrangeira requer atualização constante, assim como uma plantinha, que se parar de alimentá-la ela irá morrer”.

Além dos processos educativos descritos, a empresa conta ainda com Programas Corporativos e Universidade Corporativa, que se constituem em *staff* importante para um efetivo sistema de educação corporativa.

### Programas Corporativos

A empresa tem uma grande preocupação em criar e manter a sua cultura nas suas diversas unidades, disseminadas mundialmente. Para isto, desenvolve e implementa diversos programas globais. Em Recursos Humanos, estes programas têm como principal objetivo o desenvolvimento de pessoal, enfatizando a visão, valores e princípios da companhia.

Um destes programas é o Gerenciamento de Performance, que foi implementado no ano de 2000 em todas as unidades da empresa. É por meio deste processo que as pessoas são alinhadas ao negócio, focando nos resultados e competências necessárias para ajudar a empresa a enfrentar a concorrência e vencer em um mercado globalizado. Esse processo tem como objetivo ajudar cada funcionário a crescer, desenvolver-se e adquirir um melhor senso de direção, pela definição de objetivos individuais de performance e de desenvolvimento que estejam ligados aos objetivos do negócio. O processo global de Gerenciamento de Performance consiste em três fases fundamentais, que ocorrem em um ciclo anual, não importando o local, papel ou responsabilidade:

- 1) Na fase de “Planejamento de Performance”, funcionário e chefia esclarecem expectativas sobre o que o empregado precisa fazer para o sucesso, tanto de si próprio como da John Deere, e estabelecem objetivos de performance e de desenvolvimento alinhados aos objetivos da Companhia. Para que haja este alinhamento, é fundamental que o gerente comunique aos seus funcionários os objetivos da empresa e do seu departamento. Este processo também tem contribuído para melhorar a comunicação dentro da Companhia.
- 2) A fase de “Feedback e Coaching” deve acontecer ao longo do ano, mas existe um momento formal (maio/junho) em que funcionário e gerente se reúnem para avaliar o progresso dos objetivos de performance e desenvolvimento. Nestes momentos, o funcionário recebe feedback do seu supervisor sobre o seu desempenho, e é orientado em como pode melhorar a sua performance e processo de desenvolvimento.

3) Na terceira etapa ocorre a “Revisão Final de Performance”, na qual gerente e funcionário novamente se reúnem para avaliar o desempenho do funcionário durante o ano na busca dos seus objetivos. O funcionário recebe feedback do seu supervisor quanto ao trabalho realizado, necessidades e interesses de desenvolvimento, para que possa aprimorar suas competências e o compromisso necessários para o sucesso do funcionário e da Empresa.

Para que este processo pudesse ser implementado, todos os diretores, gerentes e funcionários envolvidos foram treinados, sendo que os diretores, gerentes e supervisores receberam, em junho de 2001, um treinamento específico sobre feedback e coaching: “Coaching para Performance”.

O treinamento Coaching para Performance é voltado para Diretores, Gerentes e Supervisores, e tem como objetivo mostrar às lideranças os três elementos essenciais para orientar e desenvolver funcionários: prover um ambiente propício ao coaching, confirmar o desenvolvimento e performance com os funcionários e usar as oportunidades do cargo para melhorar a performance. O programa ajuda os líderes a entender o processo de coaching, avaliar e priorizar as oportunidades de desenvolvimento, auxiliar no atingimento dos objetivos de performance e desenvolvimento com os funcionários e criar planos de coaching para estes.

Na empresa, este treinamento foi realizado em 2001 com gerentes e supervisores, num total de quatro turmas com 20 pessoas em cada uma delas.

Já o Programa Inpact Leaderhip busca desenvolver as habilidades de liderança dos executivos da empresa. É ministrado em todas as unidades da John Deere no mundo. Utiliza ferramentas como a avaliação de 360° e sessões de feedback individual sobre os aspectos levantados na avaliação. Foi realizado em 2001 e contou com 20 participantes entre diretores e gerentes, num sistema de imersão de quatro dias.

#### Universidade Corporativa

A empresa vende os produtos que fabrica por meio de uma Rede de Concessionários distribuídos em todo o Brasil, nas principais regiões agrícolas do país. Esta rede está identificada com os princípios e objetivos da fábrica, tornando-se integrante na aquisição de um produto da empresa. Os concessionários configuram-se numa extensão da própria fábrica.

Esses concessionários recebem treinamento profissional para que possam orientar o cliente final na escolha dos equipamentos mais adequados e prestar, a qualquer momento, serviços de apoio técnico à altura da qualidade dos produtos da empresa.

A empresa conta com uma Universidade Corporativa desde 2000, e é coordenada pela área comercial da empresa e destinada à rede de concessionários da empresa. Os treinamentos até 2002 eram presenciais, ministrados nos centros de treinamento da empresa. Somente no ano de 2002 foram realizados 264 cursos técnicos e de vendas, somando um total de aproximadamente 10.000 participantes.

A partir de 2003 se processam algumas mudanças na Universidade, dentre elas a implementação do ensino à distância. A empresa considera que o *e-learning* é uma grande oportunidade, com muita rapidez, treina e mantém atualizados todos os funcionários da rede de concessionários, diminuindo tempo e custos de deslocamento.

O treinamento dos concessionários passou a ser via *e-learning*. A nova forma está mostrando excelentes resultados, tanto para o quadro funcional da rede de concessionários como também para a própria empresa. Um número cada vez maior de profissionais está recebendo treinamentos sobre os produtos e práticas comerciais da empresa, assim como está existindo um maior comprometimento destes profissionais com todo o processo de desenvolvimento das respectivas concessionárias.

Outra mudança que ocorreu foi em relação à carga horária que passou a ser de 48 horas quando eram 40, além de a empresa dirigir um convite apenas a um profissional da concessão, atendendo o perfil exigido pela própria empresa, enquanto que anteriormente as concessionárias inscreviam o número de profissionais que mais lhe conviesse.

Outro aspecto destacado pela empresa é o envolvimento de profissionais da área comercial neste treinamento e dos profissionais de vendas da concessão, recebendo as mesmas informações e gerando um relacionamento maior entre as partes.

## 8.5 Alguns Indicadores

O esforço da John Deere no que concerne as boas práticas de gestão de pessoas, sobretudo voltadas à educação e desenvolvimento de seus trabalhadores, obteve reconhecimento por dois anos consecutivos, 2002 e 2003, com o prêmio Top Ser Humano<sup>8</sup>. Em 2002, a empresa recebeu destaque estadual e nacional em virtude do projeto de formação e desenvolvimento profissional “Educando, ensinando e aprendendo a ser humano”.

A participação da empresa no prêmio Top Ser Humano da ABRH foi motivada pela crença de que educação, treinamento e desenvolvimento de pessoas constituem-se uma importante ferramenta estratégica para que a empresa possa atingir sua missão e princípios, diante de um mercado altamente dinâmico e competitivo. O trabalho desenvolvido pela empresa na área de gestão de pessoas tem o objetivo de demonstrar as ações e estratégias educacionais de Educação Formal, Treinamento Técnico, Educação Comportamental e Línguas Estrangeiras.

O prêmio Top Ser Humano 2003, recebido pela empresa deu-se em função do projeto voltado para segurança e saúde ocupacional – “Ergonomia: resgatando a valorização do ser humano”. Com o foco na ergonomia, a empresa começou em 1999, a desenvolver nos trabalhadores da fábrica a consciência sobre a necessidade de transformar o local de trabalho em um espaço seguro e confortável.

A ênfase dada para o desenvolvimento de novas habilidades e um ambiente saudável de trabalho, denota que a empresa tem uma política de gestão de pessoas voltada ao resgate do valor humano no ambiente organizacional. Além disso, os benefícios da preocupação com a educação, conforme consta em documentos da John Deere, não revertem apenas para a empresa. Por exemplo, no programa de Aprendizagem Industrial, existente desde 1975, numa parceria entre a John Deere, o Senai e o Colégio Frederico Jorge Logemann, a qualificação profissional favorece a comunidade e as empresas da região.

---

<sup>8</sup> O Prêmio Top Ser Humano foi criado em 1993. É uma das premiações mais cobiçadas do país na área de Recursos Humanos. O Prêmio Top Ser Humano é o reconhecimento aos indivíduos e organizações que valorizam o Ser Humano como diferencial estratégico para o crescimento das pessoas e das empresas.

O Prêmio Top Ser Humano estimula a pesquisa, o pensamento criador e as ações voltadas para Gestão e Desenvolvimento Humano no contexto organizacional. Premia profissionais, estudantes e organizações que incentivam a formação e o aperfeiçoamento integral da pessoa, para que possa atuar com eficácia e prontidão neste contexto de profundas e permanentes mudanças.

Promoção e Realização: Associação Brasileira de Recursos Humanos – Sistema Nacional ABRH.

O apoio da empresa também foi decisivo para que o município conquistasse sua primeira Escola de Nível Superior criada em dezembro de 1999. A Faculdade de Horizontina – FAHOR oferece o curso de Engenharia Mecânica, com especialização, inédita no Brasil, em máquinas agrícolas. Sobre esse assunto, a direção do Colégio afirma:

É preciso sublinhar que isso só foi possível graças ao envolvimento de toda comunidade escolar, poder público municipal, da nossa parceira John Deere, outras empresas na área de máquinas agrícola e de um grupo de amigos.

A presença de grandes empresas industriais, sobretudo do setor metal-mecânico, que demandam por profissionais altamente qualificados, tem impulsionado o desenvolvimento nas dimensões econômica, tecnológica, social, ecológica e cultural de vários municípios gaúchos. Merecem ser destacadas as cidades como: Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Panambi, assim como Horizontina, entre outras, que vem apresentando indicadores positivos em termos de ICMS arrecadado, geração de emprego e renda, saneamento básico e baixo índice de analfabetismo. Nas cidades pólo-industrial se encontram também instituições de ensino que se tornaram referência pela educação humana e tecnológica.

O investimento em educação, especialmente mediante concessão de bolsas de estudo para funcionários torna-se cada vez mais comum nas empresas situadas no Estado do RS. Um índice que cresce mais, ano a ano, na Pesquisa da Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH/RS) é o percentual de empresas que mantêm programas de incentivo educacional para seus funcionários desde Ensino Fundamental até pós-graduações, representando 66,7%. O resultado são equipes “prata da casa” afinadas com as estratégias da empresa desde o chão de fábrica até os mais altos cargos<sup>9</sup>.

A maioria das empresas deste setor industrial, independentemente do porte, ajuda na qualificação de seus funcionários, custeando total ou parcialmente estudos para aperfeiçoamento, que podem ser desde cursos técnicos no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai ou mesmo graduação e pós-graduação. As lideranças empresariais, consideram que esse aperfeiçoamento subsidiado pelas companhias, “será útil ao profissional mesmo que ele deixe a empresa, facilitando o reingresso no mercado de trabalho”. “Profissional qualificado é empresa qualificada”, complementam as lideranças empresariais de Bento Gonçalves/RS, município gaúcho indicado como a quinta melhor cidade brasileira para se trabalhar, de acordo com pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e

---

<sup>9</sup> Dados extraídos do Jornal Zero Hora – Caderno Empregos e Oportunidades. POA/RS, 18.01.2004, p. 02.

publicada na edição de julho da revista *Você S/A*, da Editora Abril.<sup>10</sup> O depoimento de um trabalhador de fábrica daquela cidade confirma que: o investimento em educação beneficia tanto a empresa como funcionário.

Os projetos educacionais corporativos, de acordo com Eboli (2004, p. 37<sup>11</sup>) que visam desenvolver uma estrutura de educação voltada a disponibilizar conhecimentos de interesse das empresas, e muitas vezes de outras que fazem parte de sua cadeia de valor, com certeza ajudam a promover a capacitação e o aperfeiçoamento das categorias profissionais envolvidas. A autora acrescenta ainda que “esses sistemas de educação empresarial, sejam corporativos ou setoriais, geram um impacto positivo na competitividade da empresas, dos setores produtivos e, conseqüentemente, do país”, na medida em que influenciam positivamente nas dimensões social, econômica e tecnológica.

A fábrica da John Deere ainda está em Horizontina, conforme relato do Diretor do Colégio Logemann, professor Sedelmo Desbessel, que faz referência a um depoimento do atual Diretor Industrial da empresa, “pelo tipo de pessoas que tem Horizontina e região, comprometidas com o trabalho, com sua empresa, haja visto que o índice de absenteísmo é mínimo”. Complementando seu entendimento, o Diretor da escola, diz que,

[...] o interesse da John Deere em manter esta fábrica em Horizontina se dá em função do tipo de profissional que existe na região. E se não fosse isto, esta empresa estaria em outra região do país, como São Paulo, Campinas, Catalão, porque prédio eles ganham em qualquer lugar, máquinas eles tem aqui e podem levar daqui, agora gente que tem aqui é difícil de levar embora.

A John Deere entende que ao oferecer um ambiente de trabalho seguro e estimulando seus funcionários a manterem-se em constante aprendizado, estes estarão preparados para “atender às necessidades de alta qualidade e precisão para a fabricação das melhores máquinas agrícolas do país”.

O compromisso que a John Deere tem assumido em fornecer formação contínua a seu quadro de pessoal, pode ser verificado por meio de alguns indicadores relacionados à educação e desenvolvimento. Considerando que as ações organizacionais voltadas à qualificação dos trabalhadores, ainda pautam-se na visão das áreas de Treinamento e Desenvolvimento, que “habituar-se a entregar cursos ao público interno por força de demandas concretas, oferecendo programas cujo objetivo principal era desenvolver habilidades específicas, enfatizando necessidades individuais e sempre dentro do escopo

---

<sup>10</sup> Dados extraídos do Jornal Zero Hora – Caderno Empregos e Oportunidades. POA/RS, 01/08/2004, p. 04.

<sup>11</sup> EBOLI, M. Revista Melhor. Agosto 2004, p. 34-37.

tácito” (EBOLI, 2001, p. 98). Os registros de horas em educação e desenvolvimento, por conseguinte, computam dados concernentes aos tradicionais treinamentos, em detrimento de outras formas de aprendizagens, como reuniões, visitas, *e-learning*, entre outras.

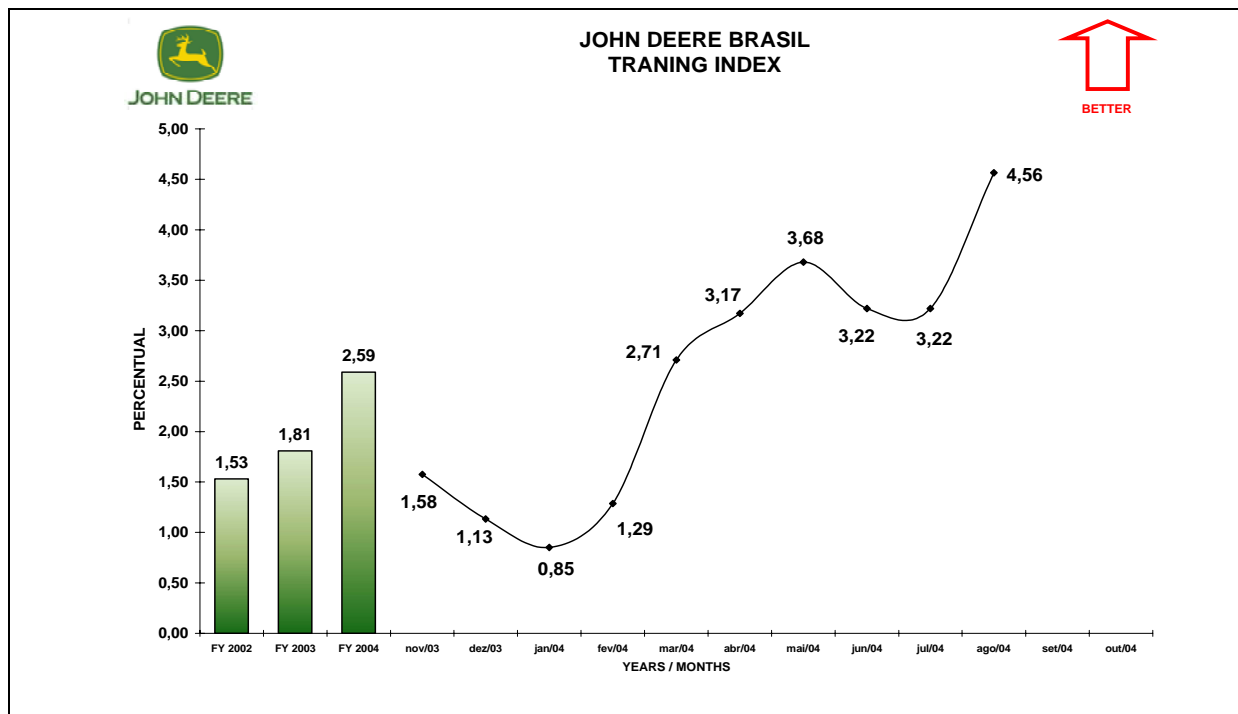


FIGURA 26 – Horas de Treinamento por Funcionário

Fonte: Base de dados da empresa

Neste gráfico é estabelecida uma relação entre as horas trabalhadas com as treinadas. Por exemplo, no mês de agosto, 4,68% das horas trabalhadas na empresa foram designadas para treinamento, representado uma média de 2,59% das horas treinadas neste ano de 2004.

A John Deere, ao considerar que as práticas de aprendizagens e a memória destas vai além dos treinamentos internos e externos, computa em seus registros os indicadores de investimento em educação e desenvolvimento, horas de aprendizagem, como por exemplo, o Programa de Aprendizagem Industrial, como pode ser observado nas Figuras 27 e 28 seguintes.

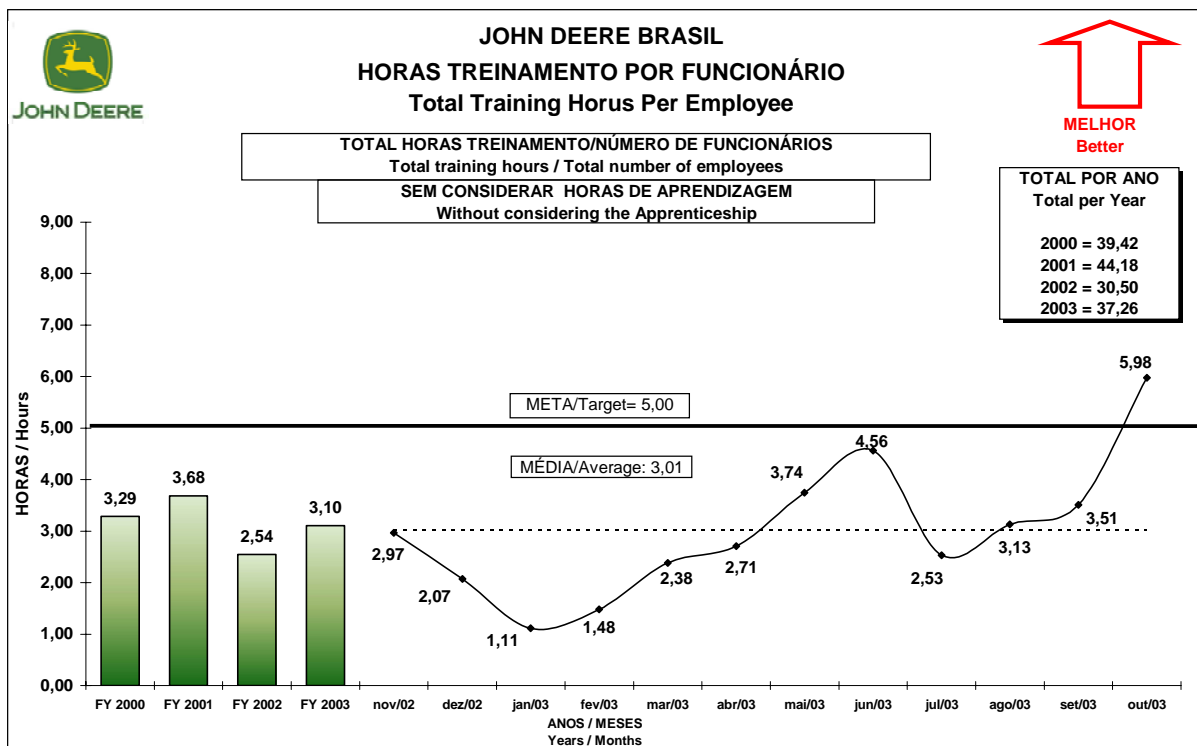


FIGURA 27 – Total de Horas de Treinamento por Funcionário

Fonte: Base de dados da empresa

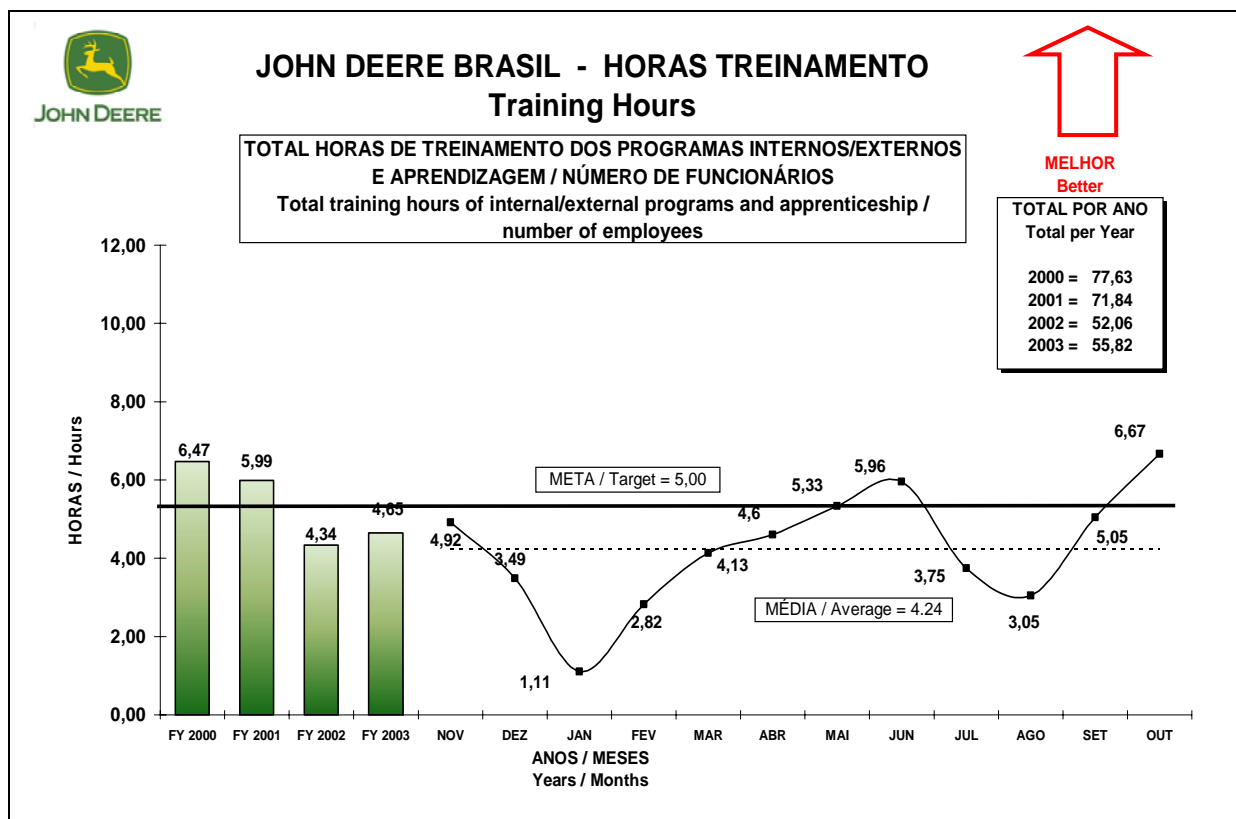


FIGURA 28 – Total de Horas de Treinamento e Aprendizagem por Funcionário

Fonte: Base de dados da empresa



As empresas, como a Xerox e a Motorola, convencidas de que, à medida que os avanços tecnológicos tornam-se acessíveis a um número maior de concorrentes, não basta deter a melhor tecnologia, passam a investir no desenvolvimento de seu pessoal para melhorar o desempenho individual e a produtividade da organização, como vantagem competitiva. Este compromisso vitalício das empresas com o aprendizado contínuo, explica os investimentos em milhões de dólares por ano, assim como o número de horas por ano, dedicados em práticas de aprendizagens.

A média de horas por funcionário destinadas a treinamento, representa um importante indicador da política de investimento em educação e desenvolvimento. Atualmente, a Motorola tem uma média de 40 horas por funcionário/ano. Os dados demonstrados na Figura 29 evidenciam a preocupação da John Deere em investir sistematicamente no desenvolvimento de seus trabalhadores, semelhante a grandes corporações.

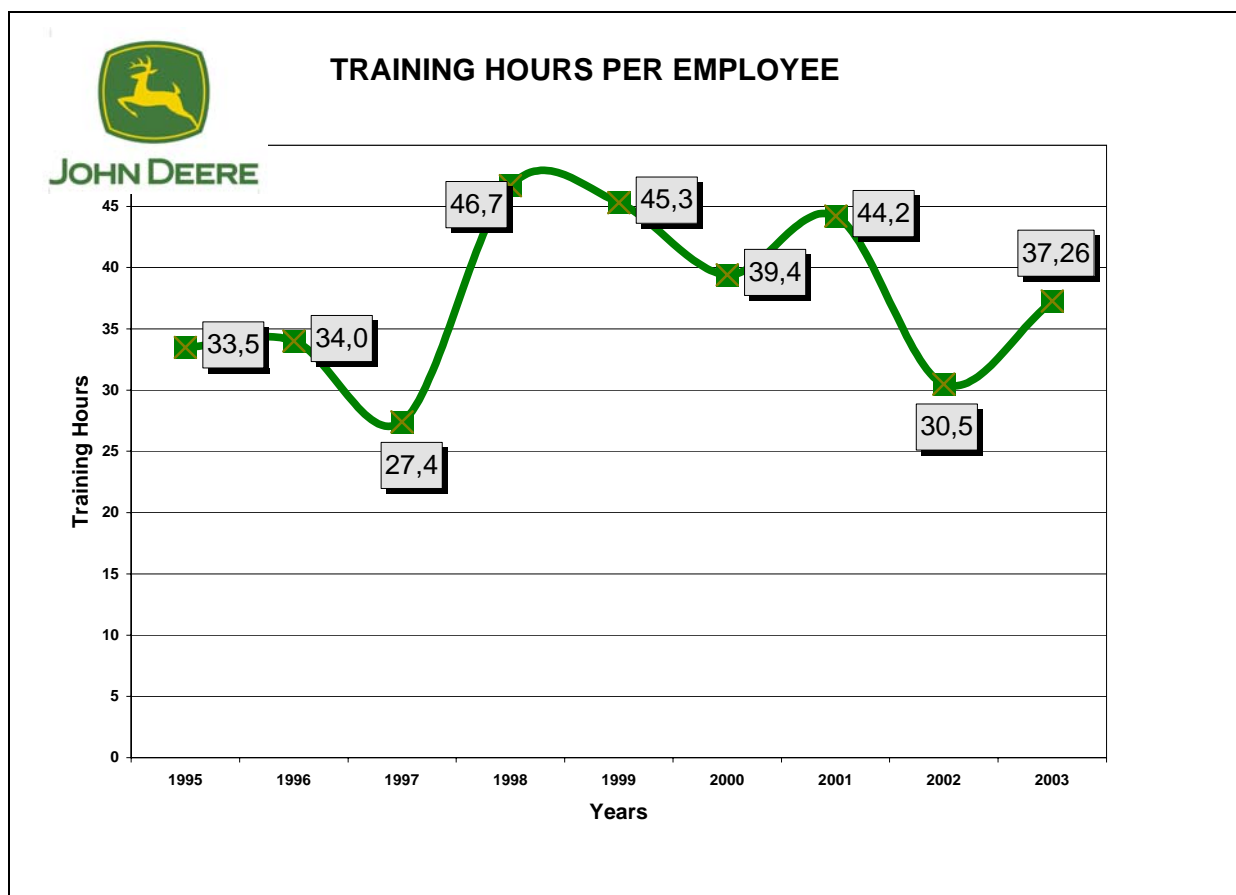


FIGURA 29 – Evolução das Horas de Treinamento por Funcionário (1995-2003)

Fonte: Base de dados da empresa

O constante aperfeiçoamento de seu quadro de pessoal, ao constituir um dos pilares da ação empresarial da John Deere, vem exigindo investimentos nesta iniciativa. Nos últimos três anos, a empresa tem feito um investimento médio anual de R\$ 2.500.000,00. A Figura 30, apresenta o índice de investimento em treinamento sobre o faturamento líquido.

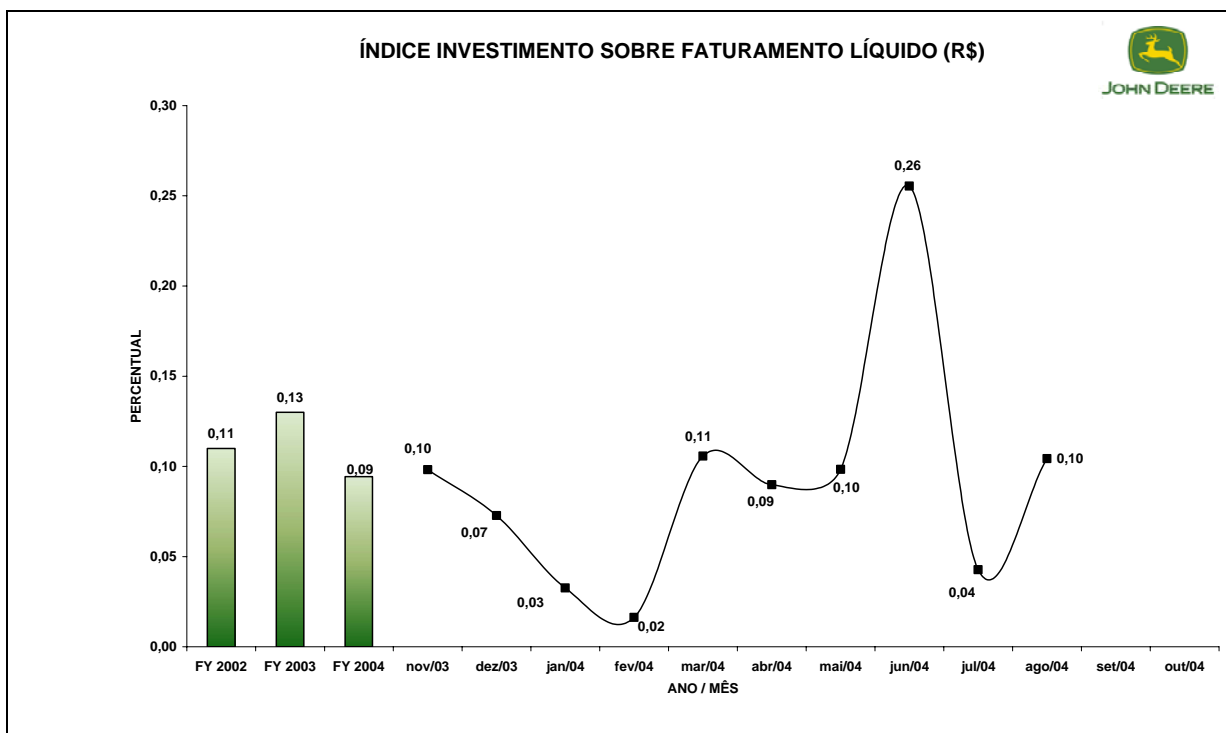


FIGURA 30 – Índice de Investimento em Treinamento sobre o Faturamento Líquido  
Fonte: Base de dados da empresa

Em termos de investimento (em R\$) médio por participante, observa-se na Figura 31 um crescimento anual. Com certeza, a tendência é de ser cada vez maior, em função da política de gestão de pessoas em que a empresa se pauta.

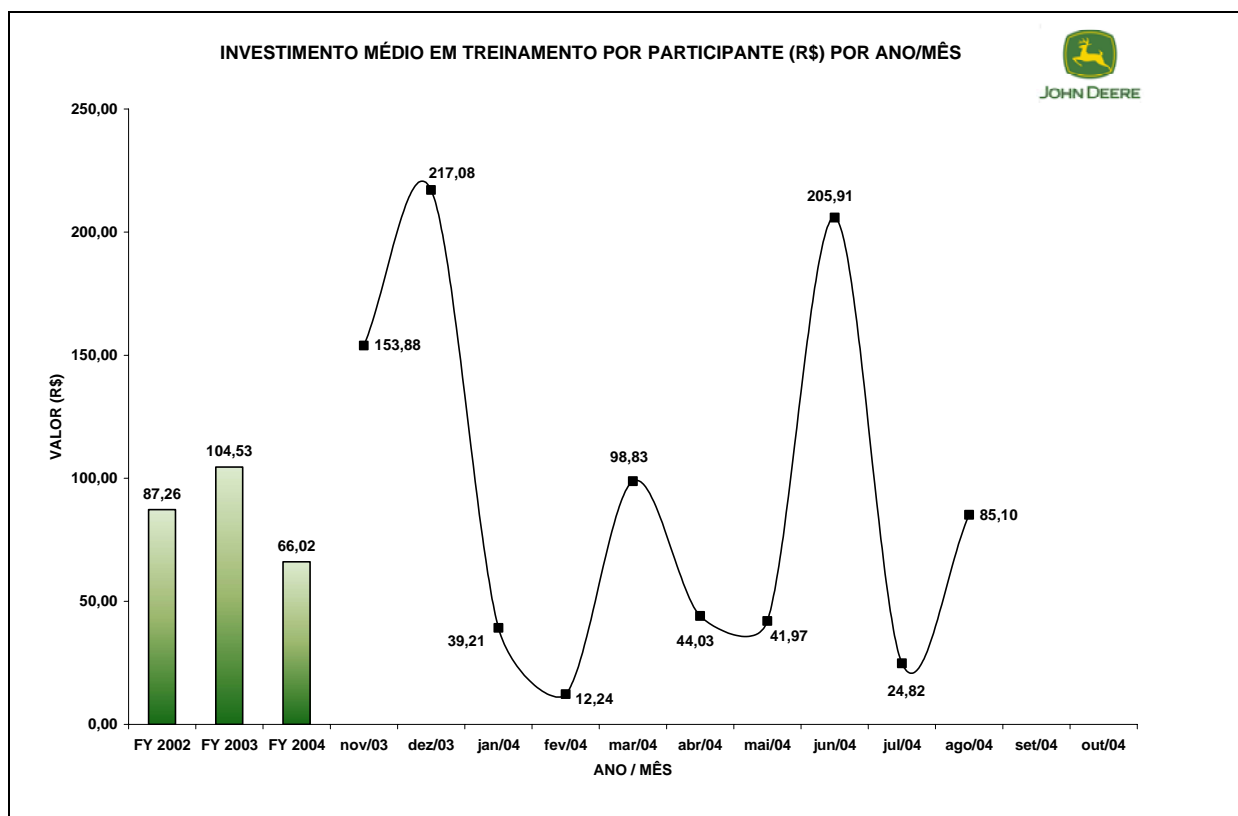


FIGURA 31 – Investimento Médio em Treinamento por Participante ao Mês  
Fonte: Base de dados da empresa

O conjunto de indicadores apresentados nas Figuras anteriores, confirma a atuação firme da John Deere no que diz respeito à política de investimentos em educação e desenvolvimento em alinhamento às estratégias da empresa. Isto caracteriza coerência entre o discurso e a prática na gestão de pessoas, o que, às vezes, não acontece nas empresas.

Outro indicador que aponta a gestão de pessoas da empresa no que concerne ao desenvolvimento das pessoas, e conseqüente avaliação, é o resultado da pesquisa de satisfação, a qual é realizada a cada dois anos com os trabalhadores. Pelos dados das duas últimas pesquisas, 2001 e 2003, constata-se uma avaliação positiva, na questão em análise, conforme mostra a Tabela a seguir.

TABELA 15 – Resultados da Pesquisa de Satisfação

Desenvolvimento de pessoal	2001	2003
Oportunidades concretas para melhorar habilidades	65 %	74%
Aplicabilidade do treinamento no trabalho	74%	81%
Grau de satisfação com o treinamento que recebe em seu cargo	65%	65%

Fonte: Documentos da empresa

As discussões realizadas nos capítulos seguintes, 9, 10 e 11, contemplam o objetivo de identificar concepções de trabalho, de educação e da aprendizagem no contexto organizacional, na visão dos sujeitos pesquisados.

## **9 O TRABALHO: SIGNIFICADOS, CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES**

O sentido que os sujeitos pesquisados dão ao trabalho de modo geral e na empresa em particular, é o que este capítulo se propõe a apresentar e discutir à luz dos pressupostos teóricos expressos no Quadro de Referência, seguindo principalmente as idéias de Morin, Tonelli e Fliopas (2003).

### **9.1 O Trabalho e Seus Sentidos**

A análise das falas dos entrevistados sobre o sentido do trabalho dá-se em três dimensões (individual, organizacional e social) à luz das concepções teórico-empíricas apresentadas por Morin, Tonelli e Fliopas (2003). O sentido dado ao trabalho para a própria pessoa corresponde à dimensão individual, que se manifesta pela satisfação pessoal, identidade, independência e sobrevivência, crescimento e aprendizagem. O trabalho e seus sentidos para a organização constituem a dimensão organizacional, caracterizada pela utilidade e pelo relacionamento. A dimensão social refere-se ao sentido que pode ser encontrado na relação da pessoa para com a sociedade, de modo mais geral, como inserção social e contribuição para a sociedade.

#### **• Dimensão individual e satisfação pessoal**

Um trabalho tem sentido, na expressão dos entrevistados, quando dá prazer a quem o exerce: a pessoa gosta de suas atividades, aprecia o que faz. O sentido do trabalho e a satisfação que traz aos entrevistados estão relacionados à contribuição pessoal do indivíduo para o próprio trabalho: o trabalho faz sentido se quem o executa tem a sensação de superar desafios exercendo sua capacidade criativa.

A atribuição de sentido ao trabalho relacionado a fatores intrínsecos pode ser observada nos relatos dos respondentes, que ilustram um trabalho que apresenta variedades e é desafiador. Nas diferentes falas os entrevistados dizem que um trabalho tem sentido se desafia, até porque não gostam de atividades monótonas.

O trabalho não como uma obrigação, o trabalho como um desafio, como a necessidade de fazer alguma, ... novos desafios, coisas diferentes, que exigem criação. Eu acho que isso é o que mais me fascina, com certeza, usar o cérebro (Gerente 2).

O trabalho para mim é uma coisa ... gratificante no sentido de ... eu gostar daquilo que eu estou fazendo, de me sentir realizado ou ...a cada dia que passa eu ter acesso a alguma coisa nova, poder aprender alguma coisa diferente, ... de auto-realização, de eu me sentir bem fazendo aquilo que eu estou fazendo. E com isso cada vez buscar, coisas diferentes (Supervisor 3).

Embora a maioria dos depoimentos identifique um trabalho com sentido que demanda capacidade reflexiva e de resolução diante dos desafios que se apresentam no ambiente de produção, ainda se verifica a idéia de um trabalho como “um meio que te satisfaz, te completa” (Trabalhador 3). Esta fala indica um entendimento sobre o trabalho calcado numa lógica da racionalidade instrumental, em que os meios viabilizam os fins, em detrimento da racionalidade substantiva que reconhece os valores e os significados, numa perspectiva processual e relacional.

- Dimensão individual e autonomia e sobrevivência

Nas falas dos entrevistados sobre um trabalho que tem sentido, o tema remuneração foi mencionado, ainda que sempre acompanhado de outro elemento que complementasse o sentido do trabalho. O salário recebido como fruto do trabalho é relacionado à possibilidade de autonomia e independência do trabalhador.

Os seguintes depoimentos dão à idéia da questão da remuneração como sentido do trabalho. Este tema é recorrente principalmente nos respondentes que ocupam funções de gerência e supervisão, indicando uma preocupação em atender as necessidades básicas do ser humano demonstrada na pirâmide cunhada por Maslow (2000).

O trabalho além das questões fundamentais de sobrevivência, ele propicia alguma coisa ... no sentido de um aprendizado constante (Gerente 1)

O trabalho é ... uma necessidade ... de todas as nossas ... coisas na vida ... a sua sobrevivência toda a sua estrutura, que tanto tem do lado pessoal como do lado profissional, todas as aspirações ... queira ou não elas passam por ... fazer alguma coisa. Pra mim trabalho tem a ver com isso, eu preciso fazer alguma coisa (Gerente 4).

O trabalho significa primeiramente uma maneira da gente garantir a subsistência, das pessoas garantirem a sua subsistência de ... obterem meios financeiros pra viver e pra atingirem o que querem (Supervisor 1).

Uma outra característica assinalada é o trabalho como meio de assegurar a sobrevivência da família e o desejo de proporcionar melhores condições para os filhos. Os trechos de duas entrevistas retratam este pensamento:

[...] Eu acho que em primeiro lugar tem que dar uma segurança econômica, principalmente se você constituiu família. Você quer dar o melhor pros teus filhos, você tem que ter uma segurança, então você tem que conseguir alcançar isso. Para

isso tem que cada vez se empenhar mais, pra você tentar buscar mais recursos no seu trabalho, pra você suprir essas necessidades, frente à competição. (...) Eu busco pelo meu trabalho, tentar dar um futuro melhor pros meus filhos (Supervisor 2).

O trabalho para mim é a base, porque tu precisa do trabalho pra viver e pelos teus filhos também (...) Tu depende disso pra poder sobreviver (Trabalhador 4).

O ser humano como qualquer animal, precisa realizar uma atividade que, em primeiro lugar, lhe garanta a sobrevivência. Diante deste propósito é que o ser humano realiza o primeiro ato histórico fundamental, isto é, ele “produz os meios que permitam a satisfação dessas necessidades (...), o homem, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio homem” (DUARTE, 1993, p. 31).

Assim, o trabalhador, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva.

- Dimensão individual e aprendizagem e crescimento

As pessoas entrevistadas, em sua maioria, associam sentido do trabalho com crescimento profissional e aprendizagem. No mundo organizacional é latente o desejo de galgar as escalas hierárquicas, e este crescimento é que, para muitos, traz sentido ao trabalho. Deste modo, trabalho com sentido passa a ser aquele que proporciona a aquisição de habilidades e conhecimentos, que permite o desenvolvimento do potencial humano. Na realidade, o ser humano “confere significação a sua vida quando tal significação, primordialmente, resulta da atualização de suas potencialidades pessoais” (RAMOS, 1989, p. 100). O trabalho tem sentido na medida em que “possibilita sucesso pessoal e profissional e oportunidade de crescimento (Trabalhador 5)”.

Os relatos a seguir confirmam a prerrogativa da aprendizagem contínua:

Eu acho que o trabalho propicia alguma coisa ... no sentido de um aprendizado constante ..., isso faz com que a gente evolua até como ser humano (...) Busco então um trabalho que dá condições para uma permanente evolução (Gerente 1).

Tive oportunidade de sair da Companhia pra empresas de mesmo porte, mas optei por ficar em Horizontina, porque a empresa te dá condições de crescer (Gerente 2).

O trabalho é uma motivação, é um estímulo que motiva a pessoa a continuar crescendo, a continuar aprendendo, a se sentir realizada com o seu dia-a-dia, com a sua vida (Supervisor 1).

O aprendizado e o crescimento organizacional como elementos que dão sentido ao trabalho, traduzem, por um lado, as expectativas de grande parte das pessoas que trabalham na empresa como oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, retrata a política de educação e desenvolvimento levada a efeito pela empresa numa perspectiva de aprendizagem contínua.

Não é possível fazer uma reflexão sobre o sentido do trabalho que traz aprendizagem permanente, sem refletir sobre o que é educação e sobre o próprio ser humano. O ser humano se sabe inacabado e/ou inconcluso e por isso se educa. Não haveria educação se o ser humano fosse um ser acabado.

O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca (FREIRE, 1979, p. 27).

A raiz da educação está nesta busca permanente da constituição do ser humano. Noutros termos, a educação é uma resposta da finitude da infinitude. Dessa forma, a noção do trabalho que traz aprendizagem contínua se coaduna com o pensamento de Freire (1979), de que a educação é possível para o ser humano porque este é inacabado e sabe-se inacabado. A declaração de um dos entrevistados, na seqüência, ratifica esta constatação:

Trabalho como um processo evolutivo da pessoa como ser humano. Vai se moldando, desenvolvendo, vai criando características, formas, modelos. O trabalho tem sentido quando desafia. Eu não gosto muito de monotonia (Supervisor 4).

Sem dúvida alguma, o trabalho que desafia e que requer novas idéias é que vai produzir oportunidades de aprendizagem ao contrário de um trabalho rotineiro, monótono. Zarifian (2001) explica que são as situações imprevistas e inusitadas que se constituem em fatores-chave para aprendizagens, seja no nível individual, seja no grupal ou organizacional.

- Dimensão individual e identidade

Apesar das mudanças nas relações de trabalho ocorridas desde a última década, (MORIN, 2001b), há pessoas que encontram nas organizações onde trabalham, fonte de orgulho, identificação e até identidade. Nas falas dos atores sociais estes sentimentos se manifestam quando frisam a importância da empresa, devido sua solidez, sua organização, as oportunidades propiciadas em esfera global e acima de tudo por ser líder no seu negócio de atuação.

[...] Hoje é a maior empresa do mundo em máquinas agrícolas. Todas as tecnologias estão disponíveis, estão quase que ao teu alcance. Hoje em algumas coisas que nós fizemos aqui dentro do setor, nós estamos no estado da arte. Coisas que a Deere faz no mundo inteiro e que tem empresas no Brasil começando a ingressar. Então pra mim ... gosto muito de trabalhar aqui (Gerente 2).

A John Deere principalmente nesse momento que a gente está vivendo aqui na empresa está sendo um momento de experiências muito ricas ... A John Deere me proporcionou uma amplitude de atuação propriamente dita. (...) eu tinha recebido um convite pra vim pra cá e (...) olha a John Deere vai crescer, a John Deere vai crescer no Brasil, vai investir aqui e eu quero fazer parte disso. Então vim pra cá com essa perspectiva, com essa visão. (...) nas posições que eu tenho ocupado na empresa nos últimos cinco anos (...) me dá essa possibilidade de ter essa atuação a nível mundial ... Eu estou aqui, eu estou na Alemanha, eu estou nos EUA, eu estou discutindo, participando de decisões, de negociações em níveis mundiais. Então isso pra um profissional ... eu diria assim, é o paraíso. Você poder trabalhar em empresa localizada no Brasil, principalmente no interior do RS, hoje com essa projeção a nível mundial (Gerente 3).

Eu acho que nós estamos numa empresa ... que passa a ser um *benchmark* no mercado, principalmente no segmento que nós atuamos. Por algumas coisas, por termos antes de tudo pessoas. (...) diferencia a John Deere, e pra mim eu estou numa empresa ... que outros olhem pra essa empresa de uma forma diferente, que essa empresa faz diferente pra ser diferente (Gerente 4).

Eu me sinto trabalhando na John Deere, uma pessoa que ... é reconhecida no mercado de máquinas agrícolas. Eu me sinto inserido nele. Hoje eu conheço pessoas do mundo inteiro eu converso com pessoas do mundo inteiro, então essa possibilidade me ... gratifica muito. É uma interação global, porque há alguns anos atrás, 10, 12 anos atrás quando eu trabalhava na antiga SLC, nós tínhamos uma visão local de mercado em nível de Brasil muito pouco, mas depois começou se estender mais em nível de Brasil, e hoje, nos últimos 4, 5 anos nós estamos vivendo numa esfera mundial e ... estamos tentando ainda nos enquadrar nesse bloco todo aí, porque isso é uma loucura, isso não é fácil (Supervisor 4).

O orgulho em fazer parte da empresa na condição de trabalhador, de fato, é uma questão bastante presente e forte, independente do nível hierárquico. Os depoimentos de alguns entrevistados ilustram o sentimento de satisfação e do sonho realizado em integrar a John Deere.

A John Deere é uma empresa multinacional, organizada, tem uma estrutura, eu diria que é o sonho de todo mundo querer trabalhar numa empresa que nem esta, organizada, limpa (...) Eu acho que é gratificante trabalhar na John Deere. É um orgulho de você estar neste meio (Supervisor 2).

Sinto orgulho em trabalhar aqui. (...) A John Deere tem nome forte, bem aceito devido seu produto. É uma empresa potente. É respeitada (Trabalhador 3).

[...] Meu sonho sempre foi entrar na John Deere, não fazer necessariamente o que eu estou fazendo, mas como foi uma maneira de conseguir entrar na John Deere, ótimo! Estou dando tudo de mim assim pra ver se dá certo. Até já fui efetivada ... mas um dia eu sonho assim de poder de repente, quem sabe trabalhar no escritório ou alguma outra coisa assim, ou fazer .... assim realizar-me, fazer talvez aquilo que eu sonhava um dia trabalhar no setor, conhecer uma coisa melhor pra mim (Trabalhador 4).

Este conjunto de depoimentos demonstra o imenso prazer que as pessoas sentem em trabalhar para uma empresa que hoje é líder mundial em sistemas mecanizados agrícolas. A partir destes relatos e considerando a vida organizacional, pode-se inferir que a organização



contribui significativamente para a identidade das pessoas, visto que quase todos os sujeitos pesquisados valorizam a empresa onde trabalham, constituindo como complemento de seu nome. A importância que a John Deere assume para os atores sociais da presente pesquisa, por um lado retrata o grau de comprometimento das pessoas com sua organização, e por outro, significa estar sujeito ao que Ramos (1989, p. 99) alerta: “se uma pessoa permite que a organização se torne referência primordial de sua existência, perde o contato com sua verdadeira individualidade e, em vez disso, adapta-se a uma realidade fabricada”. Por esta razão, é essencial que o ser humano compreenda sua realidade, para poder “levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 1979, p. 30).

Dentre os relatos que agrupam o sentido do trabalho relacionado à identidade, uma fala ilustra claramente a ideia do trabalho que traz status, pela empresa onde a pessoa trabalha, pelo cargo que ocupa, pelos benefícios que usufrui e ainda pela remuneração.

Trabalhar na John Deere em Horizontina (...) é algo muito ... é bom pro ego, vamos dizer assim, uma massagem pro ego, porque todo mundo sabe que é uma empresa grande, é uma empresa qualificada é uma empresa que têm pessoas muito bem treinadas, então a gente nota que isso é bem visto pelas outras pessoas. É não sei se é um tipo de status, mas ... é um diferencial, vamos dizer assim... (Supervisor 1).

É interessante destacar que a satisfação em trabalhar na John Deere manifestada nas entrevistas também foi observada durante as visitas à empresa durante o período de coleta dos dados primários e secundários.

- Dimensão organizacional e utilidade

Uma visão recorrente entre os entrevistados é a atribuição de sentido ao trabalho devido a sua utilidade. O trabalho tem sentido se o produto do trabalho servir a algum propósito, sobretudo realizado de forma eficiente, atendendo aos padrões de qualidade e produtividade e cumprindo as metas estabelecidas. O trabalho “como a necessidade de fazer alguma coisa (Gerente 1)” e faz sentido “quando se tem a possibilidade de fazer uma atividade que leve alguma coisa pra alguém, realizar alguma coisa pra outras pessoas, eu acho que isso é importante (Trabalhador 1)”.

O trabalho, o principal significado dele é um senso de realização ... A realização profissional, mas também a realização pessoal. No sentido de você estar contribuindo com algo concreto ... seja pra uma empresa, seja pra um grupo ou seja pra uma entidade beneficente, mas é um sentido de realização, de você estar deixando algo...seu, parte sua, a tua dedicação, o teu esforço transformando isso em algo concreto. Exatamente, no momento em que você consegue enxergar resultados concretos palpáveis daquilo que você está fazendo (Gerente 3).

Eu acho que trabalhando eu me sinto ... produtiva. O trabalho que eu realizo e no momento em que eu vejo ... o final dele. Se eu estou participando de um projeto, eu trabalhei muito tempo e tenho objetivos, quando eu vejo que ele foi desenvolvido e está tomando forma, eu consigo ver que realmente vale a pena e que tem solução as coisas. Sempre tem solução, tudo pode ser melhorado. Eu busco sempre a melhor forma de fazê-lo, a forma mais prática, mais limpa (Trabalhador 2).

O trabalho que mantém as pessoas ocupadas e inseridas nos ambientes formais, como define Ramos (1989) o “alegre detentor de emprego, vítima patológica da sociedade centrada no mercado” (RAMOS, 1989), contrapõe a idéia de que o não trabalho é o que não faz sentido.

O trabalho eu digo assim, é o primordial pro ser humano, é uma coisa que eu acho que por exemplo, se tirar o trabalho de uma pessoa eu acho que ele se sente inútil, se o cara não tem uma ocupação, a pessoa até não precisa de horário, mas tem que ter uma obrigação de comparecer no dia-a-dia na sua função (Supervisor 1).

A utilidade do trabalho nas vezes que foi mencionada refere-se ao âmbito organizacional, contudo alguns dos entrevistados atribuem sentidos ao trabalho quando este é útil no âmbito da sociedade em geral. Essa discussão é desenvolvida quando se faz a análise na dimensão social.

- Dimensão organizacional e relacionamentos

O trabalho é visto como uma importante fonte de relacionamento entre pessoas, na estrutura hierárquica (superiores/subordinados), colegas de trabalho, fornecedores, clientes, comunidade, dentre outros. O trabalho neste significado confirma a tendência a abordagens mais processuais e relacionais de questões que perpassam o ambiente de trabalho nas organizações, como a educação continuada, tema em discussão nesta tese.

[...] Eu busco algo que tenha a ver ... com a minha pessoa, a personalidade. Muitas vezes é um trabalho com contato com pessoas ... a convivência com pessoas já é um fator que determina ... um bom trabalho. Quando se tem um bom relacionamento com...os colegas, no contato com pessoas externas e também a possibilidade de aprender novas coisas e fazer uma atividade que leve alguma coisa pra alguém, realizar alguma coisa pra outras pessoas, eu acho que isso é importante (Trabalhador 1).

A importância atribuída ao trabalho como fonte de relações humanas satisfatórias no espaço de produção e serviços, com ênfase aos relacionamentos estabelecidos, é elucidada nos depoimentos dados pelos sujeitos da pesquisa.

Hoje eu conheço pessoas do mundo inteiro eu converso com pessoas do mundo inteiro, então essa possibilidade me ... gratifica muito. É uma interação global (Supervisor 4).

Pra mim na John Deere significa abrir a mente pro mundo, que antes mesmo estando numa universidade, parece que o mundo é um pouco mais fechado. É que assim, você tem contato com as pessoas do mundo inteiro, começa a conhecer muito mais o mundo do que ... o próprio umbigo da gente (Trabalhador 1).

- Dimensão social e inserção na sociedade

O sentido do trabalho como uma maneira de pertencer ao conjunto social, também foi descrito por alguns dos entrevistados. A formação profissional, o trabalho exercido, a empresa em que o trabalho é exercido e a própria remuneração, são papéis que permitem ao homem interagir com diferentes grupos sociais. Algumas falas explicitam a perspectiva:

No sentido de você estar contribuindo com algo concreto seja pra uma empresa, seja pra um grupo ou seja pra uma entidade beneficente, mas é um sentido de realização, de você estar deixando algo seu (Gerente 3).

Eu tendo a percepção que o meu trabalho está contribuindo ... de alguma forma pra empresa, pro crescimento, pro desenvolvimento da empresa e mais que isso pra sociedade como um todo, isso é um estímulo muito grande pra mim, pessoalmente (Supervisor 1).

- Dimensão social e contribuição para a sociedade

Dentre os entrevistados há aqueles que expressam que um trabalho tem sentido quando presta alguma contribuição à sociedade. Observa-se, portanto que o questionamento quanto ao sentido do trabalho transcende, neste caso, às questões individuais e organizacionais.

[O trabalho faz sentido porque] a gente está contribuindo pra ... colher alimentos que vão alimentar, sei lá, pessoas no mundo inteiro. Então ... às vezes a gente não sente isso ou não pensa sobre isso, mas ... é algo, o destino do nosso trabalho é isso aí, é ter máquinas que vão plantar e colher, que vão alimentar milhões de pessoas (Supervisor 1).

No que diz respeito ao trabalho e suas significações verificaram-se no grupo pesquisado, que existe unanimidade quanto à conotação positiva do trabalho: é possível constatar que os entrevistados se enquadram no padrão B da pesquisa do grupo MOW, em que o trabalho é central na vida destas pessoas. Não há entre os respondentes alguém que apresente padrões negativos ou neutros segundo os padrões das pesquisas do mesmo grupo. De acordo com Frankl (1991), as pessoas precisam encontrar sentidos em suas atividades, caso contrário, mergulham numa frustração existencial. Os seguintes depoimentos ilustram o entendimento de que o trabalho define a essência humana (SAVIANI, 1994; MARX, 1982; DUARTE, 1993; KANAANE, 1994), “O trabalho é (...) algo que me realiza sem isso a gente não consegue viver, tem que ter alguma atividade pra fazer (Trabalhador 1); “Pra mim significa a vida (Trabalhador 2)” e ainda “Eu acho que é a base (Trabalhador 3)”, corroborando com descrições e análises anteriormente realizadas:

Eu acho que pra mim o trabalho é uma maneira, uma forma que o ser humano consegue ... espelhar alguma coisa. Ele consegue ... se mostrar na forma como que ele é ou como ele vive. Porque o trabalho em si ... ele vai fazendo com que as pessoas vão se moldando de acordo com o ambiente que elas estão (Supervisor 4).

A satisfação pessoal, elemento da dimensão individual presente nas falas dos entrevistados, revela o significado que o trabalho assume, corroborando as idéias de estudiosos do assunto, ainda que de maneiras diferentes. O trabalho deve apresentar variedades e ser desafiador; o trabalho permite a utilização do talento e do potencial e há prazer na realização da tarefa; e o trabalho atende necessidades físicas, simbólicas e psíquicas das pessoas, corresponde respectivamente aos pensamentos da Escola Sociotécnica, de Morin e de Dejours (MORIN, TONELLI, PLIOPAS, 2003). Nas falas dos sujeitos pesquisados fica evidenciado o gosto pelo exercício da atividade desenvolvida no espaço organizacional, sobretudo na empresa estudada. Merece destaque, a ênfase dada ao fato de ser uma indústria de grande porte e com atuação global.

A idéia de que o senso de responsabilidade percebido pelas pessoas leva à satisfação pessoal (MORIN, 2001b) é verificada no estudo em análise, na medida em que os entrevistados fazem relação de sentido do trabalho com a percepção de que sua contribuição é importante e se dá de forma criativa e inovadora, possibilitando autonomia e decisão. O conceito de autonomia é empregado no sentido da possibilidade de escolhas, de tomar decisões e se responsabilizar por elas. Relatos de alguns dos entrevistados sintetizam o sentido do trabalho nesta visão:

[...] Eu acho três coisas que são importantes no trabalho. Qualidade de vida, com um trabalho cordial, mais leve; gostar daquilo que faz, aprender a gostar, que é interpretar desafios de uma forma diferente; e capacidade de decidir (Gerente 4).

[...] De qualquer maneira é uma empresa boa pra se trabalhar, dá condições pras pessoas se desenvolverem, pra as pessoas realizarem o seu trabalho (Supervisor 1).

Todo dia ter que buscar coisa, todo dia estar resolvendo problemas que aparecem, encontrando soluções, muitas vezes soluções não convencionais e aí você tem que ser uma pessoa bastante criativa, rápida. Hoje a decisão nos negócios ou dá ou não dá. É questão de minutos, ou tu faz ou outro faz. Eu gosto dessa função, e estou aqui justamente por causa disso (Supervisor 4).

A aprendizagem contínua é um dos elementos que dão sentido ao trabalho conforme abordagem da Escola Sociotécnica. Este tema é encontrado com muita frequência na pesquisa realizada, quando os sujeitos participantes do estudo foram indagados sobre o significado do trabalho em sentido mais amplo, o que representa trabalhar na empresa e que motivos os levam a permanecer na organização. A possibilidade de crescimento na empresa e a aprendizagem permanente constituem-se em unanimidade nos relatos dos entrevistados, seguem alguns nesta direção:

O que me motiva a continuar na JD é a possibilidade de crescimento, eu acho que é uma das coisas e ... capacidade de realização, realização pessoal, profissional e pode ser financeiro. O crescimento vai dar a ... realização financeira (Gerente 4).

[...] ter um trabalho em que eu possa, que eu me sinta desafiado, sabe, em que eu, não em todos os dias, não em todas as atividades, mas em algumas atividades eu tenho que crescer, eu tenho que melhorar, eu tenho que buscar mais informações. Que eu tenha que me aprimorar pra .realizar as atividades (Supervisor 1).

[...] durante esses sete anos aí está sendo muito bom, porque eu tive oportunidades boas de crescimento. Eu digo se a pessoa estiver qualificada, tiver interesse, as oportunidades aparecem, com certeza aparecem. Tanto faz se for na manufatura, na área de compras, de vendas, se você tiver interesse e se envolver em todo o processo, com certeza tu vai te dar bem (Trabalhador 5).

Devido ao tema central desta tese pautar-se na questão da Educação Continuada Corporativa, a discussão deste componente do sentido do trabalho é melhor desenvolvida mais adiante, especialmente nos capítulos 10 e 11 deste documento, partindo-se do entendimento de que o ser humano “educa-se através do trabalho, através da convivialidade do relacionamento informal das pessoas entre si”, como afirma Saviani (1994, p. 158).

A questão da identidade das pessoas muitas vezes se confunde com seu trabalho (MORIN, 2001b), tendo em vista que o próprio processo de trabalho, assim como seus frutos ajuda o indivíduo a formar sua identidade. Este aspecto é observado na pesquisa, e reiterado em vários discursos dos atores entrevistados, quando mencionam aspectos não só de seu trabalho, mas da própria empresa onde trabalham, como fonte de orgulho, status e reconhecimento social.

A utilidade é destacada pelos autores referenciados nesta pesquisa como um fator que dá sentido ao trabalho. Os entrevistados desta investigação atribuem sentido ao trabalho, sobretudo que tenha utilidade para a organização, o que confirma estudos realizados por Morin (2001b) com os administradores de Québec e da França, que consideram que um trabalho com sentido é aquele que além de ser útil é também realizado de maneira eficiente. Trata-se não só do fim do trabalho, mas também do processo pelo qual se chega a este fim.

A pessoa ter oportunidade de relacionar-se com outros se constitui num importante elemento ao buscar compreender os diferentes sentidos do trabalho. Os relacionamentos interpessoais, conforme Morin (2001b), fruto das experiências vividas nas empresas dão uma conotação positiva, explicitando que no trabalho podem se desenvolver laços de afeição duráveis. Em situações que as relações interpessoais possam ser fonte de frustração, contudo, pode haver perda de significado do trabalho.

A dimensão social é considerada tanto pela Escola Sociotécnica como por Morin (2001b) ao estudar o trabalho que faz sentido. A presente pesquisa revela que, a atribuição de sentido relacionada à contribuição do trabalho para a sociedade, é recorrente nas falas dos sujeitos pesquisados, ao mencionarem que trabalho faz sentido se contribuir para a sociedade, transcendendo, neste caso, as questões individuais e organizacionais, como bem ilustra a seguinte fala que sinaliza traços de responsabilidade social e de cidadania:

[...] a gente está contribuindo pra...colher alimentos que vão alimentar, sei lá, pessoas no mundo inteiro (...) o destino do nosso trabalho é isso aí, é ter máquinas que vão plantar e colher, que vão alimentar milhões de pessoas (Supervisor 1).

Um aspecto que merece consideração nesta discussão do sentido dado ao trabalho pelos sujeitos pesquisados, é o contexto da organização, tendo em vista que a empresa destaca-se na economia nacional, sobretudo na região em que está localizada, por adotar inovações tecnológicas e gerenciais, demandando assim um perfil de trabalhador mais qualificado e, por sua vez, mais crítico e propositor. As variáveis que compõem a identificação dos entrevistados como idade, gênero, nível hierárquico, função, tempo de empresa e escolaridade, merecem ser consideradas na verificação do sentido que estas dão ao trabalho. Estes aspectos neste estudo não foram explorados com tal detalhamento, haja vista que estas categorias não se constituem em objeto de análise nesta tese.

## **9.2 O Trabalho na Empresa: ambiente e perspectivas de continuidade**

Os sujeitos participantes da pesquisa de campo ao serem indagados sobre o que os motiva a continuarem trabalhando na empresa, em sua maioria reafirmaram pontos já analisados nas três dimensões. Dentre os fatores considerados pelos entrevistados como essenciais para se sentirem motivados a permanecerem vinculados a John Deere, são recorrentes a possibilidade de realização, de enfrentar desafios, da aprendizagem contínua e do contexto da organização que opera no âmbito mundial.

A expressão ou palavra desafio foi identificada nos discursos, o que revela o atual momento de competitividade vivenciado tanto pelas organizações como pelas próprias pessoas, na medida em que incorporam essa idéia de enfrentamento de um mundo de negócios marcado por constantes mudanças.

O que motiva a continuar na empresa é o fato de ter um monte de desafios ainda (Gerente 2).

[...] o principal motivador ... são os desafios de crescimento que nós temos tanto dentro, como empresa, como unidade dentro de uma corporação (Gerente 3).

[...] o que me motiva a continuar, no momento é ... o tipo de trabalho que eu estou desempenhando, ... o tipo de responsabilidade que eu tenho. E está me desafiando. É um trabalho que às vezes eu posso, chego numa sexta-feira que nem hoje e daí eu penso o que eu fiz nessa semana que poderia ter sido feito diferente ou melhor, e eu ainda encontro muitas coisas. Não que eu seja um profissional tão ruim, mas pelo contrário eu acho que o trabalho está exigindo ou eu exijo um padrão de qualidade que eu ainda não obtive. E eu estou tendo de desenvolver isso na atividade que eu faço hoje (Supervisor 1).

A possibilidade de aprendizagem e crescimento é outro ponto destacado nas entrevistas como forte motivo para permanecer na empresa.

Continuo na John Deere porque eu acho que eu ainda tenho um futuro ... aqui. E eu entendo que eu tenho grandes oportunidades aqui dentro ainda, pra receber (Supervisor 3).

A promoção da empregabilidade também é enfatizada pelos respondentes como importante fator para continuar na organização, sobretudo por ser uma empresa multinacional. Isto aparece em várias falas.

[...] o desafio a cada dia que eu tenho e além de tudo a perspectiva que eu tenho de mercado ... de trabalho pra mim hoje ... a John Deere hoje, nós fazemos parte de funcionários, multi-funcionários que são a nível mundial, quer dizer hoje pode surgir uma oportunidade pra mim em qualquer lugar do mundo dentro da John Deere ou fora da John Deere. A minha empregabilidade hoje é muito boa. Em nível de Brasil principalmente, América Latina, que é onde a gente está mais *linkado*, é ótimo. Mas não se descarta a possibilidade de outros mercados fora (Supervisor 4).

A busca por um ambiente de trabalho saudável e a localização da empresa, neste caso numa cidade do interior do Estado, associada à possibilidade de crescimento, constituem-se em elementos considerados fundamentais para um bem-estar, principalmente no aspecto segurança.

[...] justamente por ter a diferença, um ambiente de uma empresa multinacional, às possibilidades me pareciam ser bem maiores de crescimento ... questão de segurança, segurança pessoal (...) Continuo na empresa, porque essas perspectivas que eu tinha se confirmaram, então eu estou vendo que tem possibilidade de crescer, a questão segurança é melhor, a vida na cidade de interior é melhor, menos estressante. E ... o que eu vejo assim, eu tenho muitos desafios que eu não tinha antes. Então eu tenho que buscar coisas novas, eu tenho que aprender muito mais coisas e isso me motiva a querer ficar mais, buscar mais conhecimentos, novas tecnologias (Trabalhador 1).

O desejo da inserção social mediante o vínculo empregatício numa empresa do porte da John Deere, acompanhado por questões como remuneração, benefícios sociais e oportunidades de desenvolvimento são revelados numa entrevista. Neste caso, a categoria gênero vem à tona, como expressa o relato a seguir:

O que motiva a querer continuar é porque ... lá fora tu vê a mulherada, todo mundo quer é entrar aqui que nem quando eu entrei e logo falei, se depender de mim nós somos cobaias, não se sabia se ia dar certo, vai depender de nós para entrar mais

mulheres na fábrica. Eu dizia: o que depender de mim eu vou fazer de tudo pra abrir caminho pra outras mulheres poder entrar, porque lá fora está grande a disputa por serviço e aqui a empresa oferece, um bom salário, tu tem ... plano de saúde, tu ... tem mais opções nesse lado, que a empresa te oferece e isso também te ajuda (Trabalhador 4).

É importante salientar que, a quase totalidade dos entrevistados em seus relatos sobre o significado do trabalho nesta empresa apresentam uma conotação positiva, a ponto de todos desejarem a permanência neste contexto de trabalho. Houve, entretanto manifestações recorrentes que indicam, ainda que de forma tênue, aspectos de natureza negativa, como problemas com a remuneração, mesmo que sempre acompanhado de outro elemento favorável à imagem da organização. Merece destaque a satisfação traduzida nos depoimentos de todos os respondentes em estar atuando profissionalmente nesta empresa, contudo com um olhar crítico dessa realidade organizacional, em detrimento a uma visão romântica da empresa empregadora.

[...] como tudo tem seus problemas, mas ... diria que se situa entre o paraíso e o inferno....não é nem um nem outro....Mas é um bom local de trabalho. (...) Horizontina como uma cidade pequena propicia bastante convívio social e etc. Esse é um fator positivo. O fator negativo disso tudo seria que a gente acaba trabalhando inclusive nos churrascos ... porque muitos são com as pessoas da empresa e etc. mas de qualquer forma eu gosto disso ... acho que é um dos pontos positivos (Gerente 1)

A John Deere é uma empresa ... que tem seus defeitos, também tem certas vantagens, suas virtudes (Supervisor 1).

A idéia dos problemas existentes na organização, de um lado, e o bom clima de trabalho, de outro, confirmam a visão crítica dos atores sociais, como evidencia o depoimento a seguir:

Eu acho assim que problemas todas as organizações tem. Então, não vamos dizer que tudo é maravilha. Nada é tudo cor-de-rosa. Agora baseado na minha experiência prévia ... eu acho que aqui é um lugar diferenciado (...) Falando especificamente da minha área, na divisão administrativa financeira ... o que me agrada muito é que nós temos um clima de muita abertura, e muita informalidade. ... A hora que eu quiser entrar na sala da diretoria, a minha sala fica perto, se eu quiser simplesmente atravessar o corredor e ir lá, não tem esse negócio de secretária, disso e daquilo, marcar hora. Então ... um clima bem descontraído. (...) isso é uma das coisas que...me agrada muito trabalhar aqui, de todo esse acesso, de saber o que está acontecendo. Você ter acesso a tudo aquilo que está acontecendo e que pode te afetar. E é uma coisa que .não é muito comum de se ver no mercado. Principalmente nessa área (Supervisor 3).

A participação na tomada de decisão, assim como um ambiente de trabalho saudável, se apresentam como fatores gratificantes em detrimento a remuneração praticada pela empresa, como sintetiza um entrevistado:



A empresa é muito boa de se trabalhar. Na área, principalmente que eu trabalho, na minha função, eu acho que é ótima de se trabalhar. Você tem liberdade pra tomar decisão, consegue interagir, consegue colocar as idéias e tudo ... O trabalho, o ambiente de trabalho é bom. Agora se tu me pedir de remuneração, aí é outra coisa. Eu acho que a John Deere deixou ou está deixando um espaço muito grande ainda nesse sentido, que ela não conseguiu atender. As pessoas cresceram muito profissionalmente e com produtividade, ao mesmo tempo a empresa não conseguiu acompanhar ao que se refere à remuneração (Supervisor 4).

O reconhecimento de problemas em organizações como algo inerente a elas, de modo especial a questões relacionadas à sonorização e ao ritmo de trabalho tem levado a situações de stress como relatam os sujeitos da pesquisa. De todo modo, a existência de possibilidades de desenvolvimento oferecidas pela empresa se sobressai positivamente em detrimento das adversidades identificadas no ambiente de trabalho.

[...] todas as empresas têm seus altos e baixos. Aqui pelo que eu noto ... a gente tem possibilidade de crescimento, eu estou trabalhando ... com gerências que te dão um feedback muito bom sobre o trabalho que está sendo desenvolvido. Isso eu não tinha muito nas outras empresas que eu trabalhei, isso é um ponto muito positivo. A questão ... do ensino de valorizarem a busca por estudos (...) O ambiente de trabalho..no departamento comercial é bastante ruidoso, isso às vezes estressa um pouco a gente, que é um salão enorme, são mais de 100 pessoas. Às vezes você se estressa um pouco, mas não é nada assim (Trabalhador 1).

A vontade das pessoas continuarem a trabalhar na empresa, decorre de um conjunto de aspectos que, na visão dos atores sociais apresentam-se como favoráveis tanto para o desenvolvimento pessoal como profissional e é comprovada pelo depoimento abaixo:

A John Deere é uma empresa muito boa pra se trabalhar. Mas como toda e qualquer empresa, tem alguns pontos negativos, mas sempre que tiver um grupo de pessoas ou uma equipe trabalhando, sempre tem alguns pontos que não são tão positivos. De qualquer maneira é uma empresa boa pra se trabalhar, dá condições pras pessoas se desenvolverem, pra as pessoas realizarem o seu trabalho (Supervisor 1).

A partir dos depoimentos coletados que retratam as razões que levam os funcionários da empresa a continuarem vinculados, permite constatar que a John Deere reconhece e valoriza o papel das pessoas nas organizações, e para isto lança mão de formas eficientes e eficazes para gerenciá-las (ALBUQUERQUE, 1999). Deste modo, pode-se inferir que a John Deere, além de desenvolver processos satisfatórios de atração, vem definindo e implementando estratégias acertadas em termos da manutenção de pessoas de alto potencial e qualificação para o trabalho, assim como tem criado condições favoráveis à motivação individual e à mobilização dos grupos em torno de metas organizacionais.

Ainda no intuito de verificar como os sujeitos pesquisados classificam a empresa como local de trabalho, embora nos depoimentos examinados anteriormente já se visualizasse uma conotação positiva, pode-se observar um certo encantamento, sobretudo no que concerne

ao ambiente saudável de trabalho. A existência de um “ambiente de trabalho satisfatório, independente da estrutura hierárquica, promove tranquilidade às pessoas (Gerente 2)”. As respostas ao referido questionamento são esclarecedoras:

[...] hoje o ambiente é muito mais positivo ainda, exatamente por todo esse avanço do agronegócio, do Brasil e da América do Sul que está proporcionando também esse nosso crescimento. Então hoje eu diria, o ambiente é extremamente positivo, é um ambiente de crescimentos e de desafios, embora claro isso acarreta o quê? Acarreta que você a cada vez você tem também uma carga de ... responsabilidade maior. Você tem mais coisas a fazer. Hoje, todo mundo, este ano está fazendo mais coisas do que eu fazia em 2003 e mais coisas do que faziam em 2002. Então claro existe esta carga, isso te exige mais dedicação te exige mais energia ... Mas também eu prefiro isso a um ambiente negativo, um ambiente sem perspectiva. Eu já trabalhei em ambientes de poucas perspectivas e não é nada agradável, prefiro estar onde eu estou hoje (Gerente 3).

[...] é uma empresa ... bem amigável pra se trabalhar, como a cidade é pequena, a maioria das pessoas ou a grande maioria se conhece da cidade, então muitos têm um relacionamento não só da empresa pra dentro, mas tem um relacionamento fora. Então os grupos são bem ligados. Muitas empresas em cidades maiores não têm isso, as pessoas têm um convívio na hora de trabalho, de vez em quando um *happy hour* e ... era isso (Supervisor 1).

[...] é muito saudável. Eu nunca vi alguém puxar o tapete de ninguém na minha área. Então pra mim eu tenho tranquilidade, tenho segurança de trabalhar aqui e com os meus colegas também. É um bom lugar pra você trabalhar. Claro tem algumas melhorias pra serem feitas, eu acho que é normal, trabalho em equipe, até tu chegar num trabalho em equipe ... todo mundo tem que estar muito desenvolvido, pra chegar nesse sentido, e isso aí têm que trabalhar, isso requer tempo (Trabalhador 2).

[...] o coleguismo é bom, lá os nossos monitores são pessoas muito boas de lidar de trabalhar. É uma empresa boa, e se alguém pede se é bom de trabalhar lá? Eu respondo que é bom e que eu gosto. Agora eu gosto do que eu estou fazendo, lá onde eu estou fazendo está bom, apesar de ser uma coisa assim que às vezes eu estou pensando não é pra mulher, é uma coisa fácil de fazer não é pesado, não é difícil, não é ruim, é bom. E mesmo por causa do que tem os benefícios, que eles oferecem são bons, que não é qualquer empresa que tu consegue assistência médica, odontológica...tudo que tu precisa a empresa te fornece (Trabalhador 4).

Em relação a um ambiente de trabalho marcado por muitas pressões e responsabilidades, verifica-se que a qualidade de vida no trabalho fica comprometida pelo nível de estresse. Para Limongi-França e Arellano (2002, p. 301), o estresse é:

Vivido no trabalho pela capacidade de adaptação, na qual sempre está envolvido o equilíbrio obtido entre exigência e capacidade. Se o equilíbrio for atingido, obter-se-á o bem-estar; se for negativo, gerará diferentes graus de incerteza, conflitos e sensação de desamparo. O estresse é, talvez, a melhor medida do estado de bem-estar da pessoa, já que a qualidade de vida no trabalho é individualizada por meio de suas diferentes manifestações de estresse.

O principal fator gerador de estresse na empresa, neste momento, é devido “muitas coisas sendo feitas ao mesmo tempo, muitas coisas pra fazer, e que logicamente isso acaba gerando um pouco de estresse dentro da estrutura. Eu acredito que o nosso nível de estresse hoje está um pouco acima do que seria o desejado. Eu acho que nós poderíamos talvez ... buscar trabalhar num nível de estresse um pouco mais adequado. Não é nada absurdo, mas eu acho que está um pouco acima do conforto (Gerente 3)”.

Cada vez mais nós temos mais metas, mais desafiadoras, mais responsabilidades em nada sair errado e com menos recursos. Isso é um processo normal de Companhia que cuida dos seus custos e das suas despesas. Então o desafio fica maior. Eu acho que isso chega ao ponto que ele (funcionário) se estressa (Gerente 4).

O estresse em função do conjunto de atividades a serem desenvolvidas em curto prazo, também tem afetado o processo de trabalho, embora seja bastante participativo, “eu acho que não se ... pensa mais e não se inova mais por muita questão de estresse em relação ao tempo. Tem muita coisa acontecendo ao mesmo tempo e isso dificulta você muitas vezes ... pensar diferente”(Supervisor 3). Esta situação implica em limites para iniciativas voltadas à inovação e criatividade.

De modo geral, na opinião dos entrevistados a John Deere é uma empresa muito boa de se trabalhar, porque tem um ambiente agradável, amigável, valoriza as pessoas, desenvolve-as, promove boas condições de trabalho, também oferece uma série de benefícios (voluntários), adota o programa de participação dos resultados, além de uma série de outros pontos ressaltados pelos sujeitos pesquisados. Nesta perspectiva, pode-se inferir que é uma empresa cidadã, socialmente responsável, apresentando uma coerência entre sua identidade e a sua imagem diante dos diferentes públicos – *stakeholders* (FORMENTINI, 2004) e uma preocupação em implementar melhorias dos serviços de segurança e medicina do trabalho e serviço de alimentação (MARCHI, 2004).

A forma como a empresa se relaciona com o meio ambiente, com a comunidade, enfim, a maneira que demonstra sua responsabilidade social, é um dos pontos destacados nas falas dos entrevistados:

Ela é preocupada com o trabalho, com a relação com a comunidade e com o meio ambiente. Eu acho que ela tem iniciativas, ela dá sinais disso. E os sinais se dão através de programas, de ... outras formas. Eu acho que com relação ao ambiente em si, a estrutura que ela forma, a preocupação que ela tem com o funcionário, a relação dela na comunidade onde ela está inserida com o meio ambiente (Gerente 4).

Em nenhum momento do levantamento empírico, seja pela observação por ocasião das visitas à empresa, seja via a série de entrevistas realizadas, pode-se constatar um descontentamento e um desejo de desligamento da empresa. Pelo contrário, todos os depoimentos vão ao sentido de continuarem na empresa, como uma decisão inerente ao projeto de vida.

Com a finalidade de ampliar e complementar a compreensão da concepção de trabalho vigente na empresa ora em análise, buscou-se identificar traços que a caracterizam como uma organização tradicional ou como uma organização de alto desempenho. Os princípios que

orientam uma organização de alto desempenho se assemelham ao que é estabelecido a uma organização que aprende (SENGE, 1990) e a uma organização qualificante (ZARIFIAN, 1992).

As organizações que objetivam o alto desempenho:

Apóiam as inovações e os riscos; enfatizam o aprendizado; concebem tarefas que exigem muitas habilidades; organizam-se em torno de equipes de processo interfuncionais; possuem facilitadores e treinadores, em vez de gerentes; oferecem aos funcionários feedback sobre desempenho regularmente; possuem apenas alguns níveis de gerência; colocam todos em contato com o cliente; promovem a flexibilidade e o trabalho em equipe; remuneram de acordo com o desempenho; compartilham informações sobre a empresa com todos os funcionários; concebem seus sistemas de informação de modo a apoiar as equipes; alcançam um equilíbrio sociotécnico (BOYETT; BOYETT, 1999, p. 182).

No que concerne à tomada de decisão, as pessoas dependendo do nível organizacional que se encontram, tem uma maior ou menor possibilidade de posicionar-se sobre a forma de executar seu trabalho. Na empresa, conforme depoimento de um gerente entrevistado se toma poucas decisões, mas em contrapartida se executa mais, sobretudo na área da manufatura. Em sua fala menciona que algumas pessoas temem tomar decisões a ponto de “se esconderem atrás de processos pra não tomar decisões” (Gerente 2). Além disso, todos os processos de produção e de gestão da John Deere estão escritos e cabe então segui-los. Existe espaço, contudo para discussão em torno de um novo processo, com vistas à compreensão, mas sem possibilidade para mudanças profundas e significativas (SENGE, 1999).

No grupo de engenharia se encontram pessoas que participam das decisões no âmbito mundial da empresa, porém o maior número de pessoas nesta área que trabalha no chão de fábrica desenvolve ainda um trabalho braçal em detrimento de um trabalho intelectual. Neste caso, os trabalhadores precisam executar o que está previamente definido, simplesmente fazendo o que lhes foi ordenado. A fala de um gerente exemplifica esta condição:

[...] O pessoal recebe mais uma receita de bolo ... inclusive da forma de fazer. Para os funcionários da produção está muito bem definido, a função do soldador 1 é isso, isso, isso, isso vai trabalhar com isso. O cara que vai ser o operador de uma determinada máquina ele tem que ter essa qualificação pra fazer isso. Isso é o que ele tem que fazer é ou não é, e tem pouca ... troca. (...) está muito bem definida e tem que fazer aquilo ali (Gerente 2).

O nível de participação das pessoas, de um modo geral, na empresa, apresenta-se como adequado, como elucida um dos entrevistados:

Eu acho que as decisões, aquelas que podem ser tomadas assim num fórum mais amplo, são tomadas ... Eu não vivo o dia-a-dia da indústria, mas eu vejo também que dentro da indústria o pessoal tem essa ... participação. Dentro da área Comercial, nós temos um ambiente muito aberto, muito colaborador ... Eu acho que no geral nós podemos dizer que é bastante satisfatório. (...) nós não somos nenhuma empresa revolucionária dentro daquilo que é a filosofia da empresa, eu acho que nós estamos bastante adequados (Gerente 3).

A possibilidade, entretanto, de participar na tomada de decisões sobre a forma de executar o trabalho em vários casos depende muito mais da concepção de gestão do responsável do que propriamente da filosofia da empresa. O depoimento a seguir demonstra claramente que o trabalhador tem este espaço graças à boa vontade de seu superior:

[...] Na linha (...) é bem definido quem é quem lá dentro, e o que cada um tem que fazer. Dentro dessas equipes que a gente tem (...), tem uma pessoa que puxa esse grupo de pessoas e tem um líder também daquele grupo. Eu deixo eles bem a vontade pra acertar as coisas, como eles acham pra funcionar, a única coisa que tem que fazer é (atender as metas). Como vocês vão fazer não me interessa, desde que seja de uma forma coerente. A decisão eu sempre deixei pra eles, pra eles ver qual é a melhor forma deles fazer aquele trabalho. Então eu sempre deixo eles participar. Além disso eu digo a eles que sempre entrem com alguma coisa para melhorar. Então eu dou uma orientação pra eles, pra eles tirar a produção que a gente precisa do dia, atingir a meta do dia (Supervisor 2).

Na visão dos trabalhadores em relação à participação na tomada de decisões, confirma o entendimento de parte dos superiores no que concerne ao espaço concedido na definição do processo de trabalho.

Hoje a função do supervisor é acompanhar, olhar: porque que não saiu. Houve algum problema, porque tempo você tem pra fazer. Então seria mais ou menos isso. E tentar implantar alguma melhoria (Trabalhador 5).

**Ele (o chefe) até deixa muita coisa pra nós decidir**, porque principalmente se é no teu setor que tu trabalha, que tu faz, é bom que tu ... tome a iniciativa, tu leva ao chefe, daí então ele ou dá um sim ou não. Mas eu acho que mais parte de nós. Geralmente o nosso (trabalho) lá é em equipe, até no início o que o nosso supervisor queria, era que o pessoal se unisse mais em grupo, eram meio individualistas. (...). Então isso com nós mulheres entrando no setor, isso foi muito bom, ajudou a integrar mais o grupo. Agora tu dá uma opinião eles já ouvem mais, o homem às vezes diz não e a mulher já conversa, assim eles já escutam a sua opinião. Se pode inovar aqui na empresa. Tu vai lá, tu tem uma idéia e fala com ele (supervisor), vê e se for o caso muda. Até o setor lá tem muitas coisas que mudaram. Eles querem que se inove. Geralmente a gente inova naquilo que tem certeza, porque pra ti inovar tem que ser na organização ou mudar a estrutura. Porque em peças, não tem como ser diferente, é aquilo e pronto, tem que ser daquela maneira. O trabalho que eu exerço eu preciso mais executar. No geral eu acho que as pessoas precisam ... é mais fazer. Claro que depende da máquina tu tem o tipo de peça que vem pra máquina fazer aquilo, toda vez aquilo, então tu já sabe o que tem que fazer (Trabalhador 4).

Outro aspecto que merece destaque é a questão da liderança, sobretudo um estilo que considera o grau de maturidade das pessoas que integram a equipe de trabalho.

[...] pra gerenciar as pessoas de forma que elas não se frustrem, a gente tem que gerenciá-las conforme o seu grau de maturidade na tarefa. Nós temos pessoas que tem que ter um nível de supervisão alto, porque tem um grau de maturidade na tarefa, muito baixo, estão entrando na profissão, ou coisa desse tipo. Assim como se têm pessoas com um grau de maturidade muito alto na tarefa, são pessoas extremamente experientes, etc. que precisam um nível de supervisão muito baixo. Então eu acho que cabe ao líder identificar esses casos e supervisionar conforme a necessidade de cada pessoa, conforme a experiência de cada um. E é o que se tenta fazer aqui. Evidentemente tem sim estilos gerenciais completamente diferentes, tem gerente que prefere gerenciar um nível de supervisão maior, outros delegam mais e se afastam um pouco mais do processo. Uma empresa desse tamanho tem de tudo, todos os tipos de liderança (Gerente 1).

O ritmo do trabalho e o respectivo controle são determinados pela empresa, devido aos prazos estabelecidos, por exemplo, entrega de sua produção.

Quem controla o tempo ... é a necessidade, então em alguns casos não se tem muito o que fazer, a gente tem uma data estabelecida pra cumprir a atividade e isso vem do alto, como o pessoal diz, foi decidido ... há mais tempo, é a data que o projeto tem que ser implementado e tem um grupo grande de pessoas que conscientizou isso, então não tem muito que mexer. Agora ... isso são exceções. Na maioria das vezes nós mesmos podemos controlar ou pelo menos influenciar a data ou o prazo em que a atividade deve ser concluída. E ... eu procuro sempre consensar esse prazo com a pessoa que vai realizar a atividade. Porque nós devemos ter profissionais bem organizados, então se ela (pessoa) tem uma série de atividades que já está sendo realizadas e tem mais uma atividade, elas podem controlar melhor o seu tempo. O que eu posso ajudar ela a definir é a ordem de prioridade, o que é mais importante naquele momento. Agora como que ela vai se organizar isso tem que partir da pessoa (Supervisor 1).

No que diz respeito ao apoio à inovação e ao espírito de risco, a empresa diante dos limites inerentes a uma organização, dá condições para tal como explicitam alguns entrevistados:

[...] as pessoas que estão no meu departamento, que eu conheço melhor; elas têm bastante liberdade para inovar, bastante liberdade pra criar. Nós temos alguns padrões...técnicos que tem que ser seguidos, mas isso foi porque a muito tempo ou a mais tempo se criou esses padrões. Agora nem eles não são pétrios, também podem ser alterados. Então as pessoas têm essa liberdade de inovar e de criar e de aprender. E o erro não é punido...um erro bem intencionado, um erro com a intenção de melhorar ou de mudar um procedimento, pra aprimorar ele não é ... punido não é ... castigado, a pessoa que cometeu esse erro não sofre conseqüências, mas sim é encarado como um passo pra aprender (Supervisor 1).

Eu acho que as pessoas têm a possibilidade de inovar porque dentro da empresa existem os trabalhos do CCQ que a gente chama justamente pra isso, pra propor melhorias dentro do processo ou dentro do ambiente de trabalho. Então eles levantam lá, ah!: nós poderíamos mudar isso e tal, daí eles nos passam pra olhar e analisar se vai dar certo pro trabalho. Então é analisada e verificada a viabilidade e então é executada (Trabalhador 5).

Em virtude do ritmo de trabalho e das responsabilidades a serem cumpridas com prazos definidos, a falta de tempo para pensar e inovar é recorrente nas falas dos atores sociais, configurando-se, portanto, num fator limitador de aprendizagens.

Eu acho que tem muita questão de tempo, o tempo é uma coisa, não por desculpa, mas pela pressão, pelo ritmo que as pessoas andam, pela mudança, pelo aumento de produção, por “n” coisas que estão aumentando de tempo. O pouco tempo dificulta e ele é um fator inibidor da inovação. O segundo é a tolerância ao erro. Então as pessoas muitas vezes se absterem da decisão, faz todo o trabalho e entrega prontinho pro diretor decidir, não toma a decisão antes ou não leva uma proposta formal, sei lá, faz todo o trabalho e leva três opções, agora tu decide qual que é melhor. Eu acho que esta certa intolerância ao erro, esta coisa ainda que existe, essa coisa um tanto quanto enraizada, de que sempre foi assim e que quem tem que decidir é o fulano, as pessoas não se expõem muito (Supervisor 3).

O CCQ constitui numa das principais alternativas de participação dos trabalhadores em termos de apresentar idéias que possam promover melhorias nos processos de trabalho. Nestes grupos, todas as pessoas que integram tem que participar para continuar no grupo, além disso são grupos pequenos na medida em que são formados por três a cinco pessoas.

Hoje se trabalha muito mais em equipe, no passado era muito individualizado. (...). Hoje é muito mais em equipe, se eu tenho um problema junta todo mundo, que pode ser envolvido, normalmente todas as áreas e faz (Supervisor 3).

Eu acho que ... se trabalha muito em equipe. Talvez antes de eu ter entrado na empresa, pelas pessoas com quem a gente fala a 10 anos atrás eu acho que não era...não pensavam nisso. As pessoas acabavam fazendo a sua atividade sem olhar o que o outro fazia, mas hoje a gente trabalha muito forte em trabalho de equipe, em grupos. Na montagem tem um grupo, aquelas pessoas que trabalham ali elas tem que dar conta do negócio, tem que ... interagir. Então hoje está sendo muito, está no auge isso de trabalhar em equipe. É importante isso (Trabalhador 5).

Embora haja limites de atuação no espaço organizacional, as entrevistas revelam algumas possibilidades em termos de liberdade de pensamento e ação. Sem dúvida, cada trabalhador precisa avaliar cuidadosamente as conseqüências de suas decisões.

As pessoas participam na tomada de decisões, trabalham em equipe, podem inovar. E é a pessoa que determina o risco que ela quer correr, porque cada um determina até onde que tu pode acha que tu vai ou não. Então esse é o teu risco que tu tem. Agora a determinação de tempo, por tarefa e coisa, também ... na minha área nós não trabalhamos muito isso se a pessoa quer. As pessoas precisam pensar muito sobre o que fazem (Supervisor 4).

Eu acho que a pessoa deve entender seu trabalho como um processo. Mas é importante que ela tem que pensar, porque elas precisam conhecer a atividade que elas fazem, porque uma pessoa que não pensa, ela corre o risco de estar fazendo alguma coisa, achando que está fazendo certo e não está. Então eu acho que ela deve pensar mais. Os processos garantem uma seqüência e os trabalhadores não precisam pensar muito ... .mas é interessante que eles conheçam o máximo possível. Se o cara não conhecer o que ele faz, **ele vai correr o risco de fazer alguma coisa errada** (Trabalhador 5).

O trabalho é concebido de modo à praticamente exigir cada vez mais do trabalhador, como bem sintetiza o relato de um entrevistado:

[...] pelo que eu vejo principalmente pela minha área a gente está sempre desafiado a apresentar coisas novas a ... fazer o trabalho ... num curto espaço de tempo, apresentar soluções rápidas e ... que resolvam ... boa parte dos problemas da empresa.....Muitas vezes..... são feitas reuniões é discutido em grupo, mas o que eu vejo é que a decisão ... disso vai ser implantado ou não vai, sempre, no mínimo é da supervisão, então **a minha tomada de decisão é bastante pequena, mas a gente está sempre sendo desafiado a apresentar novas soluções.** A gente trabalha em equipe (...) Anteriormente a gente fazia reuniões eventuais e agora a gente tem reuniões diárias com grupos diferentes. O trabalho em equipe é produtivo, com certeza (Trabalhador 1).

Em suma, a concepção de trabalho vigente na empresa demanda um profissional capaz de trabalhar em equipe, com espírito de inovação, disposição para enfrentar desafios diários, atuar em ritmo acelerado para cumprir metas previamente estabelecidas, tenha domínio de sua

tarefa e compreenda o conjunto. A resolução de problemas é uma parte importante do trabalho de todos, contudo a decisão final cabe aos superiores. Em vários setores o trabalho é do tipo operacional, no qual o fazer prevalece, todavia existem “algumas atividades que precisam de um trabalho mais de desenvolver, de pensar” (Trabalhador 2). É visível a preocupação das pessoas que trabalham na empresa quanto à busca de melhorias como algo que deve ser constante e intenso.

Nesta perspectiva, a fala de um dos trabalhadores investigados denota claramente a concepção de trabalho prevalecente. “Trabalhamos muito em equipe. Participamos diariamente na tomada de decisões. Vejo que tem espaço para inovar (Trabalhador 3)”.

A partir do exposto, pode-se afirmar que a John Deere apresenta um conjunto de características identificando-a como uma organização de alto desempenho, embora se detectem alguns traços de uma organização tradicional. Com base nestes elementos pode-se inferir que suas práticas a projetam como uma organização preocupada com a aprendizagem contínua alinhada com outras estratégias de competitividade, como pode ser verificado no capítulo seguinte que traz a visão dos diferentes atores sociais sobre as políticas e práticas empreendidas pela empresa na intenção de desenvolver as pessoas a ela ligadas.



## **10 AS POLÍTICAS E PRÁTICAS VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS: OPORTUNIDADES E LIMITES**

Este capítulo tem como objetivo descrever como as políticas e ações voltadas à educação continuada são percebidas pelos dirigentes e trabalhadores. Com este propósito, serão apresentados os conteúdos decorrentes das entrevistas realizadas, abordando aspectos relacionados à participação das pessoas em práticas voltadas à educação e desenvolvimento; os tipos de capacitações e seus impactos; a intencionalidade da empresa com tais práticas; e por fim, uma avaliação das políticas e práticas de educação e desenvolvimento.

### **10.1 Processo de Participação nas Atividades de Formação**

A empresa no que concerne a sua gestão de pessoas, dentre as várias políticas já descritas no capítulo 8 deste documento, contempla a educação e o desenvolvimento, realizando ações organizacionais voltadas principalmente ao treinamento e desenvolvimento dos trabalhadores.

Entre as várias ações voltadas à educação e aprendizagem contínua, destacam-se os treinamentos que a empresa oferece, os cursos que são subsidiados, as palestras e outras formas. A participação das pessoas nestas modalidades é um dos pontos que foi explorado com os sujeitos entrevistados, no sentido de verificar se ela se dá por iniciativa própria, por indicação do superior ou se, de fato, é uma política da empresa abranger toda sua equipe de profissionais num processo de formação continuada.

Os depoimentos revelam que a participação nas ações voltadas à educação e desenvolvimento dos trabalhadores, dependendo do estágio na empresa e na função ocorre mais por iniciativa própria ou mais por indicação do superior. Os relatos a seguir elucidam esta questão:

As pessoas pedem treinamento também, agora há pouco tempo ... o meu pessoal aqui detectou um treinamento em Porto Alegre e nos passou como sugestão e a gente acabou atendendo, vamos mandar alguém fazer. Iniciativa deles. Evidentemente que a gente julga ... se aquilo faz parte do objetivo da empresa e se vem ao encontro do que a gente quer daquela pessoa dentro da empresa, aí se paga um treinamento quer dizer, não é feito um treinamento por treinar, quem quer fazer o treinamento simplesmente solicita à empresa. Tem que ser treinamentos que estejam alinhados e evidentemente a gente tem que estar de acordo, mas tem muitos que é iniciativa dos próprios funcionários (Gerente 1).

No começo foram indicações da empresa. Posteriormente talvez eu tenha feito algumas coisas por iniciativa própria (Gerente 2).

A minha formação não foi por iniciativa, foi por decorrência dos meus movimentos que eu fiz dentro da empresa. Eu sentia necessidade e isso eu preciso fazer. Isso é um pouco do que acontece na empresa. Queira ou não você é responsável por uma área ou por um departamento, ou por um grupo de pessoas, ou por um projeto, e aquilo te demanda às vezes algumas coisas, então ... a gente faz por decorrência (Gerente 4)

Eu sempre briguei muito pra esse tipo de curso, eu sempre todos os anos, porque isso é uma coisa que vinha no início do ano, quando chegava lá setembro, outubro, tinha que fazer o orçamento pro próximo ano, já eu quero fazer esse curso, quero inscrever-me, que eu preciso fazer. Então sempre eu, eu busquei muito isso. A realização dos cursos se dá bastante indicação do superior, e menos por iniciativa própria (Supervisor 4).

É importante destacar, fruto da maioria dos relatos dos sujeitos pesquisados, que a tomada de decisão na participação de ações voltadas ao desenvolvimento dos trabalhadores considera diversos aspectos como necessidades do setor, do profissional, do oferecimento e planejamento de cursos. Este encaminhamento foi mencionado por vários e o depoimento a seguir ilustra isto claramente:

Muitas [participações] foram indicadas por ele [supervisor], algumas porque é interessante que a gente participa em virtude da função que a gente exerce. Tem que ter uma reunião lá pra definir, até teve uma situação no mês anterior em que nós precisamos sentar pra discutir pra ver o pessoal que a gente vai emprestar pra área de colheitadeiras. Então é uma decisão que nós temos que participar. E tem também cursos e tem treinamentos que a gente foi ... convidado pra participar. Então eu tenho diversas situações. Assim, a minha participação ora é por iniciativa própria ora por decisão do superior. Buscando com isso, melhorar ou aperfeiçoar os conhecimentos, então depende da situação (Trabalhador 5).

Os depoimentos dos entrevistados que não ocupam funções gerenciais associado ao pouco tempo de empresa, demonstram que a tomada de decisão em participação em processos de capacitação parte, em sua maioria dos superiores. Esta conduta, entretanto, não traduz um caráter autoritário, impositivo, indesejado, uma vez que as pessoas demonstram prazer em desenvolver as atividades definidas. Algumas afirmações dos entrevistados ilustram o caso:

[...] o curso de inglês foi ... quando da minha contratação foi colocada a necessidade de eu ter que falar o inglês. (...) uma questão quase contratual de que eu teria que fazer isso aí. Então foi uma decisão da empresa. (...) Já o de Photoshop foi uma necessidade que eu vi, porque a gente estava adquirindo uma ferramenta e nós estávamos terceirizando vários trabalhos que poderiam ser feitos aqui rapidamente com um custo bem mais baixo (Trabalhador 1).

Iniciativa da empresa. Alguns cursos foram feitos fora da empresa em horário extra, mas a maioria dentro da empresa (Trabalhador 3).

Todos os cursos que eu fiz foi por indicação do supervisor ... Se tem um curso ou alguma coisa assim, eu gosto muito de aprender, de saber coisas novas, de sabe aprender uma coisa, de curiosa fui lá. Todos os cursos que teve aqui foi por eles indicado, mas todos eu fiz com vontade, porque eu queria aprender. Até o momento

ainda não fiz nenhum por minha iniciativa. Vejo que tem pessoas que não participam, aqueles não gostam, não vão saber mais. Eu entendo que tu tem que ter iniciativa, e vejo ainda que muitos ficam lá. Como eu já gosto, quando tem um curso eu já gosto de fazer, gosto mesmo (Trabalhador 4).

A questão das relações entre os atores organizacionais, sobretudo entre superior e subordinado, é uma variável que interfere no encaminhamento em processos de qualificação, como se reporta o Dirigente do Sindicato “a questão do apadrinhamento existe na empresa, mas antes quando era uma empresa familiar isto era mais presente. Agora a gestão é mais profissional”. A definição e adoção de critérios para apoio aos cursos universitários a partir de 2000 confirmam este novo sistema de auxílio-estudo.

A participação nestas ações revela o grau de consciência e comprometimento das pessoas com sua formação ao longo da vida (DELORS, 1999) e seu preparo no e para o trabalho.

[...] hoje nós temos um nível, vamos dizer de iniciativa bom aqui dentro. As pessoas querendo se qualificar, procurando ... buscar, existe logicamente, sempre um grupo, que é mais acomodado e existe o grupo que é mais dinâmico (Gerente 3).

[A participação se deu sempre] mais por iniciativa minha, eu que busquei mais informações, eu fui atrás, muitas vezes não foi possível no primeiro momento (Supervisor 1).

Eu acho que no momento que eles enxergam que tu tem vontade, que tu está procurando alguma coisa pra se especializar, é positivo. Eu acho que ele é mais positivo ainda que se te oferecerem alguma coisa. Mas eu imagino, já vi que tem alguma coisa interessante que o teu superior ou o teu gerente vê que alguém pode fazer isso também é repassado. Eu acho que [na empresa isso ocorre] das duas formas (Trabalhador 2).

A necessidade de uma política organizacional, e por sua vez, de práticas mais efetivas no sentido de qualificar as pessoas que se encontram entre os níveis operacional e estratégico, tendo em vista que estas futuramente vão assumir postos estratégicos na empresa, foi apontada por vários atores pesquisados. Neste sentido, as falas de alguns expressam esta carência da empresa:

Hoje, eu acho que ainda tem uma distância muito grande entre o estratégico e o operacional. Nós precisamos preencher mais aqui no meio, então nós precisamos promover mais o crescimento de jovens talentos de pessoas que serão o futuro da organização. Então isso eu acho que é ainda uma deficiência nossa aqui. Isso poderia ser melhor trabalhado, sem sombra de dúvida, com uma política de desenvolver, de fomentar e de preparar os seus talentos (Gerente 3).

[...] nós do nosso departamento anotamos isso como um ponto fraco e tentamos transformar isso em iniciativas. Eu entendo que Recursos Humanos deveria ser muito mais pró-ativo nessas coisas. (...) as iniciativas de desenvolvimento, por exemplo, se eu vejo que tenho uma necessidade ... dificilmente vem de fora alguma coisa, tu tem que fazer um treinamento nessa área, porque ... tu está fraco, ou precisa desenvolver isso aqui. É totalmente diferente do que aquilo que nós estamos tentando desenvolver na nossa área, porque nós sentimos que o Recursos Humanos não faz esse papel, então vamos fazer nós (...) Tentar elencar isso durante o ano e

montar uma matriz de treinamento pra todo o departamento, esse é o nosso objetivo. Por isso que eu digo que, até então e no geral ... depende muito mais da pessoa levantar o dedo e pedir. E se a pessoa não pedir talvez, não faça. Eu acho que isso é geral na empresa e acontecia também na nossa área. Então a nossa idéia é tentar mudar isso (Supervisor 3).

A emergência de novo profissionalismo na produção em função de mudanças na tecnologia, elevação no nível do trabalho e tendência do trabalho em equipe, tornam as exigências educacionais e de formação, parâmetro fundamental do novo modelo de relações de trabalho e gestão de pessoas nas organizações. Para o alcance de um nível elevado de Educação Continuada é necessário muito mais do que cursos internos de treinamento.

A empresa em investigação, assim como as organizações empresariais do século XXI estão procurando por meio da adoção de políticas de desenvolvimento, capacitar cada vez mais as pessoas para obter vantagem competitiva. Neste sentido, o Diretor de Recursos Humanos diz “nosso desafio como profissional de recursos humanos é fazer um planejamento de um conjunto de ações voltadas à educação e aprendizagem”.

## **10.2 Capacitações: modalidades**

Das capacitações realizadas observou-se unanimidade dos atores pesquisados ao destacarem os cursos focados na dimensão comportamental, até porque os conhecimentos técnicos são considerados, pelos próprios entrevistados, como uma condição *sine qua non* para desempenhar as funções nas três grandes áreas da empresa: manufatura, comercial e administrativo-financeira. Como bem expressa um dos respondentes:

Eu acho que o mais importante hoje é o comportamental. Eu entendo que é, porque, sei lá o técnico está intrínseco, os idiomas também, ... isso é básico. Eu entendo que você não tem que dizer pra pessoa que ele tem que saber inglês, que ele tem que fazer a faculdade, eu acho que isso é uma coisa básica. Eu acho que isso deve estar na cabeça de todo mundo. Agora, pra mim o mais importante é o comportamental, porque eu acho que tem muita coisa ainda pra mudar, tem muitas coisas que as pessoas precisam aprender, a fazer essas coisas acontecerem, transformar esse conhecimento ... adquirido em prática, botar esse negócio para funcionar. Eu acho que só no campo comportamental consegue isso (Supervisor 3).

O CENEX, Centro de Excelência Empresarial, que desenvolve dois programas: Programa de Desenvolvimento de Executivos – PDEC – Série Comportamental e Programa de Desenvolvimento de Executivos – PDEA – Série Avançada foi um dos mais mencionados, tanto por quem já fez, sobretudo as pessoas que ocupam postos de gerência e de supervisão, como daqueles que não o realizaram e talvez nem venham a cursar, mas sabem no que consiste.

O CENEX configura-se numa “grande ferramenta, que a empresa tem lançado mão, e que é um bom instrumento pra desenvolvimento de habilidades gerenciais (Gerente 3)”, assim como o “PDE comportamental, é o melhor de todos, ele enfoca a organização como um todo, porque ele tem negociação, criatividade, relações interpessoais, conhecimento pessoal e, então são vários módulos nesta linha (Supervisor 4)”.

É, o CENEX começou com toda a diretoria na época, que foi o 1º grupo que participou do CENEX. Depois disso foi estendido pras gerências, depois foi estendido pra supervisão e a gente continua até hoje. Não terminamos ainda com todo o grupo dos supervisores hoje nós temos umas 30 pessoas mais ou menos no CENEX. É um curso com um custo bastante elevado, mas que realmente a empresa está tendo retorno. Mas a idéia é a gente estender isso para todos os líderes de equipe até chegar em todos os níveis de supervisão, de liderança. Na gente que realmente tenha que comandar e liderar equipes. O CENEX, iniciou nas UFRGS e depois foi desvinculado da Universidade. Hoje é uma entidade que tem algumas empresas patrocinadoras, que são: Brahma, Marcopolo, Randon, John Deere, Grupo Elevadores Súr, Tintas Renner, entre outras, são grandes empresas do Estado, que são mantenedoras desses treinamentos. Então todocurrículo, todo o conteúdo desse treinamento, foi desenvolvido.....foram acatadas sugestões dessas empresas e foi desenvolvido para as empresas, uma coisa não acadêmica mas sim ... que iniciou no meio acadêmico e depois foi direcionado pra o dia-a-dia, para a realidade das empresas. Acho por isso que tem um sucesso bastante grande e são treinadores realmente de alto gabarito. São pessoas muito conceituadas a nível nacional que dão esse treinamento. Então realmente eu acho que todos esses fatores aí é que fazem ... o sucesso desse treinamento. Uma troca de informações sem dúvida (Gerente 1).

Eu acho que um dos primeiros programas foi o CENEX e alguns módulos também que foram particularmente fundamentais. E um que nós vivenciamos muito na empresa foi esse planejamento estratégico (...) dentro do CENEX foi o mais importante de todos, foi as relações interpessoais. Isso me ajudou muito ... saber a tratar as pessoas, mas talvez muito mais no aspecto de que ... eu tinha uma grande dificuldade, de se conseguiam fazer alguma coisa que eu não gostasse ... eu simplesmente isolava. Tanto assim, às vezes olha: você é uma pessoa que não me agrada, fez uma coisa que eu não gostei ... então essa não serve pra estar dentro do meu grupo ou do meu círculo de amizades. E eu criava uma barreira, isso eu consegui aprender, a lidar com o feedback, a chegar e ... conversar abertamente com algumas pessoas que fazem parte do quadro aqui (Gerente 2).

Para além do CENEX, a referência a outros cursos na perspectiva comportamental é recorrente nas manifestações dos respondentes, principalmente para aqueles que almejam ocupar funções de liderança, o que pode ser verificado nas seguintes falas:

Eu acho que um curso muito bom foi o curso de negociação que eu fiz aqui na empresa. Tanto pela temática como pela metodologia. Eu acho que o instrutor era muito bom e ele soube cativar e manter a atenção das pessoas. A maneira pela qual ele expôs o assunto foi muito interessante, e o tema em si é essencial, ao meu ver (Supervisor 1).

Eu adoro curso comportamental. Adoro me colocar em prova assim, poder conhecer como é que, como eu ajo, como eu posso agir, como eu posso melhorar como pessoa, trabalhando numa equipe como às vezes em cursos que tu faz em grupo tu consegue enxergar teus colegas também de forma diferente, caem as máscaras, você consegue ver mais por dentro o teu colega, eu adoro sou apaixonada por isso aqui (...) Assim, depois que eu tive o resultado desse trabalho, eu vi que realmente vale a pena, porque ali ela conseguiu me dizer várias coisas que realmente eram

verdadeiras e que eu posso melhorar, às vezes isso pra gente é difícil enxergar, ou do tipo assim ela sabe que eu quero ser líder. Eu falei pra ela que eu tenho vontade de ser uma líder. E aí ela disse assim, então pra ti seguir esse teu caminho tenta olhar isso, isso e isso, porque tu precisa melhorar essas tuas habilidades pra chegar onde é que tu quer. Pra mim foi super interessante (Trabalhador 2).

Os cursos classificados como técnicos, todavia, continuam sendo fundamentais para a qualificação dos profissionais, e nas entrevistas realizadas eles foram lembrados com entusiasmo, sendo um deles de idiomas e outro de desenho, conforme os seguintes depoimentos:

Bom, eu estou adorando o curso de inglês, esse tem sido pra mim . especial porque eu até era ... travado mesmo no inglês, no sentido até de não gostar. E agora eu estou tendo aulas particulares onde a gente muitas vezes não adota livro, não tem uma seqüência normal que as pessoas tem, está sendo mais direcionado isso está sendo pra mim fantástico, a gente está usando ...muitas vezes coisas, temas do meu dia-a-dia. Isso facilita muito quando eu coloco na prática (Trabalhador 1).

Bom, o que eu mais gostei foi esse que eu te falei do paquímetro e do desenho. (...) Eu gostei muito ... foi muito bom, aprendi mais. Eu gostei mais de fazer as formas, prever. (...) Esse curso ele foi uma semana de paquímetro e uma semana de desenho. E foi numa sala própria para treinamento. (...) o instrutor foi muito bom, aprendi, porque ele tinha uma facilidade em passar, sabe, tu aprende, ou alguma coisa que tu tinha dúvida ele vinha lá te explicava, esclarecia. Pra mim foi muito bom. Estes cursos foram bons porque nós sentia que já sabia mexer na máquina, já sabia lidar, mas não sabia interpretar o desenho, não sabia medir a broca. Foi muito bom, porque aquilo que nós tinha dúvida, que faltava pra tu poder dizer que sabia lidar, isso aqui eu sei, Então foi muito bom pra nós (Trabalhador 4).

O Diretor de Recursos Humanos ressalta que a empresa está desenvolvendo uma série de processos educacionais no campo comportamental. Reconhece, todavia, que hoje a empresa ainda dedica pouco tempo em programas internos que desenvolvem a área comportamental “nós não temos conseguido fazer muito isto, inclusive o supervisor de treinamento e desenvolvimento tem o desafio de envolver mais a mão-de-obra operacional nestas atividades de treinamento comportamental”. Hoje “ainda acaba-se direcionando ao pessoal que trabalha no operacional os treinamentos técnicos, em cursos para soldadores, montagem e dedicamos ainda um tempo pequeno a área comportamental ao nível operacional, mas acho que isto é muito importante”. Conclui dizendo que “nós temos idéias de desenvolver programas mais enxutos, com a realização de palestras para atender um público ampliado, abordando questões comportamentais como relacionamento interpessoal, ética, relações humanas, como respeitar o outro como indivíduo como cidadão”.

O foco na questão comportamental também é destacado pelo Dirigente Sindical, que valoriza o curso de relacionamento interpessoal, mesmo que este é um “curso de algumas horas, mas a gente aprende muito, ajuda a gente a pensar sobre algumas coisas que até então não se questionava. Este é um curso que todos deveriam ter, e hoje não temos”. Diz ainda que

“Se acredita que o pessoal que opera com máquina de soldagem ou outra não precisa ter relacionamento interpessoal, mas precisa”. Em suma, o que se vê ainda na empresa é que “ao pessoal que atua no nível operacional são destinados predominantemente cursos técnicos. Isso se deve à concepção de muitos supervisores”. Além de que se verifica “certa ausência de uma programação institucional de formação”.

O interesse pelo tema “desenvolvimento comportamental” se sobressai em detrimento de aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, como o instrutor, a metodologia, o lugar e horário em que acontece, que em muitos casos assumem maior importância do que o assunto em abordagem.

### **10.3 Impactos das Capacitações**

Como decorrências das capacitações realizadas são mencionadas a satisfação pessoal, possibilidade de promoção na carreira, melhoria no desempenho profissional, ampliação de conhecimentos, como os principais impactos na vida pessoal e profissional. De modo geral, os depoimentos indicam que quase a totalidade se sente gratificada mediante a realização de alguma capacitação.

O relato de um entrevistado sintetiza os efeitos gerados com suas capacitações, contemplando satisfação pessoal, melhoria no desempenho profissional e ampliação de conhecimentos. Tal situação pode se apresentar com tanta clareza, se associada ao pouco tempo de trabalho na empresa e por se tratar de um trabalho, tradicionalmente, desenvolvido por trabalhadores do sexo masculino.

Com a participação nesses cursos eu sinto muita realização. Primeiro, porque eu pegava o desenho, quanto mais olhava menos eu sabia, por números, aquela coisa tu não entende desenho técnico. O paquímetro, por exemplo nós olhava, não sabia. Então tinha que correr lá no colega e saber se estava certo ou não. Tinha aquela insegurança, depois que fizemos o curso, a gente olha, sabe interpretar. Às vezes nós duas ficamos nos perguntando se é assim ou assado e agora só vamos pedir às vezes pra tirar uma dúvida. Com o paquímetro agora lidamos com facilidade, tu tem certeza do que tu está fazendo. Melhorou em 100%. Os conhecimentos aumentaram, porque lá onde eu trabalho tu tem que cortar, tu tem que furar, então tu tem que entender o desenho e quanto a isso foi muito bom, muito aproveitável (Trabalhador 4).

O desejo de ampliar conhecimentos associado à satisfação pessoal é manifestada da seguinte forma por um sujeito investigado: “pra mim particularmente, desenvolvimento e treinamento é uma satisfação muito grande ... é quase como uma necessidade e uma coisa que me dá muito prazer, eu gosto de estudar. Eu sempre digo que eu comecei no Jardim da Infância e até hoje eu não parei de estudar (Supervisor 3)”.

A satisfação pessoal associada à melhoria no desempenho profissional é a repercussão com maior recorrência, como pode ser observado nas falas dos atores investigados:

[...] por exemplo, planejamento estratégico, tu tira tanto no âmbito que tu vai utilizar pra dentro da Companhia como você vai fazer pra tua vida pessoal. E aí, sei lá, tu faz o treinamento de relações interpessoais e isso vale pros dois lados, claro que tem algumas coisas que tu usa exclusivamente no âmbito da Companhia. Mas o crescimento é em todos os aspectos, tanto no aspecto profissional executados na Companhia, quanto no pessoal (Gerente 2).

[...] toda vez que você tem um treinamento, que você percebe um crescimento, (...) isso é uma satisfação que traz pra gente. E logicamente que pra mim um dos principais aspectos foi eu ter que desenvolver algumas habilidades gerenciais que eu não tinha. Hoje, eu tenho que negociar com muita gente, dentro (interno) ou externo. E esse, por exemplo, foi um aspecto que eu tive que trabalhar muito e estou trabalhando muito ainda em mim a questão da habilidade de negociação, aí eu acho que a gente tem que fazer essa identificação onde é que estão os pontos fracos, os pontos que necessitam ser desenvolvidos e ... fazer um esforço mais concentrado nisso. (...) Em termos pessoais, eu acho que principalmente a habilidade de lidar com pessoas, eu acho que isso é muito bom. Sempre é bom, mesmo que você não tenha uma função gerencial, que você não lidere especificamente um grupo, mas a habilidade de você, lidar com pessoas, a empatia, a habilidade de relacionamento interpessoal é básica na vida, no dia-a-dia da gente (Gerente 3).

A melhoria no desempenho profissional e possível progressão na carreira também foram apontadas pelos entrevistados, na medida em que gera “uma segurança maior no desempenho da atividade” e também “ajuda com certeza na carreira” e ainda o “próprio aprendizado *in the job* nas atividades realizadas” (Supervisor 1).

A promoção na carreira é relatada de forma explícita por um dos respondentes, como pode ser observado:

[...] essa faculdade que me abriu um monte de opções aqui dentro. Eu passei a supervisor, porque eu tenho faculdade, senão eu não seria supervisor, que é uma exigência da própria empresa. E junto com isso vem um monte de outras coisas, cursos, visitas e contatos aqui dentro mesmo. Vários caminhos se abriram ... e eu tentei sempre aplicar isso dentro do meu setor. Principalmente no relacionamento interpessoal, que tu cria um vínculo com as pessoas e a confiança que eles te dão (Supervisor 2).

Os reflexos das capacitações também são apontados pelo Diretor de Recursos Humanos da empresa. Para ele, “na medida em que a pessoa se qualifica, se desenvolve como ser humano, ela vai entender melhor o relacionamento das pessoas”. Além disso, as “chefias, se têm formação neste sentido, elas vão conseguir trabalhar com outros grupos de forma eficaz, conseguir dar os estímulos certos para que as pessoas se motivem. Os próprios funcionários operacionais tendo conhecimento, participando de atividades teórico-comportamental, do relacionamento interpessoal, eles vão entender como funciona esta mecânica toda de relacionamento e isso vai refletir na produtividade”.



Encerra dizendo,

Quando as pessoas estão preparadas para entender estas dinâmicas de relacionamento e enfrentar um programa deste no dia-a-dia e aplicar todos os conhecimento que adquiriram, buscando ajudar o colega em vez de rejeitá-lo, isso queira ou não queira vai refletir num aumento de produtividade do grupo ou na manutenção desta produtividade, as pessoas vão conseguir trabalhar estas questões de forma natural. Indiretamente as pessoas mais preparadas elas conseguem administrar melhor os conflitos, problemas e isso acaba gerando resultados positivos para a organização. Se não aumentar produtividade não irá cair. Se um grupo está preparado para saber enfrentar estas coisas, pelo menos se manterá estável.

#### 10.4 Propósito da Empresa

As organizações no atual mundo dos negócios ao investirem na educação de seus trabalhadores estão buscando sustentar a vantagem competitiva, inspirando um aprendizado permanente e um desempenho excepcional (MEISTER, 1999). Os propósitos da empresa, na visão dos entrevistados, são fundamentalmente para melhorar a qualificação com vistas a uma também melhoria no desempenho organizacional, como maior produtividade e rentabilidade além de servir como um estímulo de auto-realização.

Essa coisa da qualificação, quanto mais qualificado tu tem o teu quadro, melhor será teu desempenho, tua qualidade do produto que você vai tirar daqui de dentro (Supervisor 2).

As ações voltadas à qualificação dos trabalhadores, além de reverter em melhoria no trabalho, maior qualidade e em menor tempo, vão permitir a empresa “fornecer coisas melhores pros seus clientes, podendo atender bem”, como relata um ator social (Trabalhador 2), configurando-se numa estratégia mercadológica atenta à satisfação dos clientes finais.

A expectativa da empresa de um retorno sobre o investimento em educação de seus funcionários é recorrente nas falas dos sujeitos pesquisados, como se vê a seguir:

Tu está dando alguma coisa pra alguém, isso não é com fim filantrópico, com certeza tu vai querer de volta. Então se tu está propiciando que alguém faça um curso ou estude alguma coisa, tu sabe que ... vai ter o retorno. O retorno, porque essa pessoa está mais entusiasmada, está mais de bem com a vida pra desenvolver melhor a sua função e outra porque alguém com conhecimento maior, melhor, tu vai esperar mais resultado dessa pessoa. Então, na realidade é um investimento, não ele não é uma filantropia. (...) Então tu está capacitando pessoas, pra fazer com que tu tenha um retorno maior (Gerente 2).

Eu acho que ela ... deve buscar o retorno disso na forma de melhor eficiência. Se ela está investindo, se ela está apostando em alguém, se ela está desenvolvendo o potencial que essa pessoa tem e ... é, lógico que ela espera que haja um retorno em ganho de eficiência, em ganho de produtividade, e isso tem que ser, vamos dizer, um acordo comum entre as partes, tanto entre a empresa e os funcionários. O funcionário tem que ter noção que se a empresa está me proporcionando isso, e lógico que ela quer o meu retorno disso. E a empresa tem que deixar claro pro funcionário, OK nós vamos fazer isso, desde que você me dê algum retorno. Que é simples e direto (Gerente 3).

Ela busca ... garantir uma maior qualidade no seu quadro funcional, que vai trazer uma maior qualidade no produto final da empresa, eu acho que isso aí é questão básica. Ela está investindo nas pessoas pra colher o lucro depois, tanto financeiro quanto ... em qualidade, que é a missão da empresa (Trabalhador 1).

O discurso vigente no meio empresarial é de que o grande investimento das corporações será um recurso que elas já têm: gente, ou, noutros termos, que o principal ativo de uma empresa é capital humano. Neste sentido, De Geus (1998) lembra que as empresas em ascensão hoje são aquelas pobres em capital e ricas em intelecto. Para o diretor de Recursos Humanos “a formação cultural, a formação acadêmica ela é base para implementação destes novos sistemas de produção” e uma “boa formação acadêmica, uma base sólida dá melhores condições para a pessoa melhor absorver estas novas tecnologias”. Acrescenta ainda que, “isto passa para a comunidade e é de conhecimento de todos que só trabalha na empresa quem tem ensino fundamental completo. E só vai crescer na empresa se continuar com sua educação formal”. De alguma forma, toda esta velocidade da mudança fez com que as organizações e as pessoas enxergassem e se preparassem para a necessidade de acompanhar todas essas mudanças.

A John Deere investe no preparo de seus trabalhadores, no entender do diretor de Recursos Humanos com o desígnio de:

Melhorar seus resultados, se manter competitiva e crescer em termos de mercados. Isso acontece através das pessoas, ou vamos buscar pessoas formadas, e pagar um preço por isso, ou vamos desenvolver estas pessoas. O que espera é que isso se reverta em resultados, proteger a economia do país.

A empresa tem consciência do risco que ela corre ao fazer investimentos no desenvolvimento das pessoas e estas se desligarem e, inclusive, ingressarem numa concorrente. E isto é ressaltado pelo diretor de Recursos Humanos que considera ser uma forma da empresa estar contribuindo “no desenvolvimento regional e do país. Estamos ajudando melhorar a qualificação do nosso país, e vamos receber um retorno indireto, se nos tivéssemos um país com um povo num nível de educação maior, geraria desenvolvimento econômico maior, renda per capita maior, daria mais consumo de alimentos e de máquinas”.

O posicionamento de alguns entrevistados confirma a referida preleção. “É justamente o entendimento que a diferença se faz com as pessoas e não nos equipamentos ou tecnologia, que hoje são acessíveis (Gerente 1).”

[...] Ela quer qualificar melhor as suas gentes e quem faz as coisas na empresa são as pessoas e quanto melhor qualificadas, mais essa gente pode entregar. Com certeza estas pessoas vão crescer, aquelas pessoas que efetivamente tem essa visão de: eu quero aprimorar pra crescer para ganhar mais. Porque no fundo, nós queremos ganhar mais, se isso é ganhar mais dinheiro, ganhar mais status, ganhar mais realização. Enfim, para ganhar mais (Gerente 4).

Preparar pessoas pra exercer as suas atividades de maneira qualificada. Então fornecer a capacitação que essas pessoas precisam pra exercer as suas atividades. Pra reter bons profissionais ... porque hoje o bom profissional não está só interessado em dinheiro e sim em ... crescimento, aprendizado no tipo de atividade que ele está desenvolvendo e preparar as pessoas pra assumirem outras funções. Então, promover um crescimento ou um plano de sucessão, talvez não explícito, mas implícito, que as pessoas tenham um conhecimento, tenham a capacitação e estejam prontas pra assumir outras funções no futuro (Supervisor 1).

Eu acho que a empresa busca ser uma empresa de ponta, uma empresa de liderança e é onde ela ... com essas pessoas, com essa qualificação ela consegue ter um diferencial de mercado. Ela consegue dizer, sinalizar pelo menos pro mercado nós somos uma empresa que temos um potencial de ... recursos humanos muito grande. Os nossos funcionários são pessoas altamente qualificadas e treinadas pra exercer as funções de que eles estão exercendo (Supervisor 4).

Eu acho que quanto mais qualificada for a mão-de-obra, melhor. Em todos os aspectos: a qualidade do teu produto, o cara vai começar a enxergar a atividade com um senso crítico diferente (...) ele vai te propor mais melhorias ele vai enxergar o todo de uma forma diferente, não vai ficar tão restrito àquela atividade única dele, ele vai olhar e ter uma visão bem maior (Trabalhador 5).

As práticas que visam à qualificação também podem se constituir numa estratégia de retenção do trabalhador ou como forma de promover motivação. Um entrevistado diz que o investimento em educação inicialmente resulta em melhoria de processo, mas na seqüência de sua fala destaca que promove mudança comportamental e inclusive se apresenta como uma alternativa para elevar o ânimo.

Eu acho que é a melhoria de processo (...) o que a gente (empresa) quer com o treinamento, o que a gente quer com essas iniciativas é abrir a cabeça das pessoas, principalmente mostrar que as coisas podem ser diferentes, porque sempre foi feito assim a vida toda, não significa que você continue, precise continuar fazendo dessa forma; de criar uma cultura mais crítica de que as pessoas, questionem o que tão fazendo e ... briguem pra saber se isso é certo ou se tem que ser, fazer diferente. E só assim que a gente vai mudar, só assim que a gente vai fazer, nós temos principalmente muitos processos em manuais, muitas coisas, a gente carrega muita coisa de que sempre foi feito assim e continua fazendo assim. Tem que mudar tem que fazer diferente. Então o nosso propósito é este. (...) Na questão conceitual, eu acho que eles (empresa) terão uma mão-de-obra mais qualificada. Mas eu acho que isso ... é administrado muito mais por uma ferramenta motivacional do que o foco em qualificação e melhoria de processos (...) eu penso que é muito mais de motivação, o cara está meio pra baixo, e eu vou te dar um treinamentozinho pra te animar (Supervisor 3).

Constatou-se que há uma forte vinculação entre a qualificação dos trabalhadores e o papel social da empresa na própria cidade: “Aqui na empresa já pedem o 3º grau. Isso não é só bom pra empresa. Pro município é bom também. Porque olha, a qualidade de vida, porque todo mundo que não está estudando, vai voltar a estudar. Porque esse é o sonho de todo mundo aqui, a empresa é grande, os benefícios são bastante. Então todo mundo procura, o que tu saber é melhor pra ti. Então tu procura uma coisa melhor, no caso eu acho que até pro município isso influencia muito, não só pra empresa (Trabalhador 4)”.

A qualidade de vida manifestada se consubstancia nos seguintes pressupostos de qualidade de vida no trabalho nas organizações: remuneração justa e adequada, segurança e salubridade do trabalho, oportunidade de utilizar e desenvolver habilidades, oportunidade de progresso e segurança no emprego, integração social nas organizações, dentre outros aspectos (LIMONGI-FRANÇA; ARELLANO, 2002).

O investimento em educação pelas organizações, de forma particular pela empresa em estudo, retrata o que declara o diretor de Recursos Humanos da John Deere.

De qualquer maneira seja no retorno direto seja no indireto, investir no processo de educação é um dos melhores investimentos a longo prazo, seja na visão micro de empresa seja na visão macro de nação, mas sempre com o objetivo de resultados, nós não aplicamos os nossos recursos no desenvolvimento para ser bonzinho, fazer benevolência. Nós temos consciência que alguns resultados virão mais rápidos, mais diretamente e outros não.

### **10.5 Avaliação das Ações Orgnizacionais**

As políticas relacionadas à educação e desenvolvimento dos funcionários e como são praticadas pela empresa, foram pontos investigados com os sujeitos da presente pesquisa. As falas dos entrevistados, por um lado, apontam os aspectos positivos das ações da organização, e, por outro, indicam limitações existentes.

A atuação da empresa no que concerne ao processo de desenvolvimento, sobretudo aos treinamentos oferecidos, é classificada como boa pela minoria dos respondentes. Esta visão positiva fica explícita nos seguintes depoimentos:

Me parece que a empresa tem feito muito, sempre teve isso. Eu acho que é um enfoque bastante forte e nunca se poupou. Nós nunca tivemos restrições até de verbas e coisas desse tipo, pra treinamento dos nossos funcionários, então depende até muito mais do corpo gerencial do quanto vai treinar seus funcionários, do que a empresa propriamente dita, a empresa apóia e incentiva isso ... e depende bastante da gente. Nós não temos nenhum problema com a empresa quanto a treinamentos e etc.(Gerente 1).

Eu acho isso (educação e desenvolvimento) muito bom, uma coisa fundamental, porque quando a gente entra aqui tu não sabe nada, tu entra pra trabalhar na empresa, porque tu conseguiu um trabalho. E eles começam te treinar desde que tu entra, te mostram tudo dentro, toda hora tem alguém assim te orientando do lado, como tu deve fazer. Eu acho que isso é muito bom. Sempre tem alguém pra te ajudar pra tu conseguir crescer. Porque não importa por onde tu começa, mas onde tu quer chegar (Trabalhador 4).

As políticas e principalmente as práticas de educação e desenvolvimento são vistas por vários atores pesquisados como parcialmente positivas considerando uma gama de ações acertadas, entretanto manifestam certa insatisfação diante de uma relação de aspectos deficientes. Tal avaliação é bastante clara em algumas falas:

[...] não vou dizer que são excelentes, sempre dá para melhorar aquilo que eu citei, maior intercâmbio outras organizações, tem mais coisas, mais ambiciosas de formação, objetivamente. Mas ela (empresa) é muito boa ... no meu ponto de vista (Gerente 4).

[...] um grupo grande, que nem os funcionários da John Deere tem que se adotar alguns critérios do que pode e o que não se pode fazer. Então o que talvez possa ser questionado são alguns desses critérios em algum momento. Agora a política como um todo ... ou resultado final esse é extremamente proveitoso. Então incentivar as pessoas a estudar, a se desenvolverem, a crescerem, é muito motivante pras pessoas, tanto é que a maior parte das pessoas que estão hoje mesmo em posições de liderança, são pessoas que começaram trabalhando, sei lá, aos 23 anos aqui na empresa, e continuaram estudando, continuaram a crescer e continuaram se desenvolvendo até chegar onde estão hoje....E cria até um sentimento de gratidão com a empresa (Supervisor 1).

Em vários relatos aparece a restrição do subsídio à educação formal, principalmente o auxílio para cursos de graduação, na medida em que passam a ser contemplados apenas os cinco melhores classificados no concurso vestibular dos cursos de interesse da empresa, enquanto que até 2000 todos os que haviam ingressado no ensino superior contavam com este apoio.

É restringido, e talvez eles (empresa) estão perdendo a oportunidade de ... dar mais oportunidade pra outras pessoas que tem talento, só não, por exemplo, foram bem no vestibular. A nota não foi a melhor e acabam perdendo talentos, por falta deste incentivo. (...) Entendo que a empresa poderia dar mais chance pra gurizada daqui, auxiliando para isto mais pessoas para fazer faculdade aqui (Supervisor 2).

Há uns anos atrás por exemplo, todo mundo que passava em qualquer faculdade, a empresa auxiliava de alguma forma esses alunos. Hoje ela estabeleceu cotas por faculdade. Tantas para uma, tantas para outra. Então hoje, ela eu acho que está direcionando mais para o que ela quer. (...) Essa medida é melhor pra empresa eu acredito que sim, agora ... para os trabalhadores não seria a melhor forma, isso não é a forma mais justa, porque de repente você pode limitar uma pessoa porque não ficou entre os cinco melhores colocados em Engenharia. Tu pode ter duas pessoas que ficaram abaixo dos cinco que são ótimas pessoas pra organização, só que essas pessoas vão ficar fora. Então eu acho que de repente a maneira deles fazer isso ... não é tão correta (Supervisor 4).

[...] a questão da educação no sentido de auxílio para a graduação eu acho que está muito cortado agora, porque muitas pessoas vão deixar de conseguir fazer uma faculdade porque não tem mais ajuda da empresa. (...) Antes era assim. Todos podiam fazer... se não todos a maioria. Neste novo critério a empresa escolhe os melhores. (...) Só que eu não entendi ainda o porque, deve existir um motivo com certeza. Mas ... eu acho que está muito restrito agora esse número, sendo que ela (empresa) pode desenvolver muito mais. Eu não sei também, se ela não quer dar tanta oportunidade, porque também não existem tantas necessidades aqui dentro, as pessoas vão querer fazer, e certamente vão querer quando se formarem ter uma nova condição, daí cria um outro problema (Trabalhador 2).

A necessidade e a continuidade de investimentos na formação de todos os funcionários que estiverem em cursos regulares, sobretudo em cursos universitários é enfatizada por diversos entrevistados:

[...] eu acho que pelo menos em parte a empresa deveria auxiliar pra todos os funcionários que quisessem estudar. Hoje em dia a graduação é o mínimo que uma pessoa pode ter. Nesse aspecto, eu acho que deveria ser valorizado mais. (...) eu até vi alguns murais quais pessoas ganharam bolsa pra graduação. Era uma lista com 15 pessoas, não sei exatamente. E pra uma empresa que tem esse número de funcionários, se é isso mesmo eu sinto que é muito reduzido. Eu acho que deveria ter muito mais, mesmo pro pessoal de chão de fábrica, eu acho muito importante eles terem pelo menos a graduação (Trabalhador 1).

[...] na parte de educação eu acho que eles (empresa) poderiam ter aberto mais vagas, para mais pessoas, isso é bom porque aumenta a qualidade tanto das pessoas quanto da atividade que elas exercem pra organização. E eu acho que vale a mesma regra pra questão de desenvolvimento das pessoas, porque tu não vai conseguir talvez alcançar os 2.500 funcionários de toda a empresa, mas as pessoas da produção que tem abaixo dele. Hoje eu tenho 65 funcionários que todo dia dependem de informação, dependem disso, dependem daquilo, de atitudes novas. Então eu acho que essas pessoas poderiam ser mais treinadas ... não que elas estejam com baixo grau ... de treinamento, mas quanto mais tu treinar essas pessoas e outras que fazem parte do processo é melhor (Trabalhador 5).

Em termos de responsabilidades, a gerência e a supervisão são responsáveis pelo treinamento, desenvolvimento e acompanhamento dos funcionários, cabendo à área de Recursos Humanos administrar, acompanhar e avaliar o processo. Os entrevistados revelam de forma recorrente que a área de RH poderia e deveria atuar mais ativamente, assumindo mais e gerenciar de forma prospectiva. As palavras de alguns atores pesquisados expressam este sentimento:

Eu acho que isso está muito mais hoje nas atitudes das pessoas, do que na política propriamente dita. Eu acho que a empresa ainda está tímida nessa questão de uma política de desenvolvimento, eu acho que o desenvolvimento que está mais focado nas atitudes das pessoas. Eu acho que a empresa necessita de um plano mais amplo, e de um plano mais agressivo porque nós estamos ... crescendo (...) Em 10 anos que eu estou aqui ela dobrou de tamanho, ela vai continuar crescendo e ela vai continuar demandando. Vai demandar cada vez mais gente, sucessão e gente nova, um processo de renovação e crescimento, que eu acho que a empresa tem que estar preparada. Eu acho que hoje nesse aspecto a empresa ainda precisa ter um plano mais consistente (Gerente 3).

Eu acho que Recursos Humanos ... poderia e deveria tomar as rédeas desse processo, ser mais atuante e mais transparente, principalmente transparente. O grande problema ... desse processo, que acho que é um pouco de falta de transparência. Por que eu acho, que a nossa área de Recursos Humanos ainda tem muito do passado, daquele negócio de caixa preta. Estão num prédio separado, tão longe de onde as coisas estão acontecendo. Se eu quiser contatar com o Recursos Humanos eu tenho que vir aqui (...) eu acho que Recursos Humanos na John Deere tenta manter uma certa distância. Esse processo deveria ser muito mais transparente e direcionado. Eu acho que Recursos Humanos deveria participar muito mais disso (Supervisor 3).

A partir dos relatos pode-se concluir que os entrevistados são conhecedores da nova política de educação e desenvolvimento, especialmente no que diz respeito aos investimentos em educação formal, definindo número de funcionários a serem contempladas com a bolsa de estudo nos cursos de interesse para a empresa, contudo desconhecem as reais razões para esta nova orientação.

A questão da educação e desenvolvimento para os entrevistados, principalmente para aqueles alocados nos níveis de supervisão e de operação, valoriza a realização de cursos regulares – técnico e universitários e os treinamentos, como uma oportunidade ímpar para se desenvolverem como pessoas assim como profissionais, uma vez que o investimento em educação já era uma das principais políticas da antiga SLC e muitas pessoas da comunidade local e regional desejam ingressar nesta indústria pelas condições oferecidas. As pessoas que constituem esta empresa têm fortemente presente a cultura de uma organização que estimula o aprendizado (BOYETT; BOYETT, 1999), gerando, com isso, de uma parte, as mais diversas maneiras de melhorar a performance atual e, de outra, a promoção da condição humana.

As falas demonstram que a política e suas ações voltadas à educação da empresa atualmente centram-se em suas necessidades e quando identificadas ela proporciona inclusive cursos no exterior. A realidade encontrada na empresa corrobora com as idéias de Meister (1999) e Eboli (2001), de que as organizações contemporâneas ante as mudanças no ambiente de negócios, buscam alinhamento dos programas e práticas educacionais com os resultados do negócio.

Em termos das políticas e ações voltadas à formação continuada dos trabalhadores, o dirigente sindical ressalta que hoje,

[...] os sindicalistas e a empresa, cometem um grande pecado no direcionamento das ações de educação que é uma questão tão importante para o bom desempenho profissional. Eu acho que falta sentar e realmente estudar esses assuntos com mais profundidade. Hoje está sendo muito específico, numa atitude de apagar incêndio. Uma forma mais corretiva do que preventiva. Talvez a mudança acionária seja um dos fatores que inferiu nesta questão.

A atividade de educação, da formação do trabalhador, de acordo com a percepção do dirigente sindical entrevistado,

[...] é uma coisa que no nosso entender não estamos conseguindo trabalhar como gostaríamos e a gente sabe dessa nossa deficiência e não temos tido o adequado tempo para atuar nesta questão. Seria necessário mais tempo para ajudar e estudar uma proposta. (...) Hoje inclusive o dirigente sindical precisa estar mais preparado e estudar mais e a partir daí começar a se dar conta de questões como essa, a educação do trabalhador, que antes não nos dávamos conta.

Continua dizendo que o estudo permite:

[...] a abertura de horizontes, discutir de forma mais aprofundada as questões e identificar onde que está a raiz dos problemas. A questão da formação do pessoal que trabalha no operacional é muito importante, pois permite que se entenda porque determinadas situações acontecem de uma maneira ou outra.

Por fim, o dirigente do sindicato faz uma autocrítica à entidade dizendo que neste momento:

Nós, enquanto sindicato estamos pecando na educação e na formação dos trabalhadores sindicalizados. Contudo já participamos, como dirigente, de forma ativa do projeto integrar que objetiva auxiliar os desempregados buscando uma preparação para a inserção no mercado de trabalho.

Com relação ao investimento feito pela empresa em educação, o Dirigente Sindical considera que “toda a empresa procura contribuir com sua parte social, mas no meu entender isto não é a primeira prioridade da John Deere, pode ser a segunda prioridade. A primeira prioridade é ter um retorno sobre o investimento e justificar isto para seus acionistas. E a maioria de suas ações é neste sentido”. É de conhecimento corrente que a John Deere vai investir sempre onde vai perceber que é necessário, para a geração de seus resultados e conseqüentemente prestar contas aos seus acionistas. Deste modo, a empresa investe no retorno imediato, na medida em que se tem conhecimento que os processos educacionais demandam procedimentos mais longos para que de fato hajam aprendizagens e não adestramentos mediante cursos pontuados de curta duração. Neste sentido, a questão do espaço e tempo são elementos essenciais quando se discute políticas e práticas de educação e desenvolvimento em espaços de produção de bens e serviços.



## **11 AS APRENDIZAGENS NA EMPRESA: REALIDADE E REPERCUSSÕES**

As questões relacionadas à produção do conhecimento e de que maneira se processam as aprendizagens na empresa, é o que este capítulo busca abordar. A categorização apresentada decorre do conjunto de falas dos atores entrevistados relacionada com os fundamentos teóricos que balizam a presente tese de doutorado. A análise destes dados permitiu construir a representação dos profissionais que atuam na empresa sobre as aprendizagens no espaço organizacional.

A John Deere vem demonstrando uma preocupação crescente com a aprendizagem na organização, o que pode ser observado nas visitas, nas entrevistas realizadas, na análise documental e nas notícias da empresa nos meios de comunicação.

A preocupação atual com a aprendizagem nas organizações passa a existir diante da necessidade de rápida adaptação a um cenário marcado por mudanças rápidas, constantes e complexas.

### **11.1 Aprendizagem e Cultura Organizacional: fatores facilitadores e fatores inibidores**

A possibilidade de educar-se e aprender ao realizar seu trabalho no espaço organizacional é recorrente, o que pode ser observado nas verbalizações de vários entrevistados que expressam essa situação.

O processo produtivo e seu gerenciamento marcado tanto por procedimentos burocratizados como por situações inesperadas, exigem um conjunto de conhecimentos e, estes, associados à qualificação profissional, caracterizam a possibilidade de aprendizagem, como bem expressa o seguinte depoimento:

[...] o nosso grande objetivo aqui é colocar as peças no momento certo, na qualidade certa, com melhor preço, (...) e isso traz no dia-a-dia inúmeras situações que a gente tem que tomar constantes decisões de como fazer as coisas e etc Além da burocracia, aquela parte regular do dia-a-dia, sempre a gente tem surpresa, e a gente tem que aprender a lidar com isso. Isso eu acho um constante aprendizado que se tem. (...) nós temos conferências internacionais, praticamente todas as semanas, então isso propicia sempre que a gente se mantém atualizado e é um constante aprendizado (Gerente 1).

Existe uma idéia generalizada de que quanto mais treinamento uma pessoa possui mais ela detém aprendizado (DAVEL; SOUZA, 2004). Assim, é óbvia a afirmação de que uma organização que promove uma maior quantidade de treinamentos, certamente, possuirá profissionais mais qualificados em termos de conhecimento (ANTONACOPOULOU, 2001). Desta forma, ainda é muito comum entender o processo de aprendizagem organizacional e formação continuada, apenas como uma série de cursos e treinamentos formalizados e sistematicamente planejados (DAVEL; SOUZA, 2004).

A aprendizagem na empresa parece estar relacionada à qualificação profissional, sobretudo na realização de treinamentos técnicos e comportamentais disponibilizados pela corporação. O interesse de cada pessoa em aproveitar estas oportunidades, contudo, é primordial.

A empresa ... possibilita diferentes níveis e diversas coisas, desde treinamentos de leitura e interpretação de desenhos que entram os operários da fábrica até no nível que a gente está, se quiser fazer MBA, CENEX, o Comportamental Avançado e esse tipo de coisa. Então a empresa te possibilita isso. Tu estás em contato com várias pessoas fora do país. Hoje tu discute tecnologia em Net Meeting com gente que está na Alemanha nos EUA, ao mesmo tempo. Então a oportunidade ... depende de ti, sabe, se tiveres vontade de avançar (Gerente 2).

Com certeza o treinamento é uma importante estratégia de aprendizagem na organização. Ele possui limitações, entretanto, pelo fato de basear-se no princípio de que o conhecimento concentra-se apenas em uma pessoa (normalmente o professor ou instrutor) e que os alunos são receptores passivos do conhecimento. O treinamento, porém, quando realizado no próprio trabalho deve permitir não somente a aprendizagem do “fazer”, mas também a reflexão sobre as ações.

A idéia de que o aprendizado pela prática ou aprender ao operar (*learning by operating*) no cotidiano da organização se constitui numa oportunidade de desenvolver aprendizagens, está presente no entendimento dos entrevistados. O relato a seguir traduz esta visão:

[...] o aprender não precisa estar vinculado somente ao treinamento. Só que daí vai um pouco da pessoa analisar o que está sendo feito, quais os resultados obtidos, o que poderia ser diferente, como poderia ter sido feito. Então eu procuro fazer isso, talvez não seja tão freqüente quanto eu gostaria, mas eu procuro aprender com o que eu faço, com os meus erros e, principalmente, com os acertos dos outros (Supervisor 1).

Ao contrário da perspectiva tradicional, que o aprendizado é visto como fruto apenas de *construtos* individuais e cognitivos, novas abordagens passam a enfatizar o conhecimento a partir de um processo sociocultural. A perspectiva socioconstrutivista parte do princípio de que o conhecimento é criado principalmente por meio de conversações e interações entre as pessoas no próprio decurso da atividade laboral. Para ilustrar o processo de aprendizagem no espaço de trabalho como resultado das interações sociais, tem-se as seguintes falas:

Quem me conhecia há 10 anos atrás e me conhece hoje, eu estou totalmente diferente (...) o convívio com as outras pessoas, com os pares, pessoas que trabalham com a gente, você vai aprendendo e aprende um monte (Supervisor 4).

Eu me educo porque ... em cada trabalho que a gente faz, a gente convive com pessoas. Primeiro tem esse aprendizado de aprender ouvir as pessoas, entender, porque cada pessoa trabalha de uma forma, então tu tem que entender pra buscar um bom relacionamento. E também aprende-se porque numa função sempre se está aprendendo, diariamente tu aprende alguma coisa, tanto da tua, quanto da do colega, alguma coisa tu vai ter que resolver, vai estar aprendendo com isso (Trabalhador 2).

Na empresa tem uma política de preparação de sucessores de cargos e funções, e neste processo também se viabilizam aprendizagens, como fica claro no relato de um trabalhador:

Aprender, você aprende a cada dia, com o pessoal de fábrica, porque cada dia dentro, dentro da minha atividade, cada dia surgem fatos novos problemas novos pra serem resolvidos dentro do cotidiano, então você aprende muito com isso. E com certeza você repassa informações também novas, que vai ajudando os outros. Porque pra você conseguir subir de nível, com certeza tu vai ter que colocar outro no teu lugar, então vai ter que encontrar alguém. Com certeza, eu tenho um cara que eu estou preparando também ... que eu não vou conseguir me distanciar ou ocupar algum cargo acima, se eu não tiver alguém que possa me substituir. (...) É nesse processo de preparação do sucessor que se aprende muito (Trabalhador 5).

A organização como um ambiente propício para aprendizagens e a empresa em análise criando oportunidades para tal, são temas recorrentes nas entrevistas com os atores pesquisados. A aprendizagem é freqüentemente relacionada à realização de cursos, treinamentos e outras formas de qualificação profissional, conforme a visão de um respondente:

Eu creio que a empresa tem uma cultura que estimula o aprendizado. (...) as informações existem, a tecnologia existe, a aprendizagem existe ... Formas de aprender existem aqui dentro. E aí tem iniciativas internas e externas. A Companhia incentiva você a estudar, ela te ajuda na graduação, te ajuda na Pós-graduação ... (Gerente 4).

Há destaque ao porte da empresa e o fato de ser líder mundial na produção de máquinas e equipamentos agrícolas. Esta condição, por um lado, requer um trabalhador com maior qualificação para fazer frente às inovações tecnológicas e gerenciais aos novos processos produtivos e à nova organização do trabalho, e por outro, oferece mais oportunidades de aprendizagem mediante práticas voltadas à educação e desenvolvimento dos funcionários.

[...] dessa parte do desenvolvimento como pessoas, como o relacionamento interpessoal, que é bastante importante dentro de uma organização, a empresa tem dado uma atenção especial a isso. Eu acho isso fundamental, especialmente pra quem tem esse tipo de curso técnico, além de outros treinamentos técnicos necessários que a gente busca aí também, treinamento fora, da empresa, a empresa propicia isso e incentiva ... A carga de treinamento que se tem aqui é realmente muito grande. A empresa entende que a única forma de crescer é através dos profissionais (...) O grande diferencial entre as empresas .nos dias de hoje, não é o

domínio de tecnologia como foi no passado, mas sim justamente o quadro de funcionário e como que essa empresa ... o material humano que ela tem (...) por ser uma empresa de ponta, a John Deere é uma empresa líder de tecnologia mundial na área agrícola nos dá acesso e faz com que a gente também tenha que buscar aprendizado em todas as tecnologias de ponta que existem, tanto no gerenciamento de pessoas, como processo,... Então realmente a empresa está visando buscar um sistema mais moderno que tem de Administração no mundo (...) Essa é outra grande vantagem de se trabalhar realmente numa empresa líder em tecnologia e em seus produtos (Gerente 1).

[...] um dos aspectos mais importantes ... é você ter processos bem definidos, então processo é uma forma de treinamento. Para o dia-a-dia, para a parte operacional isso a John Deere tem uma cultura muito boa, muito forte nessa área. Então no aspecto operacional o dia-a-dia permite você ter acesso a ferramentas de aprendizado. E também, vamos dizer, no aspecto de desenvolvimento mais amplo. (...) um alinhamento muito bom entre SLC e John Deere. Um alinhamento de princípios, muito bom. E a SLC já tinha essa ... cultura de desenvolvimento, de treinamento. Logicamente, que quando você passa a fazer parte de um grupo mundial, de uma empresa global, as oportunidades sempre se ampliam. Então hoje têm muita gente daqui que vai fazer treinamentos fora, que vai passar por experiências profissionais fora. Então, logicamente o universo é mais amplo (Gerente 3).

É consenso que a empresa oferece muitas oportunidades para desenvolver aprendizagens. Tanto que “várias pessoas entraram na empresa para se profissionalizar para depois buscar outras empresas para trabalhar”(Trabalhador 3). É neste sentido que o diretor de Recursos Humanos aponta a contribuição da corporação, no que concerne à qualificação profissional, como importante fator para o desenvolvimento social e econômico tanto da comunidade local e regional como da nação.

O fato de ser uma empresa que atua em nível mundial, cria oportunidades de estabelecer relações com outras pessoas, com outras realidades, aprender com experiências já vivenciadas em outras unidades de vários países. Deste modo, a aprendizagem está pautada, em muitos casos, nas experiências e melhores práticas dos outros (GARVIN, 1993). Neste sentido também ocorre um processo de socialização do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). A troca de informações entre os grupos de trabalho é outra forma de aprendizagem, quando um “grupo que tenha desenvolvido um processo, um certo conhecimento, um certo *know how*, ele acaba transmitindo isso pra outros grupos, também não deixa de ser uma forma de aprendizagem” (Supervisor 1).

A existência de oportunidades de aprendizagens no espaço organizacional da John Deere é consenso entre os entrevistados. O que distingue as posições, porém, é como cada pessoa percebe e as aproveita. Em várias falas fica claro que o aproveitamento das possibilidades é uma questão de interesse pessoal.

Depende do interesse de cada um. Crescimento depende de cada um. Se você buscar sempre acha (Supervisor 2).

[...] A John Deere é extremamente aberta a desenvolvimento ... só que o funcionário, a pessoa tem que tomar as rédeas desse processo (...) ela está prontamente à disposição pra facilitar o processo. Agora você tem que tomar a iniciativa (Supervisor 3).

A empresa oportuniza a aprendizagem. É uma das empresas que ainda mais contribui para isso ela despende em arranjar oportunidades pra pessoa se desenvolver. Com certeza tem que ter é coragem pra fazer, muitas vezes (Supervisor 4).

[...] Existem várias possibilidades para aprender, se você quiser, como o CCQ que a gente montou agora (Trabalhador 4).

O trabalho em si é visto como uma das condições essenciais para promover aprendizagens (SAVIANI, 1994), como bem relata um trabalhador:

Eu acho que o principal é o ambiente onde você está trabalhando e a prática. E aí se você depender de outro treinamento, mais específico ou que dependa de algum outro instrutor de fora, com certeza a empresa vai oportunizar isso. Eu fiz diversos treinamentos na parte de comportamento, de pessoal também. Então ... vai depender da atividade que você está exercendo. Se para desempenhar tal função eu preciso disso, disso e disso, com certeza tu vai ter que fazer isso, a empresa vai te proporcionar isso. Então eu diria que basicamente, depende daquilo que tu está fazendo normalmente ou que você vai passar a exercer (Trabalhador 5).

A John Deere de fato oferece condições capazes de promover aprendizagens nos três níveis: individual, grupal e organizacional, considerando tanto as políticas e práticas voltadas ao aprendizado permanente vigentes na empresa, como os discursos dos diferentes atores sociais participantes da presente pesquisa. O ambiente para aprendizagens, contudo, caracteriza-se por impasses, desafios e possibilidades (FLEURY, 1997). Um dos pontos de conflito diz respeito às tensões inerentes à passagem do processo de aprendizagem do nível individual para o grupal e organizacional. Outro ponto de conflito refere-se à diversidade de subculturas que compõem o tecido organizacional. A existência de diferentes subculturas conforme Schein citado por Fleury (1997, p. 162) e o “não reconhecimento, as dificuldades de respeitar diferentes subculturas, constitui um dos problemas sérios, responsável pelos fracassos de muitos projetos de mudança organizacional”, o pode ser um entrave sério para o processo de aprendizagem organizacional.

No intuito de melhor explorar os fatores que facilitam e os que dificultam a aprendizagem (ANTONACOPOULOU, 2001), os sujeitos da pesquisa foram indagados a este respeito e as falas elucidam uma série de aspectos tanto positivos como negativos que serão descritas a seguir.

Tanto os fatores pessoais como os organizacionais podem facilitar ou dificultar a aprendizagem. É essencial, entretanto, um ambiente que possibilite que as pessoas aprendam e possam transferir o que sabem para que a organização também possa aprender. Nesse sentido, destaca-se a contribuição de Antonacopoulou (2001, p. 263) ao mencionar que:

No contexto das organizações em particular, um clima construtivo encorajaria os indivíduos a ter atitudes positivas em relação à aprendizagem e à necessidade de desenvolver a aprendizagem, superar sua própria resistência à mudança, entender suas próprias deficiências como aprendizes e ser mais abertos a experiências e prontos a aprender com elas.

Para a identificação dos **fatores que favorecem um processo de aprendizagem** no espaço organizacional, em particular na empresa objeto deste estudo, buscou-se inspiração nas idéias de Antonacopoulou (2001) que estabelece os fatores que facilitam a aprendizagem e os obstáculos à aprendizagem dos gerentes. Dentre as principais condições necessárias ao processo de aprendizagem destacam-se: encorajar as pessoas a ter iniciativa para identificar as suas próprias necessidades de aprendizagem; rever regularmente o desempenho e a aprendizagem; encorajar as pessoas a estabelecer metas de aprendizagem para si próprias; oportunizar *feedback* tanto em desempenho, como em aprendizagem; assistir as pessoas a perceberem oportunidades de aprendizagem no trabalho; oportunizar novas experiências com as quais as pessoas possam aprender; proporcionar ou facilitar o uso de treinamento na situação de trabalho; tolerar alguns enganos; encorajar a revisão e o planejamento de atividades de aprendizagem e desafiar as maneiras tradicionais de fazer as coisas.

O levantamento empírico com os sujeitos da pesquisa revelou um conjunto de aspectos pessoais e organizacionais, sendo que foram recorrentes o ambiente de trabalho, a abertura e a pré-disposição para aprender a aprender, o estilo e perfil do gestor, os relacionamentos entre os atores sociais, o acesso às informações, a disponibilidade de recursos, entre outros, como pode ser observado nas falas a seguir descritas.

Um ambiente de trabalho agradável, sobretudo mediante interações sociais saudáveis, é considerado como um dos principais fatores que estimulam a aprendizagem no espaço organizacional. Os participantes da pesquisa dizem:

Eu acho que no ambiente de trabalho o principal é a confiança e se ter uma harmonia dentro do grupo que permita com que as pessoas troquem informação, sem preocupação com risco de sofrerem retaliações por isso ou coisa desse tipo. Quando se tem um ambiente saudável de trabalho, o intercâmbio de informações, a troca de informações e o fluxo de todas essas informações é bem natural, tanto no sentido vertical, quanto no sentido horizontal, porque em todos os sentidos a informação é importante que circule. Eu acho fundamental pra isso a confiança, um ambiente de trabalho saudável (Gerente 1).

É o fator ambiente, quer dizer como é o ambiente, quais as pessoas que estão a sua volta, são pessoas que realmente são pessoas que pode se abrir, que não pode se abrir, onde que ele está, qual é o grau de conhecimento que ele tem com essas pessoas, o envolvimento, quem é que vai administrar. Eu acho que isso é muito importante (...) O que facilita é você estar num ambiente bom, ser bem recebido, as pessoas que estão a sua volta se mostrar interessadas por aquilo (...) Existem dois tipos de aprendizado, que é o aprendizado que tu recebe, sei lá, em sala de aula e em cursos de coisas, que é uma maneira. E o aprendizado do dia-a-dia. Nesse dia-a-dia sim, eu acho que o ambiente de trabalho em si que tu consegue criar é mais importante pra você ter um aprendizado. O ambiente da empresa é favorável (Supervisor 4).

Ter vontade e pré-disposição para aprender também foi destacado pelos entrevistados como um fator intrínseco que permite aprendizagens. Os depoimentos de alguns sujeitos revelam claramente esta condição:

Eu sempre digo que o primeiro passo pra alguém efetivamente aprender alguma coisa é ter humildade de aceitar que não sabe (risos). Que dizer, eu não sou o dono da verdade, eu tenhoeu preciso de informação, então eu acho que isso é o, primeiro passo, é você estar aberto a experiências diferentes e experiências novas e buscar sair do comodismo, quer dizer, daquele conforto. É muito confortável você dizer o que eu conheço isso daqui, eu vou ficar aqui. Como pra mim vim pra área (...) foi um grande desafio, eu não sabia nada de (...), absolutamente nada e sentei de um dia pro outro na cadeira aqui e tive que começar a sair tomando decisões, ... O primeiro passo é sair da zona de conforto, estar ... disponível a sair da zona de conforto (Gerente 3).

O que facilita é a boa vontade de alguém pra aprender. Pré-disposição em primeiro lugar, porque se a pessoa tem vontade de aprender, isto já se vê na primeira conversa e no primeiro contato (Supervisor 2).

A disponibilidade de recursos e o acesso às informações, também são considerados como importantes elementos da estrutura organizacional que garantem efetivas possibilidades de aprendizagem no ambiente de trabalho.

O que facilita é uma gama bem variada, uma gama ampla de atividades. Um conhecimento bem variado, um conhecimento bem amplo e acesso à informação, acesso à internet, acesso a conhecimentos por parte de outros colegas, colegas de outras unidades e mesmo colegas aqui da John Deere em Horizontina (Supervisor 1).

É, tu tem que dar recursos, tem que disponibilizar tudo pra ela (pessoa). Eu acho que os recursos facilitam pra fazer aquela função. Não adianta você ter boa vontade e não ter recursos, também não adianta nada. Disponibilizar, dar condições, as ferramentas que ela precisa pra executar aquela função, até mesmo dar um computador, por exemplo, se você precisa de um computador, então disponibiliza um computador, pra ela aprender a fazer a coisa. Não vai só mostrar e não deixar o cara mexer, também não adianta nada, tem que unir a teoria à prática. E uma coisa que, também, se a pessoa não tem boa vontade de aprender é tempo perdido (Supervisor 2).

As relações interpessoais constituem-se num fator-chave que favorece ao processo de aprendizagem nos níveis: individual, grupal e organizacional.

[...] quando tu te sente no mesmo nível de todo mundo, tu não te sente inferiorizando (Gerente 2).

O que facilita o aprendizado é a parte de relacionamentos, que nós temos, eu diria internamente, com os outros colegas, com o meu chefe, com diretores externamente com os ... concessionárias, com os fornecedores, com os bancos. Facilita a parte relacional (Gerente 4).

O diálogo só pode ocorrer, segundo Senge (2000, p. 272) “quando um grupo de pessoas se vê como colegas em busca mútua de novas idéias e clareza mais profunda”. Deste modo, “pensar uns nos outros como colegas é importante, pois o pensamento é participativo. O ato consciente de pensar uns nos outros como colegas contribui para a interação com colegas”. É no diálogo que as pessoas se sentem como se estivessem construindo alguma coisa, uma nova compreensão mais profunda.

O que facilita eu acho que é tu ter um bom diálogo com os teus colegas, todos eu estou falando assim, desde o teu colega do lado até o teu gerente, até o diretor. Tu não ter medo de perguntar de ... dialogar, de falar de expor as tuas dúvidas isso facilita bastante. E também tem que ter interesse. De querer aprender (Trabalhador 2).

A participação em ações voltadas à educação e desenvolvimento associado à vontade de aprender, foi apresentada como uma das oportunidades que promovem aprendizagens significativas no espaço de produção de bens e serviços. O domínio pessoal (SENGE, 1990), reveste-se de significativa importância como disciplina capaz de promover e impulsionar o processo de inovação e aprendizagem. Por meio do autoconhecimento as pessoas aprendem a clarificar e aprofundar seus próprios objetivos, a concentrar esforços e a ver a realidade de forma objetiva.

O que facilita a aprendizagem é a pessoa estar aberta a receber alguma nova coisa, uma inovação ou estar aberta a aprender, ela tem que primeiro ... ter certeza que realmente é aquilo que ela quer e aquilo que ela está buscando. Ter predisposição. Estar a fim de fazer, ele tem que estar com todos os sensores abertos. Eu quero, vou pra um treinamento agora e vou aprender alguma coisa nova (Supervisor 4).

Outro fator mencionado como favorável à cultura de uma aprendizagem nas organizações está relacionado a um ambiente em que as pessoas detenham elevado grau de escolaridade e de maturidade, sobretudo em se tratando da aprendizagem de adultos.

Então esse ambiente nós temos na nossa área muito ... e é assim até porque todas as pessoas passaram por muitos treinamentos, então já há um nível ... as pessoas que trabalham comigo todos têm 3º grau. São todas pessoas formadas. Tem boa escolaridade. E já tem um conhecimento bom, então isso cria um ambiente favorável. Também porque as pessoas já tem maior maturidade, sabem o que querem realmente, estão buscando essas coisas, brigam pelas coisas, pra elas darem certo. Então são tudo coisas assim que vai se encaixando, são pessoas que realmente tem as opiniões delas e acham que é aquilo e de certa maneira elas lutam. Então é um ambiente muito bom (Supervisor 4).



[As facilidades] que eu vejo muitas vezes é a questão que a empresa ... deixa mais maleável a questão de conseguir estudar no horário de trabalho, por exemplo no curso de inglês no início eu consegui só um horário das 11 da manhã ao meio dia, que era um horário de trabalho, então .me deixaram compensar no final da tarde, pra poder fazer esse curso. Então essa questão da maleabilidade de horário facilita (Trabalhador 1).

O que promove e assegura a aprendizagem nas organizações é “oportunizar as pessoas a fazer aquilo que pensam, criam” (Trabalhador 3), realizando atividades com sentido e que proporcionam satisfação pessoal, conforme discussão desenvolvida anteriormente no capítulo 9 que trata dos sentidos do trabalho.

Um desenho organizacional com ambiente propício ao processo de aprendizagem deve considerar três pontos principais: tempo, espaço e pessoas (FLEURY, 1997). As pessoas devem ser consideradas como sujeitos principais de todo o processo de aprendizagem e inovação organizacional. O desenho da estrutura organizacional deve propiciar maior mobilidade e interação entre as pessoas, facilitando inclusive a formação de tipos diversos de equipes de trabalho. As pessoas precisam de tempo para refletir, analisar, digerir e se situar diante dos processos de mudança, assim como precisam de tempo para absorver novos conhecimentos, estruturá-los, interpretá-los, individual ou coletivamente.

A questão do tempo para o desenvolvimento do trabalho é explicitada num dos relatos:

[o que facilita] é tu saber fazer aquilo, fazer com calma, nunca ter pressa, fazer devagarzinho tu vai pegando a prática. É importante ter tempo, não pode ir com pressa, se tu vai chegar lá e querer fazer rápido, já quebra uma coisa, já dá impacto em alguma peça. Então tem que ir com o tempo até que tu tenha habilidade, mas depois que tu já pegou a prática. Só que de repente as vezes tu não entende um negócio, então eu vou lá e peço pro meu colega: tu pode vir aqui me ensinar um pouquinho. Ele vem lá e me mostra, fica do lado cuida, faz assim, pra ti pegar mais fácil, pra facilitar, pra poder aprender. Também é importante ter alguém que te instrua, porque senão é muito perigoso, as máquinas ali, a parte fraca somos nós. Assim, tudo que tu for fazer, tu tem que fazer com cuidado, tem que fazer com calma e saber o que tu está fazendo, porque qualquer descuido seu pode causar um acidente (Trabalhador 4).

Os líderes nas organizações aprendizes são responsáveis pela construção de espaços de produção de bens e serviços nas quais as pessoas ampliam continuamente sua capacidade de formar seu próprio futuro, isto é, os líderes são responsáveis pela aprendizagem. O líder na organização em aprendizagem passa a ser *designer*, professor e facilitador (SENGE, 1990).

O estilo de gestão e de liderança é considerado pelos entrevistados como importante fator favorável para aprendizagens na vida organizacional.

O que facilita o aprendizado, eu acho o que te ajuda um pouco mais, é claro que nós temos cobranças aqui, mas sempre é muito participativo e é muito aberto. (...)...às vezes precisa tu dizer, mas é muito nós chegando a um consenso de que forma

vamos trabalhar. (Estilo de gerenciamento mais democrático). (...) Então tem muitas coisas, que a John Deere está na ponta e até tem tecnologias melhores do que várias faculdades e universidades (Gerente 2).

O perfil do supervisor facilita, ajuda com certeza para que se tenha um ambiente de aprendizagem, porque ele conversa, até porque ele deu liberdade pra nós, a gente digamos assim comandar a produção. Se ele fosse um cara mais fechado que não gosta de difundir as informações, com certeza hoje, nós não estaríamos no posto e na sensação que nós estamos hoje. E com certeza ele também não teria tanta oportunidade que ele tem hoje. Então isso tudo é uma corrente, o cara me libera pra eu mostrar o que eu consigo, o que eu sei fazer e no que eu posso ajudar e ele vai, com certeza ele vai (Trabalhador 5).

Na intenção de sintetizar os fatores facilitadores do processo de aprendizagem na ótica dos entrevistados, apresenta-se o quadro a seguir.

QUADRO 20 – Fatores facilitadores do processo de aprendizagem

<b>Fatores Pessoais</b>	<b>Fatores Organizacionais</b>
Percepção sobre a necessidade de aprender – humildade	Ambiente de mudança
Pensamento e postura pró-ativos	Crescimento da empresa
A pessoa realmente estar disposta e ter vontade para aprender	Promover práticas de aprendizagem mediante um conjunto de ações educativas
Relacionamento saudável	Disponibilidade de recursos para oportunizar aprendizagens
Aceitar desafios e sair da “zona de conforto”	Acesso e fluxo das informações
Grau de escolaridade	Ambiente de trabalho saudável
Maturidade das pessoas	Cultura organizacional que estimula o aprendizado
Confiança no grupo e trabalhar em equipe	Diálogo
O trabalho com sentido de realização pessoal	Tempo para o aprendizado
Abertura a mudanças	Flexibilidade organizacional
Nível de conhecimento	Estilo de gestão e liderança

A relação dos fatores que facilitam a aprendizagem resultante das falas dos atores sociais da presente pesquisa, está de acordo com as características de uma cultura que estimula o aprendizado (BOYETT; BOYETT, 1999) que: equilibra os interesses de todos os envolvidos; concentra-se nas pessoas, não nos sistemas; faz as pessoas acreditarem na possibilidade de mudar seu ambiente; encontra tempo para o aprendizado; adota uma abordagem holística aos problemas; estimula a comunicação aberta; acredita no trabalho em equipe; e tem líderes acessíveis.

Estas descobertas corroboram a visão de Schein (*apud* BOYETT; BOYETT, 1999), de que existe nas organizações uma cultura que amplia o aprendizado, sobretudo de longo prazo. Deste modo, pode-se inferir que um ambiente organizacional que propicia situações e

momentos de aprendizagens, denota consonância com a perspectiva capacitacional sugerida por Dibella e Nevis (1999), que supõe a aprendizagem como uma qualidade inata em qualquer organização e que há muitas maneiras de ela aprender.

Em contrapartida, **como fatores inibidores de aprendizagem**, as falas dos sujeitos da pesquisa relacionaram os seguintes aspectos: o excesso de competição, as situações de constrangimento, a cultura americana, o medo de se expor, a cultura de obediência, o excesso de normas e procedimentos, o ritmo de trabalho, a intolerância ao erro, o individualismo, as pressões.

As situações de constrangimento, decorrentes do medo de se expor e de assumir suas limitações, sinalizam características que dificultam um processo de aprendizagem. Os depoimentos descritos a seguir confirmam esta realidade:

[...] quando eles (funcionários) tem alguma dificuldade se sentem inferiorizados, isso é complicado. O que dificulta o aprendizado são as situações de constrangimento (...). Eu acho que talvez uma das coisas que mais atrapalha o processo de aprendizagem, eu acho que é o medo de se expor. Quer dizer, toda vez que você vai aprender algo, você expõe aquilo que você não sabe, então se a pessoa tem medo disso, tem medo de se expor, logicamente ... o medo de se expor ao desconhecido, o medo de expor as ... suas fraquezas isso é um obstáculo muito grande à aprendizagem. Muitas vezes, existem culturas ... do medo ou da cultura de quem detêm a informação detêm o poder, quer dizer, a informação é pessoal, a informação não é da organização. É então isso faz com que as pessoas tenham medo de se abrir, tem medo de se expor (Gerente 3).

A intolerância ao erro também provoca o medo de se expor e de inovar e, por conseguinte, inibe a possibilidade de aprender no ambiente organizacional.

Eu acho que uma coisa que .... não é bem tratada aqui, que seria um ponto fraco falando muito da John Deere e que inibe um pouco a procura por desenvolvimento ... é uma certa intolerância ao erro. Então isso faz com que sei lá, de repente em algum momento a pessoa se expõe e erra.....se ela levar uma bronca muito grande com relação a isso ... e dependendo do nível de maturidade dessa pessoa, ela não vai se expor novamente. Então isso vai fazer com que ela se bloqueia e nas próximas vezes de repente ela não vai tentar resolver, ela vai pedir pra alguém resolver pra ele. Isso vai fazer com que cada vez ela fique mais fechada e vai perder “n” oportunidades de desenvolvimento. Isso ... eu vejo acontecer bastante na empresa e acontece bastante no nosso departamento. Isso pra mim é um dos grandes fatores de inibição ao desenvolvimento (...) Então se ela ... sente que o ambiente é assim ela acaba não se expondo. Essa falta de exposição pra mim é a maior inibição a se desenvolver (Supervisor 3).

Como consequência deste ambiente de trabalho emerge o fenômeno do assédio moral nas organizações, que

[...] geralmente nasce de forma insignificante e propaga-se pelo fato de as pessoas envolvidas (vítimas) não quererem formalizar a denúncia e encararem-na de maneira superficial, deixando passar as insinuações e chacotas; em seguida, os ataques multiplicam-se, e a vítima é regularmente acuada, colocada em estado de inferioridade, submetida a manobras hostis e degradantes por longo prazo. Essas agressões, não infligidas diretamente, provocam uma queda de auto-estima, e, cada vez mais, a pessoa sente-se humilhada, usada, suja (FREITAS, 2001, p. 10).

É evidente que uma pessoa assediada não pode produzir o seu melhor; ela é desatenta, ineficaz e sensível às críticas. Dessa forma, um ambiente de trabalho com tais traços certamente inibirá qualquer processo de aprendizagem.

Eu acho que ... as pessoas ficam inibidas de aprender melhor quando elas são discriminadas: eu te passo o serviço aqui, olha ali. Chamar a atenção ... de forma errada. Entendo que tem várias formas de chamar a atenção. Eu acho que isso é que inibe a pessoa. Daí ela vai ficar, vai se fechando no mundinho dela e não vai conseguir sair dali. Porque também às vezes as pessoas têm medos ou frustrações que nem é da empresa, que tem haver com família, amigos. Tem “n” problemas que às vezes são transferidos pra cá e aí ela se depara com a mesma situação que ela se depara em outro lugar, aqui ela começa a se fechar, eu acho que é isso (Trabalhador 2).

No espaço de trabalho as pessoas estão sujeitas a encontrar três situações: um colega é agredido por outro colega, porque os grupos tendem a nivelar os indivíduos e a não suportar as diferenças; um superior é agredido pelo(s) subordinado(s), por exemplo, quando uma pessoa vem do exterior e tem seu estilo e métodos reprovados pelo grupo; um subordinado é agredido por um superior (é o caso mais freqüente), especialmente no atual contexto, em que o medo da perda do emprego está presente e transforma-se numa alavanca a mais para provocar situações dessa natureza (FREITAS, 2001). Conforme Freitas (2001, p. 12), “algumas empresas fazem vistas grossas em relação à maneira tirânica com que alguns chefes tratam os seus subordinados, para quem as conseqüências podem ser pesadas”. São exemplos desta modalidade o “abuso do poder ou a necessidade de um superior esmagar os outros para sentir-se seguro, ou, ainda, ter a necessidade de demolir um indivíduo como bode expiatório”.

Merecem atenção novamente o perfil e o estilo de liderança do gestor contemporâneo para fazer frente a uma cultura organizacional que estimule o aprendizado. Neste sentido, uma cultura voltada a situações e momentos de aprendizagens requer líderes acessíveis, que reconhecem sua própria vulnerabilidade e incerteza. “O líder age como professor e defensor da mudança, não como um carismático responsável pela decisão” (BOYETT; BOYETT, 1999).

A competição individualizada é uma das características de uma cultura que inibe o aprendizado, porque é vista como o estado natural e o caminho certo para o poder e o status. Privilegia-se culturalmente o individualismo. O indivíduo que resolve um problema é visto como herói. O trabalho em equipe é visto como uma necessidade prática, mas não é algo que seja intrinsecamente desejável (BOYETT; BOYETT, 1999). O excesso de competição como um dos fatores dificultadores de aprendizagem é identificado nas entrevistas realizadas com os atores sociais:

Quando se tem um ambiente de trabalho que não é saudável, onde existe um excesso de competição, um pouco de competição é bom, mas onde existe um excesso de competição uma disputa muito grande por poder uma desarmonia qualquer que prejudique o grupo, isso bloqueia o fluxo de informações. Evidentemente isso acaba com todo esse processo de aprendizagem em conjunto, se perde e acaba ... Por isso que o principal dentro de um time é a gente tornar as relações de trabalhos o .mais saudáveis possíveis, o resto é consequência (Gerente 1).

O espírito individualista pode estar associado a outro ponto que entrava a aprendizagem: a restrição de informações. Posição e acesso às informações conferem status e poder. “As pessoas mantêm segredo de informações relevantes, fazem o possível para proteger sua própria posição de poder e às vezes chegam a mentir para se colocar em melhor posição” (BOYETT; BOYETT, 1999, p. 135).

Eu acho o que dificulta a aprendizagem é se a pessoa não quiser passar algum tipo de informação. Ah o cara se ele quer saber tudo o que eu faço, aí daqui uns dias eu estou perdendo aquele cargo, aquela tarefa. Eu acho que talvez isso possa ser a parte negativa (Trabalhador 5).

A organização que se preocupa com os problemas e adequação no curto prazo, que é “enxuta e má”, em que a idéia de “folga” é inaceitável, demonstra traços de uma cultura que inibe o aprendizado. Tempo para inovar e aprender não deve ser só permitido mas estimulado, haja vista que isto é algo desejado pelas pessoas, conscientes da necessidade de aprendizagem permanente. Neste mesmo contexto, o ritmo de trabalho, quando requer pressa apresenta-se como um limitador da aprendizagem.

O que não facilita ... eu diria que é o ritmo muitas vezes de trabalho, isso é um ritmo bem frenético em que tu tem uma atividade pra fazer e aquilo tem que ser feito logo, então consegue encaixar uma hora na tua semana pra fazer essa atividade. Então acaba não tendo tempo pra analisar e planejar como gostaria ... É o que o pessoal chama às vezes de “apagar incêndio”, então acaba faltando tempo pra essas atividades de planejamento de ... aprendizado, de análise (Supervisor 1).

O que poderia me atrapalhar é o excesso de ter que fazer rápido, tem que apurar, ter alguém do lado te pressionando. Com certeza vai fazer errado e tu vai acabar se machucando. Então é coisa assim de tu fazer com rapidez, tudo que tu for fazer tu tem que estar atento, porque se não quando vê acontece um acidente (Trabalhador 4).

De acordo com os dados colhidos, a John Deere demonstra ter uma cultura que estimula o aprendizado, contudo, como toda e qualquer organização formal, sua ação administrativa está fortemente calcada num modelo de gestão burocrático, seguindo um conjunto de normas e procedimentos, importantes para o alcance dos resultados. Na medida em que a empresa pretende adotar este desenho organizacional, ela dá sinais de identificação com uma organização tradicional/conservadora em detrimento de uma organização de aprendizagem e/ou de alto desempenho. Organizações com contornos burocráticos acabam

cerceando o processo de aprendizagem. Na verdade, organização e aprendizagem constituem-se numa questão paradoxal, porque o processo de inovação e aprendizagens exige espaço, tempo e liberdade, enquanto as organizações necessitam empregar mecanismos formais/instrumentais para garantir sua eficácia organizacional.

O fato de a empresa ser internacional com uma cultura organizacional calcada nos valores da sociedade norte americana, resulta em algumas dificuldades para quem trabalha numa unidade em outro espaço geográfico, no caso a Unidade da John Deere situada em Horizontina.

A parte que complica um pouco é a nossa relação com os americanos. Os gestores brasileiros estão acostumados a conviver com a dinâmica do país. Os nossos chefes lá nos EUA, quando tem um movimento no cenário, na macroeconomia aqui, eles já ficam nervosos. Aquilo que nós já sabemos, desde quando começamos a trabalhar, eles começam a aprender agora. Nós viramos uma empresa internacional a pouco tempo. Existem algumas dificuldades ainda, porque temos interpretações diferentes sobre variáveis de mercados, as condições do mercado, entre nós aqui, localmente, contra os que são donos da empresa. Outro fator que dificulta é a relação com os patrões, com os donos, com os Americanos, com a matriz, que vem de culturas diferentes. Cultura de um país super desenvolvido. O que dificulta às vezes é você depender de outros pra implementar mudanças ... como a Companhia é americana, ela é muito cheia de regras, tem certos paradigmas. Então você precisa fazer muito esforço pra derrubar algumas coisas aqui. As regras, as normas, é ... essa parte que atrapalha o processo de aprendizagem (Gerente 4).

A realidade da empresa em estudo, conforme os relatos dos sujeitos pesquisados, mesmo apresentando um conjunto de características inerentes a uma organização burocrática, conservadora, tradicional dá sinais de que se encontra em processo de transição, sobretudo diante da necessidade de conciliação entre culturas de nações distintas.

[...] nós somos uma empresa que não se dispõe a correr riscos tão grandes! Então nós somos relativamente conservadores, mas não é nada que seja, que chegue a ser inibidor, no sentido de não permitir que as pessoas exponham novas idéias, que as pessoas....tragam sugestões....que as pessoas não tem iniciativa. Eu acho que hoje é uma empresa que está, vamos dizer, ao meio termo, entre uma empresa conservadora no sentido do ambiente mais conservador como um todo e uma empresa, vamos dizer evolucionista, revolucionária. Nós não somos uma empresa revolucionária, mas também nós não somos uma empresa presa a padrões e conceitos (Gerente 3).

A identificação da empresa com características do antigo paradigma (RENESCH, 1993), é evidenciada no seguinte depoimento: “a empresa traz muito dessa cultura de autoritarismo, da punição ao erro, de rigidez (Supervisor 3)”.

Essa fala remete ao que Boyett e Boyett (1999) denominam como uma empresa “enxuta e má” comandadas por líderes e gerentes controladores, cujo pensamento concentra-se, prioritariamente, nos sistemas e não nas pessoas, em que estão preocupados em criar e

manter sistemas livres de falhas e erros humanos. Só se permite que as pessoas mudem quando é necessário. Tal conduta leva as pessoas da organização a ser reativas, e não proativas. “Mudam apenas como reação a forças externas vistas como ameaças. As pessoas se concentram na resolução de problemas, e não na criação de algo novo” (p. 134).

Com o propósito de explicitar os principais fatores dificultadores do processo de aprendizagem na visão dos sujeitos participantes da pesquisa, apresenta-se o quadro a seguir.

QUADRO 21– Fatores dificultadores do processo de aprendizagem

<b>Fatores Organizacionais</b>
Ambiente de trabalho excessivamente competitivo
Cultura do medo
Centralização de poder e informação
Líderes e gerentes controladores e autoritários
Intolerância ao erro
Situações de constrangimento e de discriminação
Ritmo de trabalho
Falta de tempo para aprendizado
Excesso de trabalho
<b>Fatores Pessoais</b>
Medo de se expor
Espírito individualista

Constata-se que os entrevistados percebem uma série de fatores que se constituem em obstáculos à aprendizagem no ambiente de trabalho, enfatizando os fatores organizacionais. Tal entendimento indica que as pessoas atribuem ao contexto organizacional como sendo principal responsável pelos obstáculos no processo de aprendizagem, isto decorre do fato de não se fazer uma diferenciação entre a aprendizagem individual e a organizacional. De acordo com Kim (1998) é importante fazer uma distinção entre o indivíduo e a organização para não obscurecer o processo real de aprendizagem, ignorando o papel das pessoas ou simplificando a aprendizagem organizacional como uma simples extensão da aprendizagem individual.

Os fatores limitadores de aprendizagens no espaço de produção de bens e serviços descritos nas falas dos atores sociais, encontram congruência com a relação de condições organizacionais sugeridas por Antonacopoulou (2001): organização interna do trabalho; sistemas organizacionais, por exemplo, treinamento; cultura e clima; processos de tomada de decisões; comunicação e *feedback*; política e aversão ao risco; instabilidade e mudança; posição econômica, competição; e poder e controle.

A pouca identificação de fatores pessoais como inibidores de aprendizagem, confirma e reforça a não distinção entre os níveis de aprendizagem – individual, grupal e organizacional, já mencionada anteriormente. De modo geral as pessoas não se reconhecem como principais sujeitos do processo de aprendizagem. Dentre os fatores pessoais que podem entrar a aprendizagem das pessoas, Antonacopoulou (2001) relaciona: 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 e habilidade de comunicação.

Demonstrados os fatores facilitadores e os fatores inibidores de aprendizagem, a seção subsequente apresentará as formas de aprendizagem dos sujeitos.

## 11.2 As Formas de Aprender

A aprendizagem nas organizações pode ser analisada a partir de uma investigação que contemple a interação contínua entre idéias a respeito do contexto da aprendizagem, do processo de aprendizagem e do conteúdo apreendido (PETTIGREW, 1989).

Ao longo da trajetória profissional as pessoas vivem situações que lhes exigem aprender. As situações e os momentos podem ser denominados de contextos de aprendizagem. Neste sentido, este estudo permitiu evidenciar que a aprendizagem dos atores pesquisados depende de diferentes contextos e ocorre dentro deles, pois como sugerem Merriam e Caffarella (1991), entre outros autores, os adultos guiam sua aprendizagem de acordo com seus interesses e com as possibilidades de aplicação daquilo que irão aprender.

Os contextos de aprendizagens, conforme estudos desenvolvidos por Moraes, Silva e Cunha (2004), podem ser identificados por dois tipos ou propriedades: confronto com desafios e diferentes estágios profissionais. No que se refere ao confronto com desafios, normalmente são verificadas duas dimensões: mudanças na empresa e na atividade e desafios de cargo.

A primeira dimensão caracteriza situações em que os trabalhadores, diante de novos processos produtivos decorrentes, principalmente de inovações tecnológicas e gerenciais, sentem a necessidade de acompanhar as mudanças em rápida velocidade.

Eu caí de pára-quedas nesse processo. Quando me deram o turno e tinha uma pessoa só que entendia do *software* da linha e essa pessoa não podia ficar 24 horas dentro. Então ele me deu uma dica de como funciona a coisa e eu me enfiei de cabeça no processo, tendo que aprender, porque tinha que rodar esse troço pra dar resultado, eu



não tinha ninguém pra me auxiliar, e foi o que fiz. Hoje, eu tenho três guris que estão treinados, e posso sentar e assistir, mas eu na época toquei a linha sozinho praticamente seis meses, numa coisa nova que eu nunca tinha visto. Comecei a mexer no computador, no *software*. Frente a um desafio como esse, eu me enfio de cabeça pra tentar dominar a coisa. Depois que eu tenho noções, domínio, tento entender a minha ação, qual é a reação que vai dar. Sempre tento entender antes, pra não fazer a bobagem adiante. Eu acho que no dia-a-dia você vai aprendendo e estudando os possíveis resultados que vão refletir lá na frente. A gente aprende na tentativa de acerto/erro. Mas resumindo, eu procuro primeiro esgotar, pra ir aprendendo, pra ter o conhecimento da coisa, no que tu está fazendo, saber o que tu está fazendo (Supervisor 2).

A segunda dimensão caracteriza situações que marcam a inconstância e as pressões inerentes ao novo cargo. Geralmente a pessoa sente que aprende mais quando passa a assumir uma nova função, um novo cargo, quando está em frente de uma situação nova. Neste sentido, o diretor de Recursos Humanos da John Deere esclarece que na empresa “nós desenvolvemos em termos de educação profissional, o rodízio de funções”. No nível gerencial a rotação é grande porque um gerente precisa ter uma visão de totalidade. Complementa dizendo que “este é um trabalho de educação muito forte” e é neste tipo de ações que a empresa centra seus esforços com vistas à melhoria da performance gerencial e organizacional.

O segundo tipo ou propriedade que corresponde aos estágios profissionais indica que a aprendizagem profissional é um processo constante, e por isto deve ser desenvolvida numa perspectiva de educação continuada, que ocorre em diferentes estágios, ao longo da carreira do adulto. Nesses diferentes estágios podem ocorrer tanto demandas profissionais como demandas institucionais que impulsionam o processo de aprendizagem. A aprendizagem relacionada ao enfrentamento de desafios é mencionada por um dos entrevistados, como segue:

Eu acho que especialmente quando se tem desafios próprios, porque aí a gente consegue aprender e ao mesmo tempo aplicando, consegue verificar os resultados, isso eu acho que é realmente alguma coisa que solidifica. Muitas vezes se faz um treinamento e acaba não aplicando aquela determinada ferramenta ou coisa assim e não se torna uma coisa muito sólida. Diante de uma necessidade, quando se tem a oportunidade de evidentemente aplicar, ao mesmo tempo buscar, pesquisar, aprender e aplicar e conseguir ver o resultado daquilo (Gerente 1).

As demandas profissionais de aprendizagem se originam quando as pessoas sentem falta de conhecimentos, atitudes e/ou habilidades adequadas para o exercício da função naquele estágio de suas carreiras. Neste caso, as pessoas procuram aprender para satisfazer um anseio pessoal, tendo em vista que eles acreditam numa prática profissional eficiente. Por outro lado, as demandas institucionais têm sua origem na organização que requer novas competências e, por sua vez, novas aprendizagens dos profissionais, na perspectiva da adoção de um novo modelo de gestão ou atender as novas exigências do setor.

No intuito de compreender o processo de aprendizagem dos sujeitos pesquisados, buscou-se saber em que situações eles sentem que aprendem mais e melhor (aprendizagem significativa) e quais são as formas utilizadas para desenvolver aprendizagens no ambiente de trabalho.

O presente estudo possibilitou constatar que os sujeitos da pesquisa aprendem de diferentes formas, as quais caracterizam a natureza complexa e dinâmica da aprendizagem, no caso no contexto organizacional. Essas formas de aprendizagem foram classificadas nos seguintes tipos: atualização profissional, relacionamentos, organização do trabalho, experiências, observação da prática, ação, reflexão e mudança.

A aprendizagem na John Deere está pautada, em muitos casos, nas experiências e melhores práticas, próprias e de terceiros (GARVIN, 1993), no caso dos superiores e dos colegas de trabalho.

A aprendizagem associada à experiência própria, anos de trabalho na atividade e na própria empresa, afora os treinamentos, é explicitada na fala a seguir:

Então quando tu já tens uma experiência, um tempo maior dentro da Companhia, que tu já vivenciou várias coisas. Às vezes é muito claro pra ti, tu vai por esse caminho ou por esse caminho. Já vivenciaram antes isso. Então ... isso te dá uma vivência muito grande, afora os treinamentos formais (Gerente 2).

A experiência de terceiros, sobretudo dos superiores, também se constitui numa estratégia utilizada para a solução de problemas.

Nós temos aqui principalmente dentro da área Comercial, uma ... cultura coletiva muito boa. Buscamos tomar decisões em conjunto. Então, o meu primeiro passo quando eu tenho uma dúvida é buscar um suporte de uma pessoa que tenha alguma experiência prévia na área, e aqui nós temos um ambiente muito colaborador. Porque tem empresas que tem ambientes muito competitivos onde este tipo de atitude não consegue ter bons frutos. Nós temos aqui dentro da nossa empresa um ambiente de colaboração entre funcionários, entre gerentes, muito positivo, muito bom. Então sempre as pessoas estão dispostas a ajudar a trabalhar junto com a gente, a construir alguma solução, se a solução não existe. Logicamente que acima disso a gente conta também com alguns suportes/fóruns mundiais (Gerente 3).

[...] a minha reação automática é pedir a ajuda de alguém ... Se eu não sei eu vou procurar alguém que saiba. Não vou te dizer que isso ... é geral. Uma das coisas que a gente procura trabalhar bastante dentro da nossa área também é isso de a pessoa não ficar com aquilo ali e de repente resolver de forma errada, por medo de perguntar ou por medo. A gente tenta trabalhar muito essa abertura, que as pessoas tenham liberdade pra perguntar antes pra evitar que dê algum problema na frente, algum ... erro. Então eu acho que a solução é: se não sabe pergunta, procura alguém que sabe, mas que você tenha humildade de assumir que aquilo ali é algo que você tem uma deficiência. Assumir que: eu não sei como é que se faz e pedir ajuda (Supervisor 3).

A gente chama o encarregado de produção e vê o que pode fazer, ou se alguém ali do grupo, sabe já resolver, ele tenta resolver, se não consegue vai pro encarregado, se ele tem alguma dúvida, vai pro supervisor, que daí manda alguém que entenda mais. A gente dá idéia, participa na discussão da solução e mostram pra nós como que da próxima vez que acontecer tu pode arrumar sozinho. Se caso acontecer de novo, tu sabe como proceder (Trabalhador 4).

O apoio buscado com os superiores, associado ao trabalho em equipe, é uma das formas praticadas para a resolução de problemas. A tomada de decisão é coletiva.

O primeiro encaminhamento é conversar com a coordenação ou em alguns casos até com a gerência. Normalmente via supervisão, o nosso supervisor. Basicamente isso, a gente leva e eles levam adiante até chegar num nível mais alto dependendo de qual seja o problema. Então se não é um problema que a gente consiga solucionar. Se for do nosso âmbito a gente tenta resolver. A gente trabalha em equipe, muitas vezes; por exemplo, eu tenho alguma coisa pra resolver eu convoco uma reunião com os colegas, a gente discute e procura chegar a um consenso e muitas vezes precisa da aprovação da supervisão ou da gerência. Normalmente as decisões a gente não toma sozinho (Trabalhador 1).

A experiência dos colegas também é mencionada como uma das formas praticadas na empresa com vistas a gerar aprendizagens.

Primeiro eu pergunto pros colegas que estão mais próximos a mim. Quando a gente não tem certeza, tem algumas vezes que a pessoa tem certeza que é assim, que a outra pessoa já passou por aquilo que ela está passando, senão, se a outra pessoa não sabe a gente vai passando pro supervisor, se ele não sabe vai pro gerente, se ele não sabe eu vou indo até onde tem que ir, até solucionar o problema mesmo. Então não tem nenhum problema em relação a resolver problemas (Trabalhador 2).

Há uma preocupação dos sujeitos pesquisados no sentido de que a aprendizagem seja praticada constantemente no processo de trabalho. Isto remete à utilização de métodos e técnicas formais, que permitam a transferência de conhecimento rápido e eficientemente por meio da organização e a elaboração de sistemáticas de resolução de problemas (GARVIN, 1993).

As situações de pressão e de problemas geram aprendizagens significativas e além disso, numa maior velocidade.

[...] quando você está e tem um determinado nível de pressão ... não um estresse, mas um nível de pressão confortável, a pressão ela é positiva, ela faz com que você aumente seu ritmo. Então uma pressão, sempre faz com que o aprendizado seja mais rápido (Gerente 3).

Eu aprendo mais e melhor quando eu me deparo com problemas. Porque às vezes a solução não está comigo, a solução está com um colega, a solução está num outro setor. Então eu tenho que tentar buscar, e nesse sentido, quando tu tem esses problemas, se tu vai a fundo mesmo, tu consegue entender como funciona o processo inteiro. Claro que a questão dos cursos fora disso, também aprende, tu troca experiência com profissionais que são de outras empresas, se tu aproveita, essa troca e até com as pessoas que estão ministrando os cursos, que também tem muita experiência pra passar pra gente. É só tu saber aproveitar (Trabalhador 2).

O dia-a-dia é marcado por situações-problema que precisam ser resolvidos.

[...] o nosso dia-a-dia é resolver os problemas. Então o que a gente faz basicamente é procurar descobrir o que está acontecendo e toma uma medida paliativa, implementa uma medida paliativa pra não prejudicar a produção ou não parar ou não ter nenhum atraso. Depois a gente continua buscando informações e faz uma lista de quais são as alternativas possíveis, quais são as soluções possíveis pra esse problema que está ocorrendo. A partir daí, a gente analisa cada alternativa e elege a mais viável naquele momento, pelo tempo que a gente tem pra implementar, pelo dinheiro que pode ser gasto ou pelo resultado final que vai ser obtido e daí parte pra implementação. Depois no final do ciclo, daí sim faz uma análise do que aconteceu e volta pro início se precisar alguma correção ou algum ajuste. Então pra um problema específico tem toda essa análise que te vai servir no futuro como embasamento ou como subsídio pra outras atividades também (Supervisor 1).

Os problemas de produção normalmente são resolvidos pelos próprios operadores, como bem exemplifica a seguinte fala:

Normalmente os problemas relacionados à produção a gente resolve ... nós resolvemos isso com os colegas. Na verdade hoje nós somos três pessoas que controlam a produção de tratores. Só quando precisa realmente de alguma decisão mais estratégica, digamos na semana que vem a gente já sabe de antemão que vai faltar um item X lá e que não vai ter opção a não ser liberar o pessoal por um dia ou dois dias ou meio-dia. Quando chegar nesse nível de decisão aí a gente envolve o supervisor geral nosso, mais o gerente da área ou mais outras pessoas que depende. Mas outro tipo de decisão, nós ... tomamos lá embaixo. Ah! tem que emprestar o cara, o cara tem que ir não sei aonde, tranquilo, esse tipo de coisa a gente resolve (Trabalhador 5).

A aprendizagem como decorrência da construção dos relacionamentos interpessoais no espaço de trabalho, compreende uma das formas de aprender dos sujeitos pesquisados.

[...] na parte de relacionamentos, você aprende mais ... porque hoje a gente é um generalista (...) quem faz negócios não é a marca John Deere, e sim as pessoas que se relacionam com outras pessoas. Você tem clientes internos, você tem fornecedores internos, e isso é o grande aprendizado que a gente tem. Não tem muitas receitas prontas para o dia-a-dia, você vai aprendendo. Esse é o processo da aprendizagem. (...) eu gerencio a área financeira, porque eu consigo de uma certa forma controlar números, liderar pessoas, porque eu tenho relações. A gente aprende nas relações (Gerente 4).

A aprendizagem na ação é considerada, por vários entrevistados, como mais efetiva do que outras formas, embora o ritmo de trabalho não permita o tempo necessário para fazer análises e reflexões mais detalhadas do quê e porquê da prática. Os cursos em salas próprias para treinamentos, contudo, também são lembrados como importantes impulsionadores das aprendizagens. Chama a atenção, a valorização dada pelos sujeitos pesquisados no que concerne à relação entre a teoria e a prática como essencial no processo de aprendizagem, quando muitas vezes há ênfase ao saber “fazer” em detrimento do saber “conhecer”.

Eu acho que é em ambos (trabalho e curso), porque você deve conseguir unir a teoria com o que você pratica. Eu acho que deve ser o somatório dos dois, porque não adianta você ter só a teoria e não ter a prática, isso não consegue nada. Penso que tem que ter os dois (Supervisor 2).

[...] curso dá um embasamento muito bom, mas se não tem prática não adianta. Então tu tem que pegar muita coisa que tem dos cursos, e isso é uma coisa que eu consegui, pegar as coisas boas que tem, porque eu sempre digo, tem coisas boas e tem coisas ruins. E nessas coisas boas, tu tem que buscar isso pra aplicar. Se tu não conseguir fazer isso, não adianta tu ter 10, 15 cursos, Ah! Eu sou isso, eu sou aquilo, mas chega na hora de tu fazer, e agora como eu coloco isso na prática. Então eu acho que no momento da prática é o momento que tu mais aprende (...) Então no momento que tu vai pra prática, é ali que tu começa a realmente aprender como tu vai trabalhar com as pessoas (Supervisor 4).

Eu acho que é um conjunto, o que eu aprendo lá (no treinamento), se eu não aplicar aqui, não tem sentido nenhum, tanto é que anteriormente eu fazia cursos de inglês e não utilizava o inglês e ficava por isso (Trabalhador 1)

Eu acho que basicamente na prática. O complemento vem com algum tipo de treinamento ou alguma coisa (Trabalhador 5).

As reuniões setoriais, planejamento estratégico participativo, os CCQs, os grupos multidepartamentais, são algumas práticas desenvolvidas que promovem aprendizagens importantes para o fortalecimento da organização, em consonância com os tipos de aprendizagem cunhados por Morhman e Morhman Jr. (1995), replanejamento, inovação e melhoria contínua.

Os grupos multidepartamentais foram apontados como uma importante prática de aprendizagem adotada pela empresa em análise.

Eu trabalho muito com grupos multidepartamentais. E pra mim com certeza, são nesses momentos que você aprende mais. Então, por exemplo, já faz dois anos que eu faço parte de um grupo que olha as estratégias de manufatura e vinculação. Na verdade é um processo que envolve toda a empresa, desde a manufatura até a área comercial, passando por todas as etapas. E neste grupo tem alguns gerentes de fábrica da área comercial, da área de compras e eu vou representando a área financeira. Então nesses momentos eu sinto que é onde eu mais aprendo ... talvez olhando a onde é aplicado tudo aquilo que eu peguei, na bagagem mais formal, naquele treinamento formal, porque lá você adquire o conhecimento, digamos assim, mas nestes momentos você está colocando ele em uso também. Fazendo aquilo funcionar, porque simplesmente eu ir lá acumular um monte de coisa e aquilo não se torna tão significativo pra mim, não vai trazer muito retorno. (...) a parte técnica, aquela parte teórica sempre vai ser a base, mas eu acho que nestes momentos você aprende muito mais (Supervisor 3).

Em termos do funcionamento dos CCQs, a empresa concede metade do tempo no horário de trabalho e a outra parte o funcionário usa parcela de sua folga. O CCQ vem se constituindo em um importante instrumento, porque, de um lado, possibilita identificar o quanto a pessoa sabe sobre a função que exerce, e de outro, oportuniza o desenvolvimento pessoal e profissional. Os CCQs representam, para a maioria dos entrevistados, uma das formas mais utilizadas na empresa para desenvolver a capacidade inovadora e, conseqüentemente promover aprendizagens na vida organizacional.

Nós temos um processo dentro da empresa que funciona já há muito tempo com sucesso, que são os Círculos de Controle da Qualidade. Isso traz as pessoas, faz com que elas se sintam bastante participativas. Pro pessoal de fábrica é alguma coisa

muito importante. Em setores como o nosso aqui mais administrativo, nós temos uma reunião de planejamento estratégico, quando participam ... a maioria dos nossos supervisores, líderes, etc., onde a gente reúne normalmente fora da empresa no final de semana, etc. pra que se faça o planejamento estratégico e bastante participativo, que todos consigam colocar suas idéias, essas idéias são relacionadas e priorizadas, dessa priorização, sai o nosso plano de trabalho pro ano. Então o nosso plano de trabalho hoje, nós temos isso escrito num documento e se fazem acompanhamentos periódicos, etc. Resulta de um estudo de todo o grupo, não é um planejamento meu. Realmente são listados os problemas que nós enfrentamos e foi feito um planejamento estratégico como a gente vai atacar esses problemas e ao mesmo tempo ficar alinhado com o planejamento estratégico da Companhia. Então isso que a gente faz ... e nós temos um processo bastante participativo (Gerente 1).

CCQ é o nosso Círculo de Controle de Qualidade. Mas é muito mais o pessoal que se reúne pra fazer idéias, falar uma idéia diferente, pra mudar isso aqui, o que eu posso fazer pra torná-la mais barata. De que forma eu vou transformar essa peça, reduzir o problema de um risco de acidente. Isso é o que funciona. E nós temos o funcionário operacional onde o soldador precisa de um apoio (Gerente 2).

Hoje se você der uma olhada dentro da fábrica, o CCQ foi o mais (praticado) Pessoas que estão num nível um pouco melhor, acima, ainda estudam o CCQ e estas foram descobertas através do CCQ. Hoje tem mais de 100 grupos (Supervisor 2)

Eu diria que é você tentar deixar ótimo aquilo que está bom hoje ou melhorar aquilo que está bom. Isto uma melhoria contínua. Uma técnica em termos de produção que exista hoje que visa a melhoria: é o CCQ (Trabalhador 5).

Os círculos de controle de qualidade – CCQs, além de desenvolver espaços de discussão, inovação e proposição de melhorias de processos e/ou de produtos, também contribuem decisivamente no espírito de trabalho em equipe.

Eu acho que esse grupo do CCQ é muito bom. Isso é muito bom, que a gente se reúne, tu debate. Às vezes tu tem uma opinião, teu colega tem outra, então vamos fazer assim ou assado, isso em grupo eu acho que funciona melhor (Trabalhador 4).

Embora o CCQ tenha sido amplamente identificado como uma respeitável forma de aprendizagem, visto que oportuniza o levantamento de novas estratégias para melhoria de produtos e/ou processos, apresenta alguns limites, como pode ser observado no seguinte depoimento:

CCQ é uma possibilidade, só que muitas vezes o CCQ acaba ficando um pouco deturpado do seu objetivo final. Então muitas vezes eles acabam trabalhando em problemas que não seriam prioritários. Eles acabam trabalhando em problemas que são relativamente fáceis de resolver, pra poder concluir logo, pra poder ganhar a pontuação dele e não necessariamente deveriam ser resolvidos ou encaminhados, só que isso vai do supervisor da área do grupo de CCQ. Nós não participamos do grupo de CCQ, porque a nossa função é de suporte (Supervisor 1).

Outra forma de aprendizagem na John Deere ocorre mediante reuniões sistemáticas, que representam uma atividade formal voltada à aprendizagem coletiva. Elas têm uma função de treinamento, análise de problemas e de erros, comunicação, aprendizagem de novos processos e novos equipamentos, aprendizagem com as experiências passadas e de terceiros.

Eu acho que ajuda bastante o fato de acontecer essa reunião semanal tanto no aprendizado quanto no sentimento de equipe, na sensação ou no estabelecer uma equipe (Supervisor 1)

E hoje eu acho que isso é uma coisa que está cada vez mais forte, cada vez mais presente pra todos os departamentos. Então essa semana mesmo, nós estávamos participando da reunião dos processos de manufatura, que está mudando completamente a indústria aqui dentro, a forma de trabalhar, como trabalhar. E eles tão desenvolvendo, por exemplo, um pacote que eles querem fazer os dois mil funcionários da empresa passar por um treinamento formal dos novos processos de manufatura, isso e aquilo. Porque eles tão vendo que ... no passado era muito assim: vai aí fica quieto e trabalha, não tem muito o negócio era mais ou menos assim, e hoje se vê que tem que trabalhar esse lado motivacional, esse negócio da pessoa aprender e saber porque, faz e sabe porque que está fazendo. Com certeza é muito importante e a empresa está valorizando isso nos últimos tempos (Supervisor 3).

[...] fizemos reuniões semanais para avaliar os problemas e socializar informações que o superior traz da gerência (Trabalhador 3).

Quanto aos níveis de aprendizagem, ainda prepondera aquele que visa essencialmente o desenvolvimento individual, ao invés de dinâmicas que partam do entendimento da aprendizagem como uma construção social, fruto do diálogo contínuo e da socialização de vivências entre os membros da organização.

O tipo de aprendizagem no meu entender é muito individualizado. (...) E uma das coisas que nós elencamos como pontos fracos e fortes, foi isso, que o treinamento é muito individualizado. Nós disponibilizamos “n” treinamentos técnicos, principalmente pro pessoal, pro setor (...) mas esse treinamento fica na pessoa, quando ele volta dificilmente existe uma discussão até mesmo com o colega que está sentado do lado dele, que muitas vezes é afetado por coisas, ou que mesmo não é afetado no dia-a-dia, mas seria interessante saber. (...) agora toda a vez que alguém faz um treinamento, nós temos uma reunião mensal de todo o departamento. Essas pessoas que fizeram algum treinamento durante o mês anterior tem que dar um retorno de alguma coisa daquilo que fez, o que mudou, o que não mudou, o que aquilo afeta todo mundo do departamento, pra compartilhar alguma coisa, nessa reunião do final do mês. (...) a gente notou lá que existe um grande investimento, uma grande capacitação individual, mas isso não vai pro coletivo, as pessoas não tem (Supervisor 3).

Com base nesses elementos, pode-se inferir que ocorre uma aprendizagem incompleta, que, neste caso, pode ser identificada como uma das formas sistematizadas por Kim (1998) como fragmentada. Apesar disso, na empresa existe a idéia, amplamente veiculada atualmente, de que é necessário aprender constantemente e transformar essa aprendizagem individual em conhecimento para a organização (ZARIFIAN, 1992). Para dar conta desta deficiência é que os setores estão iniciando um planejamento de qualificação. Esta iniciativa visa superar o caráter individual e pretende servir de exemplo para outros setores da empresa.

Considero que existem oportunidades de aprendizagem. Eu vejo assim, que é mais individual. Eu não vejo a empresa fazendo algum trabalho pra equipe, eu não consegui perceber isso e não vi ninguém falar (...) Eu acho que isso falta, que é importante trabalhar com os colegas (Trabalhador 2).

Dentre os vários caminhos de aprendizagem (GARVIN, 1993) que podem ser seguidos para encontrar respostas a situações novas, problemáticas, a circulação do conhecimento organizacional tem se apresentado como uma estratégia importante para alimentar a tomada de decisões e/ou para repensar a própria organização. Neste caso, é feita referência às informações disponíveis na biblioteca da própria empresa.

Uma das grandes fontes que se tem é a própria sede da Companhia no exterior. São mais de 40 unidades ao redor do mundo e por ser uma empresa de 160 anos de vida praticamente ... a biblioteca de experiências que existe dentro dessas empresas, ou seja, nas cabeças dos funcionários, ou seja em processos já maduros em outras unidades é muito fácil ...Então a própria companhia tem uma bela biblioteca de pesquisa, fonte de informações e documentos, realmente é muito importante. Então eu acho o primeiro passo quando se tem um grande desafio é ver se alguém já não enfrentou esse desafio, o que ocorreu, estudar o caso e baseado nesses fatos, histórias passadas e etc., se toma decisões. Vai se buscar fazer aquilo que deve ser feito pra resolver o problema, coisa assim (Gerente 1).

A aprendizagem em equipe (SENGE, 1990) torna-se mais e mais importante na medida em que o cumprimento de metas exige o desenvolvimento de projetos multifuncionais ou multidepartamentais.

Nós temos trabalhado muito em grupo, sabe. Até nós introduzimos uma coisa. Todos os dias às 07h30min, a nossa primeira atividade, nos reunimos aqui nessa sala, todos os Supervisores de Manufatura, Supervisores de Reposição, Supervisores de TCP e discutimos os problemas que nós temos, quais são os problemas do dia, o que está nos afligindo, o porque das coisas. Então quase todas as decisões, nós tomamos em grupo. Quando tem alguma situação maior ou mais grave ...eu procuro assumir, não que eu não delegue isso, mas antes que cai pra mim eu procuro assumir o erro. Se houver o ônus do erro que esse fique comigo. O acerto sempre eu procuro dividir com os outros, o erro deve ser meu (Gerente 2).

[...] tenho por princípio que todos os problemas, por mais difíceis que eles sejam, eles têm uma solução. Então com o meu grupo de trabalho, com o time de trabalho que trabalha comigo, que trabalha em planejamento, nós temos o costume de sentar e combinar o que nós vamos fazer pra resolver o problema. Por exemplo, uma colheitadeira que nós não conseguimos entregar no prazo certo, que alternativas nós temos, o que nós podemos fazer para aprender da melhor maneira possível. Aonde todo mundo tem a participação igual....e de alguma forma nós vamos criar uma alternativa para responder ao cliente. Nós trabalhamos muito em equipes, e não de forma individual (Supervisor 4).

O processo de interação com pessoas com *background* diferente (seja em termos de origem, de formação, de experiência profissional) propicia a disseminação de idéias, propostas e soluções inovadoras para os problemas organizacionais (FLEURY, 2001).

Através de grupo de pessoas e usando as orientações documentadas/normas. Quando escrito em inglês, busco orientações junto aos operadores que frequentam escola de inglês. Na empresa você consegue facilmente ajuda das pessoas (Trabalhador 3).

Os investimentos em educação, de forma particular os treinamentos, são lembrados como práticas fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagens organizacionais. Talvez seja a forma mais utilizada de pensar e implementar o processo de aprendizagem e



disseminação de novas competências. Embora a John Deere tenha uma tradição no que diz respeito às políticas e práticas voltadas ao desenvolvimento de seus profissionais, se fazem necessárias novas ações na visão dos entrevistados.

[...] eu tenho visto os treinamentos formais, a empresa tem usado vários métodos, relativamente, não tenho visto ainda nos últimos anos nenhum treinamento que possa dizer, olha esse foi algo inovador. Eu acho que nós podemos trabalhar um pouco mais, no sentido de trazer metodologias novas aqui pra dentro, talvez, eu acho que tem muita coisa que foi criada .nos últimos anos aí, que poderia ser lançado mão aqui dentro aqui, pra ajudar a obter melhores resultados. Os resultados são bons, os resultados não são ruins, mas eu acho que a gente poderia estar buscando mais. Nesse aspecto, deveríamos buscar novas metodologias de treinamento, novos processos de treinamento, eu acho que isso seria, poderia trazer resultados muito positivos (Gerente 3).

Falando em forma geral de desenvolvimento de pessoas, na empresa tem várias situações. O CCQ, o mestrado da Engenharia, o CENEX, o gerenciamento de relação interpessoal, grupo de planejamento estratégico, de que participam todos os Gerentes, um curso americano que é dado aqui, que é muito bom. Com o apoio da empresa sempre tem gente fazendo pós-graduação na região. Sempre existem pessoas da John Deere fazendo algum curso. E a gente nota, é visível as pessoas ascenderem. O convênio com o SENAI, que cada ano tem gente aqui, tem sinais visíveis que isso acontece. Práticas já existem há muito tempo. Eu acho que tem coisas que nós podemos fazer mais e melhor. Quer dizer, nós podemos, como nós somos uma empresa internacional, somos muito visados, nós devemos ser um pouco mais ambiciosos. Nós devemos ter mais intercâmbio internacional. Tem pessoas fazendo coisas mais avançadas como doutorado, mestrado lá fora, pra também misturar culturalmente nossa empresa. Como nós somos uma empresa mundial. Aqui tem americanos, argentinos, mexicanos, alemães, que passam, que trabalham aqui, temporariamente. Nós exportamos pra 50 países, nós importamos de 15 países e a empresa também tem que misturar as culturas, nós temos que aprender mais sobre outras culturas. E outras culturas organizacionais também (Gerente 4).

Diante dos conteúdos apresentados e com base nos trabalhos de Kim (1998), pode-se identificar a ênfase na aprendizagem operacional na John Deere. Isso porque os trabalhadores aprendem mais com *know how* relacionado a procedimentos funcionais, que permitem acumulação e mudanças nas normas e rotinas e se refletem no processo de aprendizagem operacional. Essa aprendizagem constitui um processo cumulativo e envolve a elaboração de rotinas. A aprendizagem organizacional diz respeito ao conhecimento tácito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), desenvolvido pelo indivíduo, em situações específicas de trabalho e difícil de ser articulado em linguagem formal.

Embora o conhecimento operacional seja essencial para o funcionamento de qualquer organização, cada vez mais ele tem que estar associado ao conhecimento conceitual, além disso, é fundamental que estes ocorram em todos os níveis hierárquicos da organização, superando-se, com isto, a concepção taylorista de separação entre aqueles que pensam e aqueles que fazem. A aprendizagem conceitual implica em perguntar o *por quê?* enquanto a aprendizagem operacional se preocupa com o *como?*

A maioria das aprendizagens é do tipo incremental – circuito único (ARGYRIS; SCHÖN, 1996) ou adaptativo (SENGE, 1990), e, por vezes, transformacional de circuito duplo (ARGYRIS; SCHÖN, 1996) ou generativo (SENGE, 1990).

As descobertas anteriormente descritas evidenciam que as formas de aprender mais usuais na John Deere são as relacionadas à: aprendizagem com base no erro e na busca do acerto (ARGYRIS, 1976, 1977), sobretudo de circuito simples; aprendizagem operacional (KIM, 1998); busca sistemática de resolução de problemas; aprendizagem baseada nas próprias experiências e na história passada; aprendizagem pautada nas experiências e melhores práticas de terceiros (GARVIN, 1993); qualificação, capacitação e educação corporativa (FLEURY; FLEURY, 1995; MEISTER, 1999; EBOLI, 2004).

De que maneira as pessoas socializam o que sabem para seus colegas, para seus superiores e para a própria empresa, foi ponto de indagação aos participantes da pesquisa e é isso que a próxima seção aborda.

### **11.3 O Processo de Disseminação do Conhecimento**

A maneira pela qual as pessoas podem compartilhar o conhecimento (quando isso é possível) que sustentará sua vantagem competitiva, é um dos três pontos principais acerca da natureza intrínseca do conhecimento e relevante para a ação estratégica (FLEURY, 2001). Os outros pontos correspondem à definição do conhecimento que realmente vale a pena ser desenvolvido pela empresa e as formas de proteger este conhecimento que são a vantagem da empresa.

A disseminação do conhecimento por toda a empresa pode acontecer por meio de diversos processos, tais como: comunicação e circulação de conhecimentos, treinamento, rotação de pessoas e trabalho em equipes diversas (FLEURY, 2001).

A rotação das pessoas por áreas, unidades e posições na empresa, de forma a vivenciar novas situações de trabalho e compreender a contribuição das diferentes posições para o sistema-empresa, é um dos meios de disseminação empregados pela John Deere, devido à existência de um plano de sucessão, que acaba requerendo a preparação de sucessores independentemente do nível hierárquico. Os relatos a seguir ilustram esta sistemática:

A única maneira que a gente pode ser movido do lugar onde está, é ter alguém pra te substituir, quando a pessoa se torna muito imprescindível não acaba se movendo nunca. Então eu acho que uma equipe bem treinada como a gente tem aqui, nós temos várias pessoas, hoje, em plenas condições de me substituir sem problemas,

sem perda nenhuma à empresa. Eu acho que isso é uma questão de consciência de cada gerente, cada supervisor, cada líder. Tem gente que realmente busca concentrar esse conhecimento em si até pra uma garantia própria por alguma insegurança ou coisa desse tipo. (...) Nós temos um plano de sucessão onde tem que se indicar o sucessor e essas pessoas que nós costumamos indicar, eu acho estariam plenamente preparadas pra assumir a função aqui, sem grande prejuízo pra empresa. A gente procura compartilhar sempre as experiências e trabalhar bastante isso é uma coisa do dia-a-dia. (...) o conhecimento das pessoas tem que ser passado de um pra outro não se consegue registrar tudo isso não tem como. A única maneira é a pessoa se dispor a passar pro outro e realmente a outra pessoa se dispor a aceitar aquilo e guardar pra si. É uma coisa que vai passando de várias gerações que passam por aqui. Grande parte do meu conhecimento eu devo a pessoas que eu trabalhei no passado aqui, assim como futuros substitutos aí virão ... Espero que vivam a mesma coisa que eu vivi (Gerente 1).

[...] o que eu aprendo, eu transmito, porque considero que ninguém é insubstituível. A gente não pode guardar as informações e achar que vai ficar a vida inteira á frente daquela atividade. Eu penso que não é isso que segura o teu emprego, pelo contrário. Tem muita gente que não passa o que sabe, como forma de ter garantias. As pessoas para não perderem espaço não querem abrir. E hoje em dia não tem segredo nenhum mais, ninguém é tão capaz que saiba tudo sozinho. Eu divido. O meu tipo de administração é esse. Quando meu pessoal precisa saber operar a função deles eu passo o que eu sei, não fico guardando as coisinhas, para usar quando errarem eu vou lá e pego no pé (Supervisor 2).

É consenso no mundo dos negócios de que o conhecimento precisa circular de maneira rápida e eficiente pela organização. Novas idéias têm mais impacto quando são compartilhadas coletivamente do que quando são propriedade de poucas pessoas (FLEURY, 2001).

Na John Deere a disseminação do conhecimento decorre predominantemente de maneira informal, sobretudo via o diálogo a partir de situações do cotidiano. As falas demonstram um espírito de equipe:

[...] muito mais em papo, nós trabalhando juntos, viajando juntos, conversando, do que alguma coisa formal. (...) não existe uma maneira formal de transmitir é muito mais nesse aspecto, procurando orientar dizendo: olha quando acontece assim a gente age normalmente dessa forma. Muito diálogo (Gerente 2).

Eu procuro passar todas as informações que eu tenho e que eu aprendi pras pessoas que convivem ou trabalham comigo. Mas, eu converso bastante, eu converso, sento. Quando uma pessoa vem conversar comigo, eu coloco a situação que eu tive como eu aprendi a maneira, um diálogo aberto. (...) É difícil aprender sozinho (Supervisor 4).

[...] O que a gente já sabe a gente passa, conversando e mostrando (...). A gente passa para novos operadores como a gente faz, demonstrando duas ou mais vezes (Trabalhador 4).

O processo de interação com pessoas propicia a disseminação de idéias, propostas e soluções inovadoras para os problemas organizacionais. Neste sentido, as reuniões regulares são avaliadas como excelente forma de compartilhar conhecimentos.

[...] a nossa equipe tem 16 pessoas e nós temos uma reunião semanal todas às terças-feiras e nessa reunião a idéia é que as pessoas exponham o que está acontecendo, quais as atividades em que estão envolvidas, se precisam de ajuda em alguma atividade. E mesmo algo que se desenvolveu, algo que se criou, uma idéia nova que surgiu, é muitas vezes ali que o conhecimento flui pras outras pessoas, (...) eles interagem muito um com o outro, então o conhecimento deles acaba fluindo. Não tem um procedimento formal eu diria, tanto da minha parte, como dos outros, mas o próprio dia-a-dia leva a isso. Quem segura muita informação ... não é muito bem visto pelos outros. Eu acho que as pessoas gostam de quem compartilha os conhecimentos. Tenho a impressão de que os mais novos se sentem até muito bem quando tem alguém que possa auxiliá-los nas atividades (Supervisor 1).

A socialização das informações como uma forma de superar a idéia de “reserva”, é elucidada na seguinte fala:

O que sei nunca guardo numa mala para mim. Os colegas sabem no mínimo 85% do que eu sei. Trabalhamos muito em grupo (Trabalhador 3).

A aprendizagem e o conhecimento aparecem como algo inerente ao ser humano, tendo em vista que permeia o meio ambiente e o espaço interno das organizações. Menegasso e Salm (2001, p. 27), consideram que as pessoas se constituem, portanto, “no elo central de qualquer processo de mudança que for gerado a partir das pressões externas sobre a organização”. Assim, é necessário entender como as pessoas aprendem, mudam e socializam seus saberes no contexto organizacional em constantes e intensas mudanças.

É porque o conhecimento está nas pessoas, se você não repassa pras pessoas, você acaba levando, o dia que você sair. Agora, conhecimento é ... dinâmico, porque a vida da empresa tem sua dinamicidade, a área é dinâmica, enfrenta variáveis externas, do momento. (...) a John Deere tem sistema que ela arquiva, tem os sistemas, tem os controles que uma empresa americana tem pra controle sobre a operação. Então a tecnologia de uma certa forma, ela está arquivada, ela tem uma proteção de resgate mesmo. E informações que você leva embora daqui ela tem uma validade muito curta, devido à dinâmica do ambiente (Gerente 4).

A gestão do conhecimento na empresa pode ser distinguida em três momentos: aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, disseminação e construção de memória (FLEURY, 2001). Este estudo somente buscou focar o processo de disseminação, por entender que esta questão tem mais a ver com o propósito da presente tese.

Em termos da construção da memória que se refere ao processo de armazenagem de informações com base na história da empresa, podem ser recuperadas e, assim, auxiliar a tomada de decisões no momento presente. Em suma, as informações são guardadas e as experiências transmitidas.

A gente sempre procura registrar (o conhecimento) de uma maneira que isso permita o acesso de outras pessoas, seja na forma de relatórios, na forma de apresentações, ou na forma de registros de processos. Então a gente vai construindo com o tempo, um banco de informações, vamos dizer de certa forma organizada formalmente, que possa transmitir, que possa deixar isso pra que outras pessoas também tenham acesso e aprendam com isso (Gerente 3).

Eu repasso o que sei. Quando acontece uma situação problemática assim eu chamo os meus colegas e informo eles o que aconteceu, por exemplo, se de repente eu não tenho a solução ainda, depois que eu tenho a solução eu informo eles que a solução foi essa, ou pessoalmente, ou por e-mail pra deixar registrado (Trabalhador 2).

Embora na John Deere sejam utilizadas diversas maneiras com vistas à disseminação do conhecimento, evidenciou-se no estudo que uma das limitações para sua transferência está associada ao ritmo de trabalho na empresa. Um dos entrevistados apresenta uma proposta que sua área de atuação está desenvolvendo para fazer frente a esta deficiência:

Eu acho que isso é um dos nossos pontos fracos. (...) a gente vive num ritmo relativamente frenético aqui dentro. É um absurdo.....o ritmo como a gente trabalha, como as coisas acontecem, como as coisas mudam. (...) Isso dificulta de certa forma toda essa transferência de conhecimento (...) com este plano que a gente tem pra esse ano é justamente, fazer com que esse conhecimento seja retido na empresa, não somente na pessoa que foi treinada, (...) O pessoal fez um treinamento, volta e escreve um artigo, um *paper*, alguma coisa pequenina daquilo que aprendeu, do que mudou e deixa lá. Aquilo lá vai estar disponível pra qualquer um que queira acessar e ter aquilo ali. (...) O treinamento ele fica muito nas pessoas e a gente quer mudar isso. (...) O nosso miniprojeto visa à transferência de conhecimento, buscando compartilhar as experiências de todo mundo e que todo mundo conheça isso (Supervisor 3).

Verificou-se, pelo estudo, que na empresa se praticam diversos processos de disseminação do conhecimento, viabilizando interpretações organizacionais que são possibilitadas pelo partilhar de informações e transcende o nível individual. Os dados permitiram ainda evidenciar que, em termos das estratégias para construção da memória organizacional, prepondera na John Deere aquela que se dá por meio da pessoa, que divide o conhecimento que possui com os demais membros por intermédio de sua rede de interações – estratégia relevante para o conhecimento tácito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). De outro lado, a construção de bancos de dados em que o conhecimento é codificado e estocado para mais tarde ser disponibilizado para todos os membros da empresa, é uma estratégia mais centralizada e relevante para o conhecimento explícito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), e é menos expressiva na empresa se considerar os depoimentos dos entrevistados.

A partir das reflexões teórico-empíricas relacionadas ao fenômeno organizacional em foco, pode-se inferir que a gerência do conhecimento nas organizações está intimamente relacionada aos processos de aprendizagem e à conjugação dos processos de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, bem como de disseminação e construção de memórias, num processo coletivo para a elaboração das competências necessárias à organização (FLEURY, 2001).

Abordadas as questões pertinentes ao processo de aprendizagem e à disseminação do conhecimento, o próximo capítulo, 12, apresentará a discussão sobre as possibilidades de desenvolvimento humano no espaço organizacional, partindo das falas dos atores sociais participantes deste estudo.

## **12 AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO ESPAÇO ORGANIZACIONAL**

A discussão referente ao fenômeno da educação continuada no contexto organizacional, passa pela questão do desenvolvimento do ser humano<sup>12</sup> e da constituição de sua identidade como trabalhador. Com este propósito os entrevistados foram questionados inicialmente sobre a possibilidade de o trabalhador se constituir como sujeito do seu trabalho, e se na John Deere, há condições efetivas para tal realização. Com a pretensão de melhor compreensão este assunto buscou-se identificar como os sujeitos percebem o tratamento dado a eles pela empresa como pessoas trabalhadoras.

### **12.1 O Desenvolvimento Pessoal no Ambiente de Trabalho**

As organizações contemporâneas, de um modo geral, vêm demonstrando uma crescente valorização do aprendizado e do desenvolvimento humano, que visa dar significados às necessidades humanas no que concerne à ampliação de suas experiências pessoais e profissionais.

A auto-realização compreende um dos cinco objetivos humanos classificados na pirâmide proposta por Maslow (2000). A necessidade de auto-realização, disposta no topo da pirâmide, surge somente quando a pessoa alcançou a satisfação das outras quatro categorias de necessidade: fisiológicas, de segurança, sociais e de amor e de auto-estima. Neste aspecto, Maslow salienta que necessidade de realização total é o desejo de chegar a ser, cada vez mais, o que se é.

A disciplina domínio pessoal, de acordo com Senge (1990, p. 16), refere-se como sendo o conhecimento de si mesmo, que confere às pessoas a automotivação necessária para aprender continuamente. Afirmo o autor que, “pelo domínio pessoal aprendemos a esclarecer e aprofundar continuamente nosso objetivo pessoal, a concentrar nossas energias, a desenvolver a paciência e a ver a realidade de maneira mais objetiva”. O constante

---

<sup>12</sup> Neste trabalho, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento humano e autodesenvolvimento são considerados como sinônimos.

aprendizado só é possível, contudo, por meio do domínio pessoal e é baseado na competência e no desenvolvimento como pessoa. Significa viver a vida de um ponto de vista criativo, proativo, em vez de reativo (ANTONELLO, 2004).

A possibilidade de desenvolvimento pessoal relacionada com o desenvolvimento profissional ou o autodesenvolvimento é recorrente nas falas dos entrevistados, o que sinaliza coerência e consistência com as políticas e estratégias de educação e desenvolvimento levada a efeito pela John Deere, anteriormente analisadas. Dentre as formas que viabilizam a promoção do desenvolvimento de pessoas são citadas: os círculos de controle de qualidade – CCQ; os diversos programas que integram a política de educação e desenvolvimento, sobretudo de educação formal do nível universitário; as interações sociais que se estabelecem no espaço de trabalho. A oportunidade, porém, pode ser gerada pela empresa e não ser desejada, aproveitada pelas pessoas, como expressa um dos entrevistados:

[...] depende muito de ti, tu tem que buscar isso, e às vezes tu vê várias pessoas que se acomodam. Por outro lado nós temos vários (trabalhadores) aqui que passam o dia inteiro trabalhando e à noite vão fazer faculdade. E o número aqui é impressionante de pessoas que fazem isso (Gerente 2).

A questão do desenvolvimento do ser humano associada à qualificação profissional, é a visão que prepondera, conforme se observa na seguinte manifestação:

É muito possível, depende justamente do interesse deles (trabalhadores), sempre há espaço. Por exemplo, o cara diz porque eu trabalho no turno da noite não posso estudar, bom tu pode estudar de manhã. Se o cara tem vontade ele acha um espaço pra estudar e sem dúvida aqui dentro também. Se você faz os treinamentos que são oferecidos, se a pessoa souber aplicar o que ele aprendeu, aplicar no dia-a-dia, ele vai crescer, com certeza (Supervisor 2).

Diante dos desafios decorrentes, sobretudo do avanço tecnológico e dos novos métodos de produção, que passam a exigir profissionais bem capacitados e intelectualmente flexíveis, a aprendizagem assume papel importante, demandando do ser humano uma postura proativa e interessada no seu autodesenvolvimento.

Para Antonello (2004, p. 54), o autodesenvolvimento é “um processo auto-iniciado de aprendizagem, cujos elementos-chave no processo são autoconsciência, reflexão e experimentação e cujas dimensões são o desenvolvimento, a pessoa vista no seu todo e a responsabilidade pessoal”. O autodesenvolvimento na perspectiva da aprendizagem nas organizações, portanto, possibilita ao profissional vinculado a uma empresa, independentemente de sua posição hierárquica,

[...] a conquista de sua autonomia como ser, permitindo-lhe o pleno uso de sua liberdade de escolher alternativas, de fazer opções durante a aprendizagem, a qual, na verdade, é constante. Se incentivada a autonomia do funcionário na organização, necessariamente seu pensamento crítico é estimulado, o que é a base da expressão humana (ANTONELLO, 2004, p. 54).

O espaço de trabalho no âmbito organizacional como *locus* para autorealização (RAMOS, 1989; HARMAN; HORMANN, 1997; KATZ; KAHN, 1973; ANTONELLO, 2004) é reconhecido pelos atores sociais.

Eu acho que isso não é só possível, como é fundamental. Se um funcionário não tem essa possibilidade de se desenvolver como pessoa ele vai acabar, virando um objeto, e a relação entre ele e a empresa vai ser uma relação extremamente fria, não vai haver comprometimento e compromissos de nenhuma parte. Se uma empresa não permite ou não possibilita isso aos seus funcionários, eu acho que ela está em vias de extinção, como muitas empresas que a gente já viu que quebraram, porque ela não tem perspectiva de crescimento, porque quem promove o crescimento de uma empresa não é só o capital que está ali dentro, o capital no sentido de dinheiro, mas também são as pessoas que tão ali dentro, dedicação e o compromisso delas (Gerente 3).

Numa visão que transcende os propósitos da organização, há entrevistados que priorizam o seu crescimento pessoal.

Eu acho que se tu não se realizar como pessoa no teu trabalho, você está no lugar errado. Está morto. Eu acho que você está fora, o que você está fazendo aqui?. Eu acho que se o trabalho não te dá prazer e não te ajuda a pelo menos ... viver, então não precisa o trabalho, você pode ficar em casa (Supervisor 4).

As relações e interações sociais que se estabelecem no ambiente de trabalho são apresentadas como importantes vetores para o desenvolvimento humano no espaço organizacional, principalmente se o trabalho é realizado em equipe.

[...] porque muita coisa que se aprende na empresa se leva pra vida e muita coisa que não está na academia, não está na universidade, está na empresa. Eu acho que tem muita aula dentro da empresa, que são as pessoas que tem, que transmitem pras outras pessoas, que se transforma em processos (Gerente 4).

O pessoal convive com as pessoas, com os exemplos, aquele relacionamento que você constrói de dentro e que durante todo o tempo está aqui dentro. Com certeza você tem muito a aprender com muitas pessoas, com os exemplos de vida de cada um. Se eu me olhar a cinco anos atrás, hoje eu sou diferente, eu aprendi muito, com muitas pessoas, com outras coisas, não só profissionalmente falando, mas de vida, maneiras, até pelo estilo de vida, que eu vim lá de Porto Alegre pra cidade pequena (Supervisor 3).

[...] depende do trabalho que a pessoa faz. Se a pessoa trabalha de forma ... solitária ou mesmo um trabalho que não tenha muito contato com outras pessoas, eu acho que eles ficam um pouco prejudicados. Já no trabalho que eu faço a gente tem um trabalho em equipe bastante grande, temos bastante contato externo. Então nesse aspecto a gente consegue engrandecer mais como ser humano. Eu acho que uma pessoa que trabalha mais num espaço que ela fique mais sozinha ela não consegue ter esse relacionamento humano, ter essa troca e com isso me parece que ela se fecha mais no mundo dela. Percebo que na John Deere existe esta possibilidade de troca, de interação (Trabalhador 1).



[...] tu convive no dia-a-dia com bastante pessoas, tu aprende a se relacionar, tu aprende a entender, a ter a tua opinião e a respeitar a opinião do outro. Porque às vezes tu tem uma opinião ou trabalha num lugar sozinho, aqui não, tu tem que saber ouvir, falar e ouvir também bastante (Trabalhador 4).

O desenvolvimento como pessoa no espaço de produção de bens e serviços é possível para a totalidade dos sujeitos pesquisados, entretanto apenas acontece dentro de condições exclusivas como o “ambiente de trabalho, os colegas e a maturidade destes” (Supervisor 1). A factibilidade do desenvolvimento pessoal no espaço organizacional, nas dimensões inerentes ao ser humano, é comprovada na fala de um entrevistado:

[...] é um espaço importante, porque você fica praticamente 8 a 9 horas por dia, no ambiente de trabalho, convivendo com as mesmas pessoas realmente, e muitas vezes aparecem situações em que tu realmente mostra o que tu é. Se é muito agressivo, sem paciência ... tu consegue perceber isso conversando com os teus colegas, pedindo um *feedback* e tu consegue melhorar, porque eu já passei por uma situação assim. Eu era uma pessoa muito agressiva, eu não conseguia ouvir um não do colega, eu achava que tinha que fazer e azar dele. Porque eu fazia, só que cada pessoa é uma pessoa. Então eu tive que aprender a ter mais paciência, a entender, a ouvir mais, a entender as dificuldades de cada um e a ouvir as suas dificuldades. No momento que eu consegui ouvir mais as pessoas, antes de botar os pés pelas mãos eu comecei a me sentir mais leve, porque senão eu ficava sempre tensa, com muitas responsabilidades sobre as minhas costas, porque eu trabalho assim, mas não é todo mundo que trabalha dessa forma. Então pra mim isso foi um crescimento ótimo que eu tive e também eu convivi com outras pessoas que também apresentaram crescimento então falaram olha só, como ela era há “3” anos atrás, olha o que eu consegui através dos colegas, através do trabalho, pra desenvolver, para melhorar (Trabalhador 2).

A promoção do desenvolvimento humano na vida organizacional, entretanto não ocorre na sua plenitude, devido aos limites inerentes às organizações formais (RAMOS, 1989; ETZIONI, 1984), como bem expressa a fala de um ator social:

Eu diria que não todas as dimensões humanas, porque quando tu está no ambiente de trabalho, tu está restrito àquelas quatro paredes e a sua atividade. Assim não seria plenamente, mas talvez naqueles aspectos básicos de bem-estar social ou monetariamente você está bem. A organização não oferece tudo ... não te completa em todos os aspectos, mas uma boa parcela. Ela te completa dentro do que tu espera da empresa, dos salários e dos benefícios, etc. (Trabalhador 5).

Os relatos dos entrevistados sobre a possibilidade de desenvolvimento pessoal no espaço de trabalho demonstram coesão com seus depoimentos referentes ao significado do trabalho. Com o objetivo de verificar se a John Deere vem oferecendo condições efetivas para que as pessoas possam se desenvolver numa perspectiva multidimensional, os sujeitos foram indagados e o tópico subsequente apresenta as diversas falas.

## 12.2 O Desenvolvimento Humano na John Deere

O desenvolvimento humano no espaço de trabalho encontra estreita vinculação com as necessidades sociais (MASLOW, 2000) que surgem quando o indivíduo necessita estar com pessoas, no caso de uma empresa, com colegas, superiores, e sentir-se estimado por eles, desejará ser querido e estabelecer relações afetivas e irá entregar-se mais que tudo à busca desses objetivos. Os relacionamentos sociais, deste modo, são fundamentais para as pessoas se sentirem, de fato, pertencentes a um grupo social.

[...] o relacionamento que a gente vive dentro de uma empresa evidentemente, no fundo é um grupo social, é uma família a que a gente pertence. A gente acaba na vida até sendo identificado como a pessoa da empresa, olha esse é o (fulano) da John Deere. Às vezes a gente até é mais identificado ... pelo nome da empresa que atua, do que pelo sobrenome. Então eu acho que é um grupo social, evidentemente como todo o grupo social, tem evoluções, o ser humano se desenvolve dessa forma (Gerente 1).

O fato de estar vinculado profissionalmente a John Deere representa uma possibilidade ímpar de realização pessoal, e é frisado em vários depoimentos. O desejo de trabalhar nesta empresa mesmo com remuneração inferior do que a praticada por empresas concorrentes, induzem as pessoas a acreditarem que em uma indústria de grande porte com atuação mundial haja mais oportunidades para alcançar suas concretizações pessoais e profissionais. Tanto que, “chega-se a ver com frequência as pessoas dizer com orgulho onde trabalham. Enchem a boca para dizer que trabalham na John Deere” (Gerente 2). A John Deere “viabiliza a atuação no trabalho, dá visibilidade para ser convidado para atuar em outras atividades fora da empresa (noutra unidade da corporação)” (Trabalhador 3).

A empresa, embora seu modelo de gestão organizacional, marcado por características de uma organização formal/burocrática, não apresenta um clima de frieza e de impessoalidade. Pelo contrário, as relações dentro da empresa são muito fáceis. Embora a maioria das organizações ainda depende excessivamente da burocracia, Pinchot e Pinchot (1994), ao abordarem sobre o poder das pessoas no mundo organizacional, apresentam um modelo de gestão calcado em princípios e sistemas que levam a uma maior efetividade organizacional, por mobilizarem a inteligência de todos que integram a empresa. As organizações que aproveitam a inteligência de cada membro são, essencialmente mais democráticas e igualitárias do que as atuais organizações burocráticas.

As organizações que estão concedendo mais liberdade e escolha aos indivíduos e às equipes e reduzindo o controle da burocracia, estão seguindo os princípios que orientam uma organização voltada ao aprendizado (SENGE, 1990). Neste sentido, a fala de um ator social ressalta a mobilidade dentro da empresa como um fator positivo no que concerne o desenvolvimento das pessoas:

As pessoas são muito próximas e isso gera um ambiente de trocas. Eu acho que a troca de idéias é muito positiva e isso promove o crescimento das pessoas. Eu já trabalhei em empresas, que pra eu falar com o meu chefe, eu tinha que praticamente pedir uma audiência. Bom onde já se viu uma coisa dessas (risos). Aqui existe o calor humano e isto é muito positivo. Eu posso dizer isso por ter trabalhado em outras empresas, que o nível de comprometimento que existe aqui dentro do funcionário da John Deere com a empresa, você vê em poucas empresas aí fora. Isso também muito pelo aspecto cultural aqui da região. Se você olhar a história como a SLC nasceu. A sociedade aqui se sente parte da história da unidade, parte da história da empresa e isso gera um nível de comprometimento que eu não vi em nenhuma outra empresa que eu trabalhei. É um orgulho, um orgulho trabalhar na firma. Esse ambiente é muito bom, pro crescimento ... como pessoa. Não há aquela coisa fria distante, então a relação de troca é muito grande. E isso é uma coisa também muito bacana na história da empresa. Esta mobilidade que existe aqui dentro. (...). Tem muita história de pessoas que cresceram, muita mobilidade aqui dentro. Então isso faz com que as pessoas tenham, vamos dizer ... essa energia de querer crescer, (...) Aqui dentro você enxerga muito isso, você vê muitas pessoas que cresceram e que hoje aqui são gerentes e que entraram como trainees.(...) Eu tenho um funcionário na minha área que ele trabalhava na produção, hoje ele é o meu suporte de Marketing na Europa, vive na Alemanha. Teve uma ascensão por ele. É uma pessoa que acreditou, se preparou e teve essa possibilidade, soube usar as oportunidades (Gerente 3).

O trabalho em equipe associado às relações interpessoais é apontado como importante propulsor do desenvolvimento da pessoa em seu espaço de trabalho, bem como um ambiente organizacional saudável.

O espaço de trabalho é onde se desenvolvem as relações, sobretudo ao realizar atividades em equipe (Trabalhador 1).

[...] com certeza, porque é um ambiente sadio, é um ambiente que a gente aprende, que tem oportunidades, então quando é um ambiente assim, tu tem como se desenvolver (Trabalhador 2).

A idéia de oferecer oportunidades de desenvolvimento, neste caso talvez no entendimento de crescimento profissional, é consenso na empresa. Esta, porém para aqueles trabalhadores que demonstram condições de retorno sobre o investido, na ótica de seus superiores. Na John Deere, o desenvolvimento pessoal é fomentado mediante ações de educação e treinamento, sobretudo comportamentais, que buscam centrar-se em questões como autodesenvolvimento, motivação, liderança e negociação.

A empresa tem iniciativas e tem disponibilizado cursos, palestras, e vários programas ou iniciativas tanto para o lado técnico como para o comportamental. (...) Depende muito do líder.....que está com o grupo e do que se espera do grupo; porque você também propicia treinamento pra aquelas pessoas onde é que você enxerga que tem oportunidade de crescimento. (...) Então você vai concentrar o teu investimento naquelas pessoas onde é que você visualiza capacidade de retorno (Gerente 4).

O desenvolvimento pessoal, primeiramente, aparece relacionado ao que é propiciado pela própria empresa e ao que é buscado pelo profissional.

Eu acho que a John Deere dá condições para a pessoa buscar esse espaço. (...) não adianta eu dar um espaço pra alguém e dizer olha: é tudo teu e o cara não aproveitar aquele espaço. Então eu acho que cabe muito a pessoa buscar realmente o que ela quer. E ela tem que buscar o lugar dela, porque ninguém vai buscar por ela (Supervisor 4).

O domínio da língua inglesa (principal idioma da corporação) em virtude do contexto organizacional da John Deere, empresa americana, é um imperativo a todos os trabalhadores, com vistas a ter condições mínimas para entender os processos descritos nos manuais, assim como as mensagens, e, poder, então, se comunicar com colegas de outras unidades situadas em diferentes partes do mundo. Esta circunstância exige da pessoa habilidade de comunicação em um segundo idioma e isto oportuniza a ela, então, poder se conectar em nível mundial, configurando-se numa forma de inclusão social.

[...] Hoje em dia sem inglês a pessoa tem muita dificuldade pra crescer aqui dentro, então o foco é estudar inglês. Por isso, hoje na cidade tem um monte de escolas de inglês (Supervisor 2).

Como se pode constatar quanto à possibilidade do desenvolvimento humano no espaço de trabalho, de forma particular na John Deere, existem condições efetivas conforme declaram os sujeitos entrevistados. Ainda há, entretanto, um longo caminho a trilhar, em que se faz necessário a cúpula empresarial, ao definir políticas e estratégias, levar em conta a subjetividade humana (DAVEL, VERGARA, 2001), reconhecendo, por conseguinte, o profissional como um ser humano único e multidimensional (CHANLAT, 1996), inacabado/inconcluso que está em constante busca (FREIRE, 1979).

A postura voltada à aprendizagem contínua e ao autodesenvolvimento (EBOLI, 2002), enfim, é um estado de espírito, um processo de constante crescimento e fortalecimento de indivíduos talentosos e competentes. O estudo corrobora esta tendência com base nos relatos dos entrevistados e nas observações realizadas nas visitas à empresa, ao identificar a existência de um ambiente favorável na John Deere para sua manifestação. Cabe a organização, no entanto, consolidar suas ações alinhadas aos princípios definidos pelo Departamento de Recursos Humanos, que são “valorizar o potencial e a capacidade das pessoas e atuar como agentes de mudança, incentivando o desenvolvimento das pessoas”, entre outros.

### 11.3 As Pessoas na Visão da Empresa

Além das possibilidades de desenvolvimento humano verificadas no ambiente de trabalho, os sujeitos da pesquisa foram indagados sobre como percebiam o tratamento que lhes era concedido como pessoas trabalhadoras. Este questionamento permitiu identificar os pressupostos teóricos referentes à concepção do ser humano, neste caso na condição de trabalhador inserido numa organização empresarial.

Na atual economia, com o maior dinamismo que a caracteriza, a principal fonte de competitividade de uma organização são as pessoas – sobretudo sua capacidade de prever as mudanças, adaptar-se às novas circunstâncias e inventar novos métodos de atuação empresarial (HOWARD et al, 2000). Neste contexto, a aprendizagem, em todos os níveis, constitui para a organização não só uma vantagem para a consecução desses objetivos, é, também, a longo prazo um imperativo para vencer a concorrência.

O aprendizado e o conhecimento, portanto, são recursos estratégicos de primeira grandeza, cruciais para a vantagem competitiva (STARKEY, 1997). Noutros termos, é o “capital intelectual” (KIM, 1998) e/ou as “aprendizagens tácitas” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997) que proporcionam vantagem competitiva. Representam aqueles conhecimentos e aprendizagens que a organização possui armazenados com os seus membros e que são difíceis de transmitir ou copiar no seu conjunto.

Na John Deere as pessoas são consideradas, tanto pelos dirigentes como pelos trabalhadores, como um diferencial competitivo.

Eu acho que a empresa, até por ter essa consciência de que os funcionários como sendo um diferencial vem fazendo uma série de ações nesse sentido. Acho que falta um pouco ainda, evidentemente, sempre há o que se fazer nesse sentido. Mas, a empresa tem feito bastante, tem se preocupado com isso. Nós temos pesquisas de satisfação dos funcionários que são feitas a cada dois anos e isso é comparado com outras unidades da John Deere pra ver como é que estão os índices de satisfação, porque isso tudo está ligado com o ambiente do trabalho, está ligado a uma série de coisas. Então ... são questões bem discutidas e bem gerenciadas pela John Deere (Gerente 1).

É nesta perspectiva que o diretor de Recursos Humanos da empresa salienta que a John Deere é uma empresa que tem uma diferenciação muito grande em relação aos seus concorrentes, “nos diferenciamos porque nossas pessoas são diferentes, estão mais preparadas para fazer um produto de melhor qualidade e dar um atendimento melhor aos clientes”.

A compreensão da percepção e, por conseguinte da atenção concedida às pessoas inseridas na vida organizacional, requer o reconhecimento da questão cultural. A cultura das organizações nacionais é marcada por “traços brasileiros”. Hierarquia, personalismo,

malandragem, sensualismo e espírito aventureiro são alguns dos traços mais nitidamente influentes no âmbito organizacional (FREITAS, 1997). Dentre os traços da cultura das organizações brasileiras, destaca-se o personalismo, o qual apresenta características-chave como: sociedade baseada em relações pessoais, busca de proximidade e afeto nas relações e paternalismo: domínio moral e econômico. O paternalismo existe tanto nos liderados quanto nos líderes, sendo o sistema de valores dos dois grupos, geralmente, complementares. O paternalismo, conforme Prates e Barros (1997, p. 61),

[...] gera dupla dependência, mas a par do controle que exerce, abre caminho para uma forma eficiente de se identificar e pertencer a um grupo, tendo por recompensa maior grau de segurança proporcionado pelo grupo.

O custo dessa maior segurança, contudo, é um grau menor de liberdade e autonomia para seus membros, se comparado com outras culturas menos paternalistas e que estimulam o aprendizado.

Eu acho que isso é uma das minhas obrigações. Eu tenho que cuidar da minha gente e essa é a minha gente. Eu tenho que propiciar pra eles, claro que dentro dos conceitos da Companhia, o que de melhor for possível. Ter principalmente proteções de segurança e isso nós temos um cuidado muito grande. Eu não quero que ninguém dos meus guris ou mesmo das moças perca um dedo, pelo amor de Deus, isso não pode acontecer, nós temos que proteger de tudo que é forma. Oportunizar dentro do possível, melhores salários. Crescer, cada vez que existe alguma coisa que a gente pode ajudar, ter uma participação, discutir, propiciar isso. É obrigação minha, como pessoa, fazer com que isso aconteça (Gerente 2).

Os entrevistados por meio de seus depoimentos, enfatizam o suprimento das necessidades de segurança e das necessidades sociais e de amor (MASLOW, 2000) como modo de assegurar o bem-estar das pessoas que trabalham na empresa. Nesta avaliação positiva, são consideradas questões como atenção, cuidado, carinho, como sentimentos intrínsecos à satisfação pessoal.

Eu acho que a empresa cuida com carinho das pessoas de uma forma geral, porque nós temos iniciativa na parte de organização, segurança e limpeza. Três temas importantes...num grupo tão grande de pessoas. Segurança ... pessoas trabalharem com integridade. E trabalharem mais seguras com qualidade...Ambiente de trabalho, se é uma empresa, eu diria limpa, pode ser mais limpa e vai ser mais limpa. (...) E a empresa em si, pelos benefícios oferecidos, são sinais de que ela está preocupada conosco, não é porque é uma obrigação legal. São sinais de que a empresa também quer o bem-estar dos seus funcionários (Gerente 4).

Na medida em que as necessidades fisiológicas, de segurança e sociais e de amor foram razoavelmente atendidas, aparece a necessidade de auto-estima (MASLOW, 2000). A satisfação das necessidades de auto-estima, portanto, leva a sentimentos de autoconfiança, valor, força e percepção de ser útil no mundo. O seguinte depoimento expressa este pressuposto:

Eu acredito que a empresa cuida bem de seus funcionários ... Quando eu vim pra cá até eu vi os índices de acidentes, o que a empresa estava trabalhando para diminuir ainda mais isso aí. A empresa tem área de lazer pros funcionários, tem plano de saúde, participação nos lucros, todas essas questões, que acabam dando uma satisfação pros funcionários. Então eu acho que ela em relação a outras empresas que eu já trabalhei, ela disponibiliza muitas coisas que outras não colocam. Não só financeiramente, por exemplo, a área de lazer é um ambiente onde ela trabalha a questão do relacionamento com outras pessoas, tu vai usufruir, vai compartilhar com outras pessoas um mesmo ambiente (Trabalhador 1).

Os benefícios são considerados como um dos aspectos mais importantes para a concretização das necessidades humanas. A John Deere, dessa forma, diferencia-se das demais empresas da região, o que leva seus funcionários a identificar como um valor agregado ao conjunto das condições de trabalho e do tratamento dispensado a seu pessoal. A disponibilização de tais benefícios é reconhecida pelos sujeitos pesquisados como uma forma da empresa manifestar sua preocupação com as pessoas, o que se evidencia claramente na fala anteriormente descrita.

A percepção que predomina entre os entrevistados é de que a empresa valoriza e respeita o trabalhador como pessoa e reconhece o trabalho desenvolvido.

Eu acho que....tem muitas atitudes de diferentes áreas, porque são diferentes pessoas que tratam com diferentes tipos de funcionários. E falando especificamente da minha área, eu acho que o tratamento que nós dispensamos às pessoas que trabalham com nós é muito bom. É além da média, porque não só a relação de trabalho que nós temos, nós temos uma relação...fora do ambiente de trabalho, também muito boa. Uma amizade, um conhecimento ou uma conversa, não se limita...a trabalho. (...) Eu acho que...isso é um dos pontos muito forte (Supervisor 4).

Eu vejo que ela consegue enxergar todos (...) a empresa me enxerga, com certeza, eu sinto isso. Ela me enxerga como alguém que faz parte da empresa e ela precisa dessa pessoa pra empresa poder crescer, me enxerga como um todo. Ela está me valorizando como um talento, não como uma peça, mas como uma pessoa (Trabalhador 2).

O atendimento às pessoas "não tem melhor". Eles não têm dúvida em te ajudar, se você é uma pessoa sincera (Trabalhador 3).

Eu acho que eles (empresa) são bem humanos. Eles respeitam tua opinião (...) Eu estou muito satisfeita com a empresa, apesar do pouco tempo que trabalho aqui (Trabalhador 4).

O bom tratamento dispensado aos trabalhadores pode estar associado à preocupação da empresa com sua comunidade. Esta postura configura-se numa maneira da John Deere demonstrar suas ações voltadas à responsabilidade social.

Analisando uma comunidade pequena como a nossa, pelas decisões que nós participamos lá em cima, de como as coisas acontecem, eu acho que existe uma grande preocupação principalmente com essa grande massa desses trabalhadores essas 2, 3 mil pessoas que estão aqui alocados. Existe uma grande preocupação dessas pessoas enquanto sociedade, com a cidade, com o sistema de educação formal, com todo esse negócio. Eu acho que existe uma grande preocupação da empresa como um todo (Supervisor 3).

Embora a maioria dos depoimentos revele como positivo o tratamento dado às pessoas na John Deere, houve manifestações que indicam pontos críticos, principalmente no que concerne à atenção às pessoas enquanto estiverem atuando, como também quando estiverem aposentadas.

Do nível que nós estamos, eu acho que tem coisas que nós podemos melhorar. Uma das coisas que eu citei antes que é se preocupar com os funcionários depois quando eles saem daqui. (...) Eu acho que com a Fundação da JD nós vamos ter a possibilidade de também poder fazer mais coisas pro público interno e também pro público externo da comunidade. Ser mais cidadã, porque a empresa tem uma responsabilidade social, com o meio ambiente e na comunidade onde é que está inserida (Gerente 4).

Entre os entrevistados que assinalam falhas na forma como a organização concebe e gerencia seus funcionários, tem-se relatos que apontam a necessidade do Departamento de Recursos Humanos qualificar seu foco de atuação.

[...] Nós (empresa) evoluímos muito no aspecto de processos, de tecnologia, de produtividade, de eficiência, rentabilidade, mas eu acho que umas das áreas mais tímidas de desenvolvimento que a empresa teve, foi na área de Recursos Humanos. Nesse aspecto, a empresa ainda é muito conservadora. (...) Eu acho que falta talvez pra empresa uma modernização nas suas estratégias de Recursos Humanos, apesar de todo esse processo que nós tivemos de crescimento, eu acho que isso é tudo muito bom, todo mundo cresceu muito. Quando a empresa cresce, você cresce. (...) Eu acho que se a gente estivesse suportado, talvez, por políticas mais consistentes, nós poderíamos ter os mesmos resultados com um nível de estresse menor ou quem sabe até resultados ainda mais surpreendentes do que nós estamos tendo nos últimos anos. Eu acho que esse foi um dos aspectos onde a empresa se manteve um pouco mais arraigada ao passado. Eu acho que exatamente por isso que está faltando hoje, por ela manter muito a cultura SLC e ainda não entrou na cultura efetivamente, de uma empresa global, de uma empresa moderna. (...) Todas as áreas tiveram grandes mudanças, alterações de processos e estrutura, contudo a política e a área que se manteve mais conservadora foi a área de Recursos Humanos. Eu acho que é a área que a gente precisa ter um foco maior (Gerente 3).

O tratamento dado às pessoas é considerado como bom, para vários entrevistados, principalmente pelo fato de proporcionar oportunidades para crescer e para aprender. Alguns setores, porém, se sentem um pouco negligenciados neste processo, além da dificuldade de conduzir as promoções, no intuito de ser justo. A concessão da promoção de responsabilidade do superior (neste caso do supervisor), entretanto, conforme o relato subsequente, visa ao mesmo tempo, recompensar o trabalhador por sua atuação competente e comprometida, e se utiliza desse expediente para “cobrar do cara já alguma coisa a mais pra ver se você tira um pouco mais dele”.

[...] numa visão geral assim, eu acho que tem coisas pra melhorar. Está bom, mas eu acho que poderia ainda melhorar em alguns aspectos, isso também varia muito de setor pra setor. Por exemplo, as questões do ambiente de trabalho é uma coisa que está dando satisfação e o pessoal tem olhado isso. Mas junto com isso, se o cara não está satisfeito financeiramente ele não vai render o que ele poderia. Então eu acho que nesse sentido, alguma coisa deveria ser olhada ainda, em termos do financeiro.



De tentar nivelar pela vaga, pela categoria. Hoje praticamente, toda a nossa mão-de-obra que toca e o pessoal mais novo, recebe um salário médio muito baixo. (...) A questão da promoção é uma coisa meio complicada ainda hoje. Tento ser justo. Neste processo da promoção você acaba cobrando do cara já alguma coisa a mais pra ver se você tira um pouco mais dele. Só que tem pessoas que você não dá e você acaba vendo ânimo da pessoa que cair. E você tem que chegar dizer na próxima vez pode ser que ganhe e o cara diz que nunca ganhou. Então tem que ver o que está fazendo de errado pra não ganhar. Mesmo assim, tem a avaliação que a gente faz periodicamente com eles dizendo que precisa melhorar nisso, naquilo, melhorar sempre. Mesmo assim tem pessoas que se esforçam o máximo e você não consegue remunerar ela, e daí cai no desânimo. Mas a gente tem conseguido contornar estas situações que aparecem no dia-a-dia, não adianta. Faz parte da função de supervisor (Supervisor 2).

A compreensão de que a empresa, pelo depoimento anteriormente descrito, está prioritariamente interessada nas competências que o funcionário detém para fazer uso no trabalho, é bem presente na John Deere. O trabalhador, nesta perspectiva, assume a condição de recurso, pensamento reinante na administração tradicional que foi construída em torno da idéia de otimização de recursos. Otimizar máquinas, equipamentos, materiais, recursos financeiros e pessoas sempre foi seu principal objetivo. As pessoas foram transformadas em recursos para que se justificasse o investimento nelas e houvesse um parâmetro comum de como administrá-las. Essa foi uma maneira eficiente, segundo Fischer (2002) de demonstrar a preocupação específica da administração com o chamado “fator humano na empresa”. Neste estágio da teoria organizacional, administrar recursos humanos significava otimizar sua produtividade, sua competência e seu entusiasmo.

Em empresas de modo geral, e na John Deere, de forma especial, submetidas à sociedade centrada no mercado, o comportamento humano passa a integrar o caráter intrínseco dos negócios, tornando-se elemento de diferenciação e potencializando a vantagem competitiva. Fischer (2002, p. 13) ressalta que não se pretende repetir o velho jargão otimista e utópico de que “o elemento humano vem sendo cada vez mais valorizado pelas organizações”. O autor segue seu raciocínio dizendo, que “a organização não está se tornando mais humana por causa da nova onda competitiva, não está sendo regida por princípios que privilegiam o humano em detrimento de outros valores organizacionais”. Finaliza afirmando que “quanto mais os negócios se sofisticam em qualquer de suas dimensões – tecnologia, mercado, expansão e abrangência, etc., mais seu sucesso fica dependente de um padrão de comportamento coerente com estes negócios”. Esta visão tradicional de gestão está, em parte, presente na fala de um ator social da presente pesquisa.

Ela tem que enxergar o lado ser humano da pessoa, tanto é que ela se beneficia em alguns aspectos. Então eu acho que tanto no aspecto profissional, dirigido ao cara que cumpre as atividades e da melhor forma possível, tanto no aspecto como pessoa, eu acho que não deixa nada a desejar. Se você analisar o contexto geral agora em relação a outras empresas, outros segmentos, (...) eu acho que não deixa nada a desejar. É uma empresa boa pra trabalhar. Pretendo continuar a trabalhar nela, com certeza por muito tempo (Trabalhador 5).

Nos tempos atuais, quando o papel do ser humano no mundo do trabalho vem se transformando e suas características mais especificamente humanas, como o saber, a intuição e a criatividade, vêm sendo valorizadas, talvez se trilhe um caminho para uma transição na qual a empresa finalmente reconheça que se relaciona com pessoas e não com recursos (FISCHER, 2002a), implementando, assim, uma gestão com pessoas que reintegra a subjetividade, dimensão freqüentemente esquecida nas organizações (DAVEL; VERGARA, 2001).

O reconhecimento dos trabalhadores como pessoa, por parte das organizações empresariais, não só acenam a necessidade e a possibilidade de conciliação entre competitividade e humanização (VERGARA; BRANCO, 2001), mas, também parece revelar indícios de que um novo paradigma esteja emergindo no mundo dos negócios, que seja capaz de promover a inclusão no espaço organizacional do ser humano na sua totalidade.

## **13 EDUCAÇÃO CONTINUADA EM ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E LIMITES**

As ações organizacionais voltadas à formação continuada dos trabalhadores vêm demonstrando que são capazes de promover aprendizagem organizacional e desenvolvimento humano, conforme discussões desenvolvidas anteriormente nos capítulos 11 e 12, respectivamente. O presente capítulo objetiva analisar a importância das políticas e ações voltadas à educação continuada com vistas à promoção de aprendizagem e desenvolvimento humano no espaço organizacional, a partir da ótica dos sujeitos pesquisados e do referencial teórico adotado neste estudo.

### **13.1 Competitividade e Humanização: em busca de uma conciliação**

Na medida em que as organizações contemporâneas atuam em ambientes cada vez mais imprevisíveis, complexos, nos quais ocorrem numa maior rapidez, o investimento de forma continuada na educação dos trabalhadores assume significativa importância, tendo em vista possibilitar a melhoria das competências e capacitações. Diversos estudos desenvolvidos no campo organizacional apontam a educação corporativa como base sob a qual se assenta a capacidade de se adquirir vantagem em termos de competitividade (LIMA; URBINA, 2003; DAVEL, SOUZA, 2004; EBOLI, 2004; MEISTER, 1999). De Geus (1998) corrobora com a idéia de que o aprendizado institucional contínuo e as conseqüentes mudanças corporativas são os pré-requisitos para o sucesso empresarial.

As organizações empresariais, de modo particular a John Deere, na tentativa de aprender a prosperar e se perpetuar (DE GEUS, 1998), vêm traçando estratégias eficazes na promoção de sua competitividade, mediante processos voltados à educação continuada de seus trabalhadores, possibilitando, deste modo, aprendizagens e gestão do conhecimento.

Com o intuito de compreender a importância das ações educativas praticadas na empresa para a promoção de aprendizagem organizacional e desenvolvimento humano, os sujeitos da pesquisa foram indagados a respeito da possível conciliação entre competitividade e valorização humana.

A sobrevivência organizacional associada à geração de resultados, é recorrente nas falas dos atores sociais pesquisados, como vetor essencial para permitir princípios e práticas organizacionais capazes de promover humanização (VERGARA; BRANCO, 2001). O depoimento subsequente elucida a premissa da obtenção de resultados econômicos para a geração de ações sociais no âmbito das organizações empresariais.

[...] por não ser uma empresa beneficente, ou coisa desse tipo, evidentemente o resultado é o fator mais importante que se tem pra gente conseguir todo o resto ... Se a empresa não der resultado não se consegue nada, nós não vamos conseguir treinamento, não vamos conseguir crescer, não vamos gerar emprego, não vamos fazer nada. (...) A sobrevivência da empresa depende de resultado e se a empresa não der resultado, ela não sobrevive. A Deere vem sobrevivendo nos últimos 160 anos desde sua fundação, porque é uma empresa...que sempre deu resultado. (...) Então a competitividade, evidentemente o lucro é o que possibilita todas as outras coisas. Então essa é a premissa nº 1, significa sobreviver ou não sobreviver. E nós (funcionários) somos cobrados por resultados o tempo inteiro. E isso ... se busque sempre uma performance cada vez melhor. Por outro lado, a forma de sobrevivência da empresa, nós não podemos ter lucro a qualquer custo, por exemplo, agredindo o meio ambiente ou tendo lucro com os funcionários que na primeira oportunidade que puderem vão abandonar a empresa ou os que permanecem aqui só por que são obrigados por uma questão de sobrevivência. Então a empresa evidentemente tem que balancear isso, tem que buscar os resultados, sim porque depende desse resultado. É o que vai propiciar o aprendizado dos funcionários, treinamentos, melhorias no meio ambiente, geração de empregos, todas as ações ... socialmente boas e que fazem com que a empresa tenha um bom relacionamento com a comunidade em geral. A premissa básica da empresa, contudo, que ela tenha lucro, porque no momento que deixar de ter lucro, todas essas outras premissas, vão deixar de ser cumpridas, mesmo porque a empresa não sobrevive. Então, eu diria que o bem estar dos funcionários, da comunidade, etc, são fundamentais pra que a empresa tenha lucro, só que o lucro também é fundamental pra que se consiga ter essa relação, uma inter-relação muito interessante. Mas o lucro, como toda a empresa, especialmente aquelas que têm ações no mercado, ainda é a premissa nº 1, que sem isso, não se sobrevive. Sem dúvida, eu acho que essa é a premissa básica, é a forma da gente conseguir promover alguma humanização da empresa é tendo resultado (Gerente 1).

As organizações empresariais como construções sociais, sujeitos e objetos da realidade da qual fazem parte (BERGER; LUCKMANN, 1985), participam tanto no agravamento quanto na superação dos múltiplos problemas do mundo atual. O papel da empresa, como um dos agentes da sociedade contemporânea, justifica a premência e a possibilidade de sua viabilização numa perspectiva de humanização.

Vergara e Branco (2001, p. 21-22), entendem por empresa humanizada,

[...] aquela que, voltada para seus funcionários e/ou para o ambiente agrega outros valores não somente a maximização do retorno para os acionistas. Realiza ações, que no âmbito interno, promovem a melhoria da qualidade de vida e de trabalho, visam à construção de relações mais democráticas e justas, mitigam as desigualdades de raça, sexo ou credo, além de contribuírem para o desenvolvimento das pessoas sob os aspectos físico, emocional, intelectual e espiritual.

As políticas e estratégias organizacionais que focalizam o macro ambiente, buscam a eliminação de desequilíbrios ecológicos, a superação de injustiças sociais, o apoio a atividades comunitárias, enfim, o que se convencionou chamar de exercício da cidadania corporativa (FISCHER, 2002b).

O programa de participação nos resultados (PPR), embora seja um sistema de remuneração variável, que visa incentivar e reconhecer melhorias em qualidade e produtividade, é um dos pontos destacados pelos entrevistados, porque vem proporcionando um significativo grau de satisfação entre as pessoas que trabalham na empresa. No atual momento, a unidade da John Deere de Horizontina é a mais rentável da companhia, e este processo de expansão também requer que a empresa implemente uma série de ações que sejam capazes de aumentar os resultados. No ano de 2003, em relação ao PPR todos os funcionários da empresa receberam dois salários.

A empresa é reconhecida pelos sujeitos pesquisados como preocupada com o valor humano, embora haja “algumas deficiências no gerenciamento de recursos humanos” (Gerente 3). Esse valor se deve a própria história da empresa que ainda constitui-se na principal referência empresarial para a comunidade local e regional. A questão da competitividade e o olhar para uma empresa humanizada estão bem equacionados atualmente. Vale ressaltar que no período da SLC a atenção com as pessoas era bastante acentuada a ponto de acarretar em relacionamentos muito paternalistas e isto, hoje, na John Deere está mais equilibrada.

As organizações como unidades sociais procuram atingir seus objetivos específicos, “sua razão de ser é servir a esses objetivos” (ETZIONI, 1984, p. 7). É propósito de todas as organizações, sobretudo das empresariais, que se constituam nas unidades sociais mais eficientes e produtivas. “*Nem* tudo o que aumente o racionalismo reduz a felicidade, e *nem* tudo o que amplia a felicidade reduz a eficiência”. Toda e qualquer organização, portanto, depende, em maior ou menor grau, do desempenho humano para seu sucesso e perenidade. Os atores sociais (*stakeholders*), por conseguinte, que integram as organizações, são os principais responsáveis pelo alcance de tais objetivos. De modo geral, como afirma Etzioni (1984, p. 2), “quanto menor a alienação de seu pessoal, mais eficiente será a organização”. A educação continuada no espaço organizacional representa, deste modo, ser uma estratégia acertada, por que interessa às organizações na medida em que possibilita elevar a produtividade e a competitividade, e aos trabalhadores porque oportuniza o desenvolvimento humano, bem como aumento de sua empregabilidade.

A felicidade, dentro de certos limites, segundo Etzioni (1984) aumenta a eficiência das organizações e, inversamente, sem organizações eficientes seria inconcebível grande parte de nossa felicidade.

Sem organizações bem administradas seria impossível manter nosso padrão de vida, nosso nível cultural e nossa vida democrática. Até certo ponto, o racionalismo da organização e a felicidade humana são concomitantes. Todavia, em toda organização existe um ponto em que a felicidade e a eficiência deixam de se apoiar mutuamente. Nem todo trabalho pode ser bem pago e satisfatório, e nem todos os regulamentos e ordens podem tornar-se aceitáveis. Enfrentamos, então, um dilema real (p. 2-3).

O desafio das organizações contemporâneas, conseqüentemente, é definir estratégias gerenciais (MINTZBERG et al, 2000) que viabilizem a conciliação entre os interesses organizacionais e os interesses individuais. Quando questionados sobre a equação dos objetivos pessoais e organizacionais, os sujeitos do estudo relataram diferentes visões. Para alguns entrevistados, por ora é a empresa que mais se beneficia com esta estratégia tendo em vista que a atenção aos aspectos humanos ainda é limitada. A racionalidade instrumental ainda prevalece na gestão organizacional em detrimento da racionalidade substantiva.

[...] a empresa busca a valorização das pessoas, porque as pessoas que conseguem, que se desenvolvem regularmente. A gente nota que existe crescimento das pessoas, que dão um salto de qualidade e, automaticamente, recebem esse novo enquadramento dentro da Companhia, assumindo mais responsabilidades. A Companhia recebe muito, eu acho que talvez a Companhia receba mais do que as pessoas. Eu não sei se isso está justamente distribuído. E também num processo talvez nós não cuidamos tão bem quanto nós deveríamos das pessoas. Eu acho que ainda tem um *gap* nos processos de melhoramento contínuo (Gerente 4).

A relação entre competitividade e humanização, de fato, é um dilema da gestão estratégica. A aproximação destes pólos depende de um conjunto de fatores, dentre os quais o perfil e estilo do líder/gestor.

Eu acho que não tem ainda um ponto de equilíbrio nessa relação...Eu acho que ainda a empresa busca muito mais ainda a contribuição dos funcionários ainda como alavancar o negócio da organização. A preocupação com o lado pessoal ainda não muito grande. Mas isso já está começando a ser trabalhado, se está começando a mudar em algumas áreas mais rapidamente, em outras áreas é mais demorado, porque isso depende muito das pessoas que estão liderando o processo dentro da área. É que cada um aplica de uma maneira diferente (Supervisor 4).

A conciliação entre a competitividade da empresa e a valorização humana, mediante as ações educativas, é compreendida por alguns atores pesquisados como uma relação ganha-ganha.

Eu acho que é um típico exemplo de relação ganha-ganha. A empresa está ganhando porque tem pessoas mais qualificadas, mais motivadas, mais preparadas, e as pessoas estão ganhando porque estão se qualificando, estão agregando conhecimento que muitas vezes elas vão utilizar em casa com a família vão utilizar num negócio próprio que elas tiverem ou eventualmente em outra empresa que forem trabalhar (Supervisor 1).

Os dois lados ganham. O funcionário tem a oportunidade de acompanhar o mundo moderno. A empresa vai ganhar qualidade, produtividade. "Sem educação não se consegue qualidade, produtividade, relacionamento". Devem andar juntas. As pessoas mais desenvolvidas sentem-se mais humanas. Há crescimento, evolução, respeito ao próximo (Trabalhador 3).

A John Deere como outras empresas, vem investindo em educação e desenvolvimento, com o objetivo de melhor capacitar suas pessoas. Muitas pessoas da companhia participam de uma série de atividades, inclusive viagens e trabalhos nos EUA, e acabam tendo um crescimento pessoal bastante grande. Este mesmo trabalhador, por exemplo, ao receber propostas de trabalho por empresas concorrentes, cujo salário é superior ao praticado pela empresa, além de outras condições, se afasta da companhia. Neste caso, a empresa é a maior prejudicada. O investimento de qualquer natureza, seja em educação ou em outra frente, sempre é de risco.

Apesar da constatação da importância das políticas e ações voltadas à educação e desenvolvimento dos trabalhadores, na pesquisa realizada evidenciou-se um hiato entre as oportunidades oferecidas para capacitação dos trabalhadores e o posterior reconhecimento pela nova condição.

[...] ela dá oportunidade pra você estudar, te forma, só que quando você demora muito pra ter esse reconhecimento do teu curso é que acaba levando as pessoas embora. (...) Eu acho que a única coisa que a empresa ainda peca alguma coisa é nisso aí, que ela demora a reconhecer, até chegar nos patamares que a pessoa mereça estar ganhando. Com isso, muitas pessoas desistem. Nesse intervalo recebem uma proposta melhor e acabam indo embora. (...) E isso vai levando junto as informações, os segredos de processos (Supervisor 2).

O dilema organizacional de equilibrar os interesses individuais e organizacionais pode ser mediado pelas práticas educativas? Essa equação é necessária, contudo complexa de ser efetivada na vida organizacional. As dúvidas em relação a esta relação podem ser observadas pelo depoimento descrito:

[...] com certeza é possível conciliar competitividade e humanização, principalmente, quando fala em...mais desenvolvimento humano, em...mais desenvolvimento comportamental. Por exemplo, quando eu estava fazendo CENEX, eu consegui enxergar muito mais, o quanto aquilo contribuiria pra minha vida pessoal, familiar. (...) lógico que tudo é uma consequência, tudo vai vir pra empresa junto. Eu acho que....todas as iniciativas, têm um grande cunho competitivo, com certeza. (...) nessa iniciativa da empresa eu acho que tem muito cunho motivacional por trás disso, assim de reter as pessoas. (...) Na minha visão se eu estou fazendo treinamento eu estou ganhando nas duas áreas, eu estou me sentindo mais valorizado aqui e mais competitivo no mercado. Agora se a empresa está pensando da mesma forma eu não sei. Isso não é bem claro. Tenho algumas dúvidas (Supervisor 3).

Nesta visão, verifica-se que as ações voltadas à capacitação possibilitam, por um lado, maior valorização em função do alargamento de conhecimentos e das aprendizagens e, por outro, ampliação de sua empregabilidade (MENEGASSO, 1998).

Em face do novo ambiente empresarial, cujos imperativos da eficácia organizacional são flexibilidade, competitividade e globalização (CHANLAT, 1999), exige-se cada vez mais uma gestão que crie vantagem competitiva sustentável, neste caso, o comprometimento da empresa com a educação e desenvolvimento de seus funcionários. A produtividade e a qualidade, dessa forma, servem como indicadores de avaliação das estratégias adotadas, como bem expressa a fala de um dos entrevistados na pesquisa:

O nosso termômetro é da produção, e se você teve um aumento na produção quer dizer que as estratégias que a empresa está adotando são boas. Com certeza com uma mão-de-obra qualificada o retorno seria o aumento da qualidade. Eu acho que isso é o fundamental das pessoas qualificadas e com certeza eu acho que é um quesito a mais, pra você ter o teu produto mais certinho lá fora. Eu acho que a empresa não investe pra ter algum *status*. Eu acho que ela busca conciliar o desenvolvimento humano e sua competitividade (Trabalhador 5).

Com base nos depoimentos referentes à relação entre competitividade e humanização, e isto na John Deere, verificou-se que, de fato, consiste num dilema inerente à gestão de organizações (ETZIONI, 1984), especialmente aquelas em que há centralidade na racionalidade instrumental, em detrimento da racionalidade substantiva. As organizações, embora apresentem limites, devem enfrentar o desafio de assumir o papel como um dos agentes da sociedade contemporânea, que é desenvolver ações que operacionalizem a conciliação entre competitividade e humanização (VERGARA; BRANCO, 2001), reconciliando o econômico e o social (CHANLAT, 1999), praticando ações voltadas à educação continuada (MARIN, 2000; DELORS, 1999).

### **13.2 Rumo a uma Educação Continuada Corporativa**

Educação, formação e treinamento contribuem para o processo de desenvolvimento integral do ser humano, isto é, físico, intelectual e moral, permitindo o seu desenvolvimento individual e a integração social. Esse processo, pelo qual são responsáveis o próprio indivíduo, o Estado e a empresa, deveria prolongar-se por toda a vida (DELORS, 1999) e ser tão flexível e intuitivo quanto as mudanças exigirem, sem perder de vista o objetivo maior que é o de nunca marginalizar o ser humano, mas, sim, deixá-lo sempre participante e parte integrante da sociedade (CASALI, 1997).



A terminologia *educação continuada*, de acordo com Marin (1995, p. 19), pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – “dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mas inclusiva, menos maniqueísta ou polarizada”.

No mundo contemporâneo, as mudanças são vertiginosas, marcadas pelo processo sem precedentes da internacionalização da economia. Novas exigências se impõem ao ser humano ante as transformações epistemológicas, sociais e tecnológicas que se produzem. A educação continuada ou o aprendizado permanente, entendida como prática social, deveria ser encarada como uma condição de trabalho (MARIN, 2000).

A identificação da John Deere com o processo de educação, da aprendizagem contínua, conforme relato do diretor de Recursos Humanos, “tem muita a ver com a história, com a necessidade, e isto vai passando de geração em geração, cada vez se desenvolvendo mais. Uma necessidade que gerou uma cultura, e hoje isto está muito forte na empresa, em todos os níveis”.

Em termos da aprendizagem permanente, o dirigente diz que:

A aprendizagem é contínua mesmo dentro da atividade que a pessoa desenvolve, com os métodos de trabalho; a tecnologia muda devido a velocidade constante, por isto a pessoa precisa estar continuamente aprendendo, mesmo que seja para desenvolver a mesma atividade. E este é o nosso caso. Mudanças de processos e a inovação tecnológica, sobretudo nos três últimos anos, necessariamente obrigaram as pessoas a continuamente aprender, para poder desenvolver determinada atividade.

O processo de educação continuada nas organizações é, portanto, uma constante, porque a cada dia, a cada momento, surgem novas ferramentas, novas metodologias, e isto requer processos de aprendizado. Neste contexto, o diretor de RH assim se expressa:

[...] não tenho medo de afirmar que a educação contínua, a aprendizagem permanente é uma necessidade das organizações para manterem-se competitivas. A educação contínua é fator de sobrevivência, tanto para a organização como para a pessoa. Quem parar está morto!

Na medida em que as empresas perceberem que um sujeito trabalhador precisa constituir-se continuamente, e de que os processos formativos no interior da empresa possibilitam o autoconhecimento, a socialização de vivências, a partilha humana, isto pode nortear a formulação de uma estratégia organizacional, a qual gera a necessidade da convivência humana permeada pelo diálogo. E, como diria Paulo Freire (1979, 2000), os

cidadãos percebem-se fundamentais no espaço de trabalho e tornam-se co-responsáveis pelo desenvolvimento produtivo, por meio da participação e a auto-realização é uma consequência do bem-estar construído cooperativamente.

A humanização no trabalho significa favorecer, nas organizações econômicas, o desenvolvimento das potencialidades operacionais e criativas do ser humano, de tal maneira que o trabalho não seja apenas uma atividade instrumental produtiva de mercadorias ou serviços e, sim, uma oportunidade de realização pessoal. O desafio posto aos gestores das organizações contemporâneas, então, é tornar factível esta perspectiva num cenário competitivo.

Embora a possibilidade de condições humanizadoras de trabalho em empresas inscritas na lógica do mercado, cuja alma é a concorrência, ser uma questão complexa, o estudo desenvolvido permite inferir que a educação continuada neste cenário pode se configurar num fator facilitador, alinhando desenvolvimento humano e aprendizagem organizacional. Apesar dos limites inerentes as organizações formais (ETZIONI, 1984), sobretudo calcadas na razão instrumental (RAMOS, 1989), percebe-se a possibilidade objetiva que às organizações, como construções sociais (BERGER; LUCKMANN, 1985), possuem para transformar o ambiente de trabalho em um espaço em que o ser humano possa exercer suas múltiplas dimensões, normalmente esquecidas (CHANLAT, 1996).

A partir dos novos fatores sustentadores da competitividade organizacional, os processos de inclusão social (ou organizacional) que procuram reduzir os níveis de alienação e outras patologias do trabalho e buscam oportunizar um crescimento psicossocial do indivíduo, podem ser analisados sob duas perspectivas: primeiramente como uma estratégia competitiva da organização para elevar as possibilidades de geração de conhecimento os quais podem, futuramente, converterem-se em produtos ou diferenciais, ou *core* competências (HAMEL; PRAHALAD, 1995). Por outro lado, por mais que esta dinâmica tenha origem na idéia de maximização do desempenho organizacional, ela efetivamente promove um crescimento e desenvolvimento do indivíduo, aspecto que não pode ser ignorado e não pode desmerecer a iniciativa, pois acaba promovendo uma coalizão de interesses, que por sua vez, pode ser operacionalizada, via um sistema de educação continuada corporativa.

As organizações que aplicam os princípios inerentes à educação corporativa estão criando um sistema de aprendizagem contínua em que toda a empresa aprende e trabalha com novos processos e novas soluções e compreende a importância da aprendizagem vinculada a metas empresariais (EBOLI, 2002, p. 192).

As empresas interessadas em projetos de educação corporativa, portanto devem realizar esforços intensos para mapear suas competências críticas e investir na gestão do conhecimento.

A competência entendida como resultante de três fatores básicos: conhecimentos, habilidades e atitudes (EBOLI, 2002; FLEURY; FLEURY, 2000). Os conhecimentos relacionam-se à compreensão de conceitos e técnicas – o saber fazer; as habilidades representam aptidão e capacidade de realizar e estão associadas à experiência e ao aprimoramento progressivo – o poder fazer; e as atitudes apresentam a postura e o modo pelo qual as pessoas agem e procedem em relação a fatos, objetos e outras pessoas de seu ambiente – o querer fazer. As competências críticas, aquelas que irão diferenciar a empresa estrategicamente, podem ser construídas com a gestão do conhecimento.

Na Figura 32, apresentam-se de maneira simplificada as principais idéias sobre as relações entre competências, gestão do conhecimento, aprendizagem e um sistema de educação corporativa integrador e articulador desses conceitos.



FIGURA 32 – Educação corporativa: articulação dos conceitos de competência, gestão do conhecimento e aprendizagem

Fonte: Eboli, 2002, p. 193.

O processo de implantação de um sistema de educação corporativa, corroborando o entendimento de Eboli (2002, 193-194) deve responder três questões-chave:

- a) por que implantar um sistema de educação corporativa?** Refere-se ao motivo principal de implantação de um sistema de educação corporativa, que é elevar o patamar de competitividade empresarial por meio do desenvolvimento, da instalação e da consolidação das competências críticas empresariais e humanas.
- b) o que fazer para implantar um sistema de educação corporativa?** Refere-se ao que deve ser feito para que um sistema de educação corporativa seja eficaz, isto é, aumentar a inteligência da empresa por meio da implantação de um modelo de gestão de pessoas e da gestão do conhecimento.
- c) como fazer?** Para que um sistema de educação corporativa atinja seus propósitos é fundamental que pessoas motivadas se envolvam e se comprometam. Somente por meio “das pessoas será construído um sistema de educação verdadeiramente simples e eficaz” (EBOLI, 2002, p. 194).

Como medidas a serem consideradas pelas organizações para encorajar a Educação Continuada Corporativa, Dibella e Nevis (1999) sugerem:

- a) destinar uma parte da receita bruta à educação;
- b) instituir “vales educacionais” para a participação em cursos, conferências, seminários, feiras, etc.;
- c) encorajar os membros seniores da unidade organizacional a participar dos eventos educacionais e fazer com que a presença deles seja amplamente visível;
- d) montar grupos de trabalho e estabelecer iniciativas específicas de tal forma que atendam tanto os objetivos educacionais quanto os de produção; e
- e) efetuar revisões do desempenho de desenvolvimento que incluam objetivos de aprendizagem individual estabelecidos consensualmente.

É essencial, para tanto, a criação de um ambiente e uma cultura organizacional (SHEIN, 1990) cujos princípios e valores disseminados sejam propícios a processos de aprendizagem ativa e contínua que despertem e estimulem nas pessoas a postura do autodesenvolvimento (ANTONELLO, 2004) e favoreçam a formação e atuação de lideranças educadoras (SENGE, 1999).

Adotar uma estratégia baseada nos talentos, como sugere Eboli (2002) significa que as empresas levam mais a sério a questão de formação, desenvolvimento e retenção desses talentos.

Nada mais simples que a noção de que as pessoas farão a diferença entre empresas vencedoras e perdedoras. Isso significa o retorno à simplicidade de idéias e práticas, pois a única prática realmente de sucesso será valorização do que existe de mais simples e profundo no ser humano: sonhos, valores e princípios motivadores do comportamento traduzidos em objetivos que estimulem a curiosidade e a vontade de aprender, inerentes à natureza humana, e o principal: que sejam concretizados em ações e resultados visíveis (p. 194).

Para que um sistema de Educação Continuada Corporativa tenha sucesso, deve, conforme estudos desenvolvidos por Eboli (2004), congregar princípios que darão origem à elaboração de um plano estratégico consistente e de qualidade. Para que a estratégia vire uma realidade, é necessário que sejam feitas escolhas organizacionais integradas sob o ponto de vista da cultura, estrutura, tecnologia, processos e modelo de gestão empresarial que favoreçam escolhas pessoais que transformem estes princípios em ações, práticas, hábitos e exercícios corporativos, que gerem um comportamento cotidiano nos profissionais, coerente com a estratégia definida.

De acordo com Meister (1999) as experiências de implantação de projetos de UC tendem a se organizar em torno de alguns princípios. São eles:

- Desenho de programas que incorporem a identificação das competências críticas;
- Migração do modelo “sala-de-aula” para múltiplas formas de aprendizagem – aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar;
- Delineamento de programas que reflitam o compromisso da empresa com a cidadania empresarial;
- Estímulo para gerentes e líderes se envolverem com o processo de educação;
- Criação de sistemas eficazes de avaliação dos investimentos e resultados obtidos.

A qualidade de um Sistema de Educação Corporativa depende da qualidade de pensamento de seus idealizadores, balizados pelos sete princípios de sucesso de um plano estratégico apresentados por Eboli (2002) que são: competitividade, perpetuidade, concetividade, disponibilidade, cidadania, parceria e sustentabilidade, como expressa a Figura a seguir.

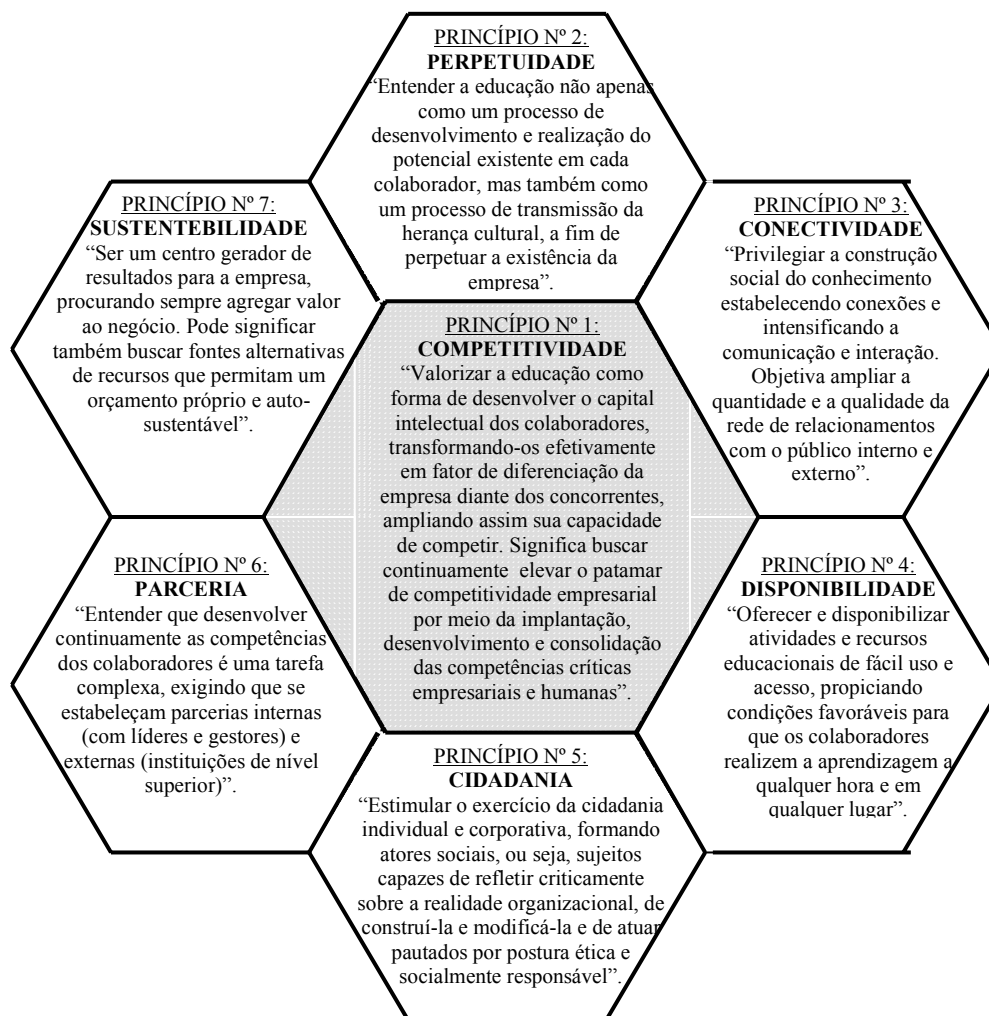


FIGURA 33 - Os sete princípios de sucesso  
Fonte: Eboli, 2004, p. 59.

O sistema de educação continuada corporativa vigente na John Deere encontra a aderência com os princípios e práticas que assegurem sucesso às organizações preocupadas com a aprendizagem e desenvolvimento humano, conforme postulam estudiosos do assunto como Meister (1999) e Eboli (2002, 2004) dentre outros.

Da correlação entre os pressupostos teóricos e das evidências empíricas, pode-se explicitar uma abstração teórico-metodológica, que expressa as categorias essenciais de um sistema de educação continuada corporativa, que possibilita aprendizagem organizacional e desenvolvimento no contexto das organizações empresariais, conciliando competitividade e humanização.

A construção do protótipo de uma educação continuada corporativa, parte da articulação de categorias teórico-empíricas abordadas nesta tese. O Quadro 20 apresenta de maneira simplificada a relação dos principais conceitos:

QUADRO 20 – Categorias Essenciais para uma Educação Continuada Corporativa

Categorias Essenciais	Teórico(s)
Ser Humano – Único e Multidimensional	Morin (2001a), Chanlat (1996), Freire (1979)
Modelo de Homem - Parentético	Ramos (1989)
Trabalho – Sentidos e Princípio Educativo	Morin (2001b), Saviani (1994), Kuenzer (1989)
Educação – Pilares, Autonomia, Liberdade, Autotransformação, Aprendizagem Cidadã, Mediação	Delors (1999), Freire (1979), Morin (2001a), Marques (1995)
Andragogia – Aprendizagem de Adultos	Knowles (1973), Pinto (2000), Grohmann (2003), Merriam e Caffarella (1991)
Ensino – Abordagem Sociocultural	Freire (1979), Mizukami (1986)
Sociedade em Rede e do Conhecimento	Drucker (1997), Castells (1999)
Organizações que Aprendem – Vida Humana Associada	Senge (1990), Ramos (1989)
Estratégia Emergente – Escola de Aprendizado	Mintzberg et al (2000)
Gestão com Pessoas e Subjetividade	Albuquerque (1999), Davel e Vergara (2001), Motta (1998), Pinchot e Pinchot (1994)
Conhecimento – Tácito e Explícito	Nonaka e Takeuchi (1997)
Perspectivas de Aprendizagem – Capacitacional e Generativa	Dibella e Nevis (1999), Senge (1993)
Aprendizagem: Disciplinas, Ciclo, Caminhos, Níveis, Operacional e Conceitual	Senge (1990), Kolb (1997), Garvin (1993), Kim (1998)
Ambiente e Cultura de Aprendizagem	Fleury (1997), Schein (1990)
Educação Corporativa	Meister (1999), Eboli (2002, 2004), Marioti (1995), Dibella e Nevis (1999)
Educação Continuada – Aprendizagem Permanente	Marin (2000), Furter (1987)
Autodesenvolvimento	Antonello (2004), Maslow (2000)

Um sistema de Educação Continuada Corporativa deve ser concebido como um processo dinâmico, relacional, que define suas práticas a partir de princípios norteadores, que vão impulsionar aprendizagens nos níveis individual, grupal e organizacional. Na medida em que o trabalhador desenvolver aprendizagens, ele se autodesenvolve e se emancipa. Deste modo, o autodesenvolvimento é considerado um dos sustentáculos da aprendizagem organizacional. A aprendizagem grupal se dá à medida que os indivíduos compartilham experiências vivenciadas e conhecimentos. E a aprendizagem organizacional envolve todas as formas de aprendizagem no contexto da organização. A educação continuada corporativa, na medida em que oportuniza agregar valor para a pessoa e para a organização, configura-se, portanto, numa real possibilidade de conciliar o econômico e o social (CHANLAT, 1999), competitividade e humanização (2001), possibilitando ao ser humano a sua totalidade no contexto organizacional.

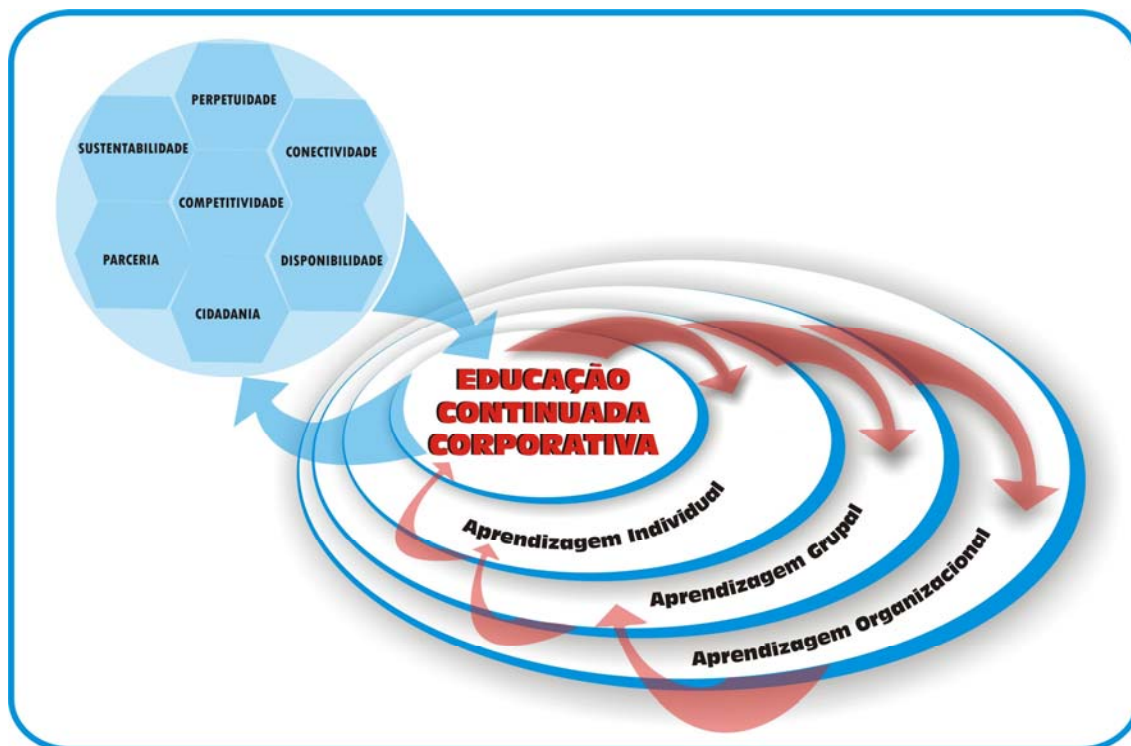


FIGURA 34 – Educação continuada corporativa: agregando valor as pessoas e a organização

Cabe então às organizações uma visão aberta para que consigam perceber a relação existente entre desenvolvimento humano e eficácia organizacional, concebendo e implementando um sistema educação continuada corporativa que se constitua num efetivo fator facilitador de aprendizagem organizacional, equacionando as aspirações de realização humana do trabalhador e as necessidades competitivas das empresas.



**PARTE V**  
**CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

## CONCLUSÕES

*Você não escreve para dizer algo.  
Você escreve porque tem algo a dizer.*

F. Scott Fitzgerald

O percurso do presente estudo permitiu reflexões sobre a educação continuada e aprendizagem no contexto das organizações empresariais. Examinadas as condições que dão sentido ao trabalho, as políticas e ações organizacionais voltadas à educação e desenvolvimento, bem como a dinâmica de aprendizagem, passa-se a extrair conclusões gerais, tendo em vista o referencial teórico abordado.

Esta parte da tese, objetiva, assim partilhar algumas inferências sobre educação continuada, aprendizagem organizacional e desenvolvimento humano, a partir de um estudo numa organização industrial do setor metal-mecânico - o caso da John Deere – unidade de Horizontina/RS.

A análise da educação e aprendizagem nas organizações como fenômeno do mundo contemporâneo, está pautada em alguns princípios explicativos: a condição do ser humano, trabalho e as novas relações e educação como possibilidade de emancipação. A partir destes conceitos iniciais, buscou-se entendimento sobre a formação continuada e aprendizagem no contexto das organizações, sobretudo empresariais.

Evidenciou-se que as empresas industriais do setor metal-mecânico, representam um dos setores mais dinâmicos e expoentes da economia gaúcha. Estas, além de adotarem inovações tecnológicas e gerenciais mais avançadas que as empresas calcadas em modelos de gestão tradicionais, também são responsáveis pelo desenvolvimento regional, na medida em que são as principais geradoras de emprego e renda. A John Deere retrata perfeita e plenamente esta realidade.

Concluiu-se, a partir do estudo apresentado, que a formação continuada e as aprendizagens em organizações empresariais requer algumas considerações e compreensões:

A aprendizagem está relacionada com a compreensão sobre o ser humano. O ser humano concebido como um ser multidimensional, social, biológico, cultural, econômico, ético, plural, político, infantil, neurótico, delirante e, também, racional, compreendendo-o simultaneamente na unidade e na sua diversidade.

A educação configura-se na busca permanente da constituição do ser humano. A educação como uma resposta da finitude da infinitude. Assim, a educação é possível para o ser humano, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. E a função humana da educação é de libertá-lo de crenças e valores no sentido da emancipação política. Deste modo, o ser humano tanto se educa para a vida, buscando sua autonomia de pensamento, como necessita se educar para inserir-se no espaço de produção de bens e serviços, sobretudo na era da informação, em que se faz necessária uma cultura baseada no conhecimento e na aprendizagem.

A necessidade de uma maior compreensão sobre a aprendizagem de adultos, pois um profissional antes de tudo é um adulto. Os postulados sobre a aprendizagem de adultos vêm sendo reconhecidos no campo da Administração, haja vista a forte ligação entre aprendizagem e prática de trabalho.

Uma educação pautada na organização do conhecimento, no ensino da condição humana, na aprendizagem do viver, na aprendizagem da incerteza e na educação cidadã, poderá ser capaz de possibilitar a emancipação das pessoas e a humanização das organizações. Nesta perspectiva socioconstrucionista, que insurge o modelo de homem parentético, que permite ao indivíduo atingir um nível de reflexão conceitual e, portanto, de liberdade. Mas, antes de capitanear uma aprendizagem organizacional pautada em princípios construtivistas, considera-se imprescindível questionar se as posturas de aprendiz ativo e de educador facilitador estão plenamente compreendidos frente as necessidades e perfis das pessoas que trabalham em ambientes organizacionais.

Numa economia centrada no mercado, contudo, há uma ênfase para a apropriação do conhecimento técnico-instrumental; porém, a dinâmica socioeconômica mostra que os trabalhadores precisam de um conhecimento mais ampliado e humano, que ultrapasse o limite do treinamento formal para elevar a qualidade social da produção. Essa exigência encontra fundamentos na educação continuada envolvendo aprendizado interdisciplinar.

O trabalho entendido como o ato intencional de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que define a essência humana. O homem, portanto, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho.

Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência. Dessa forma, tem-se a idéia do trabalho como princípio educativo.

O trabalho, todavia, traz sentido ao ser humano, mediante as seguintes condições: ser intrinsecamente satisfatório, na medida em que desenvolve competências, traz atualização e realização, envolve criatividade e autonomia; ser fonte de experiências satisfatórias de relações humanas; garantir a autonomia ao assegurar independência financeira e segurança; manter ocupado e ajudar a estruturar o dia a dia; ser moralmente aceitável, trazendo contribuição social e ser compatível com valores morais e éticos, sendo realizado de forma eficiente e levando a um resultado, além de ter utilidade e responder as suas expectativas de mundo.

Evidenciou-se, pelo estudo de caso, que existe unanimidade entre os sujeitos pesquisados quanto à conotação positiva do trabalho, em que o trabalho é central na vida destas pessoas. A aprendizagem contínua como dos elementos que dão sentido ao trabalho é tema recorrente nas falas dos atores sociais da presente pesquisa, como alavanca para o crescimento profissional na empresa.

A concepção de trabalho vigente na empresa demanda um profissional capaz de trabalhar em equipe, com espírito de inovação, disposição para enfrentar desafios diários, atuar em ritmo acelerado para cumprir metas previamente estabelecidas, tenha domínio de sua tarefa e compreenda o conjunto. A John Deere apresenta um conjunto de características identificando-a como uma organização de alto desempenho, embora se detectem alguns traços de uma organização tradicional, o que permite inferir que suas práticas a projetam como uma organização preocupada com a aprendizagem contínua alinhada com outras estratégias de competitividade

A John Deere reconhece o papel das pessoas nas organizações, e para isto lança mão de formas eficientes e eficazes para gerenciá-las. Pode-se inferir que a John Deere, além de desenvolver processos satisfatórios de atração, vem definindo e implementando estratégias acertadas em termos da manutenção de pessoas de alto potencial e qualificação para o trabalho, assim como tem criado condições favoráveis à motivação individual e à mobilização dos grupos em torno de metas organizacionais.

A gestão de pessoas na John Deere está bem estruturada e tem suas políticas e estratégias claramente definidas. No que se refere às práticas de gestão de pessoas, a empresa pesquisada vem sinalizando uma nova filosofia, o que denota um modelo de gerenciamento

focado numa abordagem estratégica em detrimento da dimensão operacional, projetando-a como benchmarking no meio empresarial gaúcho e brasileiro.

A John Deere é reconhecida pelo investimento que tem feito na educação de seus funcionários num sistema de educação continuada, sendo o Programa de Aprendizagem Industrial - curso que o aprendiz realiza por dois anos -, o exemplo mais visível e palpável. Reflexos da política de educação e desenvolvimento são identificados no perfil dos trabalhadores, em que predominam os profissionais com tempo de serviço inferior a dez anos de empresa, concentrando-se na faixa etária até 40 anos e com elevado grau de escolaridade, tendo em vista que prepondera o nível de educação superior (graduação e pós-graduação).

A emergência de novo profissionalismo na produção em função de mudanças na tecnologia, elevação no nível de exigências do trabalho e tendência do trabalho em equipe, tornam as exigências educacionais e de formação, parâmetro fundamental do novo modelo de relações de trabalho e gestão de pessoas nas organizações. Para o alcance de um nível elevado de Educação Continuada é necessário muito mais do que cursos internos de treinamento, neste sentido a empresa em investigação, procura por meio da adoção de políticas de desenvolvimento, capacitar cada vez mais as pessoas para obter vantagem competitiva.

A empresa em estudo vem demonstrando uma preocupação crescente com a aprendizagem na organização, e decorre da necessidade de rápida adaptação a um cenário marcado por mudanças rápidas, constantes e complexas o que pode ser observado nas visitas, nas entrevistas realizadas, na análise documental e nas notícias da empresa nos meios de comunicação.

É consenso que a John Deere oferece muitas oportunidades para desenvolver aprendizagens. Além disso, a contribuição da corporação, no que concerne à qualificação profissional, tem se constituído num importante vetor para o desenvolvimento social e econômico tanto da comunidade local e regional como da nação.

O fato de ser uma empresa que atua em nível mundial, cria oportunidades de estabelecer relações com outras pessoas, com outras realidades, aprender com experiências já vivenciadas em outras unidades de vários países. Deste modo, a aprendizagem está pautada, em muitos casos, nas experiências e melhores práticas dos outros, impulsionando um processo de socialização do conhecimento.

Verificou-se que as aprendizagens são influenciadas pelo contexto organizacional, em que a cultura corporativa é responsável por estimular e/ou inibir o aprendizado. O levantamento empírico revelou um conjunto de aspectos pessoais e organizacionais como fatores que favorecem o aprendizado, sendo que foram recorrentes o ambiente de trabalho, a abertura e a pré-disposição para aprender a aprender, o estilo e perfil do gestor, os relacionamentos entre os atores sociais, o acesso às informações e a disponibilidade de recursos. Como fatores inibidores de aprendizagem, foram identificados os seguintes: o excesso de competição, as situações de constrangimento, a cultura americana, o medo de se expor, a cultura de obediência, o excesso de normas e procedimentos, o ritmo de trabalho, a intolerância ao erro, o individualismo, as pressões.

O presente estudo possibilitou constatar que os sujeitos da pesquisa aprendem de diferentes formas, as quais caracterizam a natureza complexa e dinâmica da aprendizagem, no caso no contexto organizacional. Essas formas de aprendizagem foram classificadas nos seguintes tipos: atualização profissional, relacionamentos, organização do trabalho, experiências, observação da prática, ação, reflexão e mudança.

Concluiu-se, a partir do estudo desenvolvido, que a aprendizagem organizacional:

- requer a compreensão da organização como um sistema de aprendizagem;
- deve ser entendida como uma construção social;
- deve ser vista primordialmente como um fenômeno que emerge de modo espontâneo ou não das interações sociais dos indivíduos, principalmente em seu ambiente de trabalho;
- diante do cenário de competitividade torna-se uma estratégia deliberada ou emergente;
- passa a depender menos de cursos sistemáticos e mais do autodesenvolvimento;
- a aprendizagem tem ocorrido cotidianamente, no desenrolar de suas atividades;
- as experiências e conhecimentos são compartilhados – comunidades de aprendizagem;
- O aprendizado tem de ser relevante para as qualificações e competências necessárias ao sucesso na economia do conhecimento e também acessível e conveniente ao modo como os adultos aprendem: na prática e com os próprios colegas de trabalho.

Em termos das ações voltadas a educação e desenvolvimento evidenciou-se, que:

- as organizações estão cada vez mais investindo na educação dos trabalhadores a fim de assegurar sua própria sobrevivência no futuro;

- emerge no âmbito das organizações empresariais, o incentivo a educação continuada como estratégia voltada à gestão e desenvolvimento de aprendizagem corporativa, tendo em vista que na era da informação e do conhecimento, toda e qualquer organização passa a ser um espaço educacional, na qual o aprendizado se transformou em um compromisso para toda a vida;
- as práticas e processos organizacionais relacionados ao desenvolvimento das pessoas no espaço produtivo, vêm demonstrando uma tendência à migração de treinamento e desenvolvimento tradicional para educação corporativa, ganhando foco e força estratégica, evidenciando-se hoje como um dos pilares de uma gestão empresarial bem sucedida;
- a educação nesta perspectiva passa a ser um investimento prioritário que melhora a produtividade e agrega valor às pessoas e à organização, configurando-se, deste modo, num importante diferencial competitivo;
- os efeitos da educação contínua nas empresas são duradouros, em oposição do treinamento, que produz resultados pontuados e imediatos; ao passo que a educação continuada reflete em resultados que aparecerão em longo prazo. A educação organizacional continuada visa fundamentalmente a competitividade, gerando pessoas saudáveis e competentes.

Para a questão principal que norteou esta tese “Como as políticas e ações organizacionais de educação continuada corporativa tornam possível a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento humano, na visão de dirigentes e trabalhadores de uma indústria do setor metal-mecânico do RS?”, é possível concluir que há evidências de que as práticas de gestão estratégica de formação continuada são capazes de promover ao mesmo tempo, aprendizagem organizacional e desenvolvimento humano, resguardados os limites das organizações formais.

E o que a empresa proporciona aos empregados como educação continuada constitui uma política empresarial ao mesmo tempo que constitui para o empregado ganho qualitativo na compreensão das atividades que realiza, bem como do espaço social que ocupa.

## RECOMENDAÇÕES

Com base nas conclusões apresentadas anteriormente, o estudo recomenda que:

- As organizações deveriam preocupar-se com a construção de ambientes favoráveis para as aprendizagens individuais, grupais e organizacionais e estimular a aprendizagem que acontece no próprio decurso da atividade profissional;
- Conceber um sistema de educação continuada, o qual requer algumas medidas, como: destinar uma parte da receita bruta à educação; instituir “vales educacionais” para a participação em cursos, conferências, seminários, feiras, etc.; encorajar os membros da unidade organizacional a participar dos eventos educacionais; montar grupos de trabalho e estabelecer iniciativas específicas de tal forma que atendam tanto os objetivos pessoais quanto os organizacionais; e efetuar avaliações das aprendizagens.
- Às pessoas convém não se restringirem há algum sistema de aprendizagem vigente no ambiente de trabalho, mas buscar toda e qualquer oportunidade de aprendizagem dentro e fora da empresa e assumir pessoalmente a responsabilidade de garantir a permanente continuidade da própria aprendizagem. As ações voltadas à geração de capacidade de aprendizagem são essenciais para a promoção da empregabilidade e da responsabilidade social.
- os dados empíricos acenam para a necessidade de um acompanhamento criterioso nas ações organizacionais no sentido de identificar os acertos e mantê-los, bem como localizar falhas e implementar ações corretivas.
- A educação continuada corporativa, apesar de ser um tema relevante e essencial para a competitividade das organizações, necessita por um lado, ter maior investigação acadêmica e por outro lado, ser mais difundida no meio empresarial.

Outras recomendações voltam-se à realização de futuros estudos, tanto sobre educação corporativa e aprendizagem organizacional, quanto sobre formação continuada nas organizações numa perspectiva da teoria crítica. Algumas sugestões:

- a) Replicar o estudo em outras organizações, de diferentes portes, setores e regiões;



- b) Restringir o foco de estudos para algumas categorias de análise, como Orientações para Aprendizagem e Fatores Facilitadores, Aprendizagem de adultos, Aprendizagem Gerencial, Gestão do Conhecimento;
- c) Abordar a temática em questão a partir dos diferentes stakeholders implicados nas organizações empresariais.

Considera-se que, com os resultados obtidos, os objetivos deste estudo foram alcançados. Entretanto, o presente trabalho não pretendeu, em nenhum momento, exaurir a temática “educação continuada corporativa”, mas pode ser utilizada como referência para estudos que focalizem educação e a aprendizagem permanente no contexto das organizações contemporâneas. Espera-se, assim, com esta tese, contribuir para que a discussão e prática, tanto no meio acadêmico como no empresarial, seja estimulada e ampliada. O tema abordado é relevante para a empresa, pois se trata da análise de um caso organizacional, podendo se tornar uma oportunidade de retroalimentação com informações ricas para a implantação de um efetivo sistema de educação continuada corporativa.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. Estratégia de recursos humanos e competitividade. In: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. de (Orgs.). **Administração contemporânea**: perspectivas estratégicas. São Paulo: Atlas, 1999.
- ALPERSTEDT, C. Universidades Corporativas: discussão e proposta de uma definição. In: ENCONTRO DA ANPAD, 24., 2000, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC: [s.n.], 2000.
- ANTONACOPOULOU, E. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: o caso de três grandes bancos varejistas. In. EASTERBY-SMIT, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (Coord.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.
- ANTONELLO, C. S. O autodesenvolvimento e a perspectiva da aprendizagem organizacional. In: BITENCOURT, C. (Org.). **Gestão contemporânea de pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- ARGYRIS, C. Single loop and double loop models in research on decision-making. **Administrative Science Quarterly**, v. 21, n. 3, Sept. 1976.
- ARGYRIS, C. Double loop learning in organizations. **Harvard Business Review**, Sept./Oct. 1977.
- ARGYRIS, C. **Enfrentando defesas empresariais**: facilitando a aprendizagem organizacional. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- ARGYRIS, C. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: HOWARD, R. et al. **Aprendizado organizacional**: gestão de pessoas para a inovação contínua. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, N. D. A. **Organizational learning II**: theory, method and practice. Cambridge: Addison – Wesley, 1996.
- AROUCA, L. S. O discurso sobre a educação permanente (1960-1983). **Revista da Faculdade de Educação**, Campinas: UNICAMP, v. 7, n. 2 [20], jul. 1996.

- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- AUBREY, R.; COHEN, P. M. **Working wisdom**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- BANCO MULTIPLIC S.A. **Pense grande quatro**. São Paulo: Prêmio, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BATEMAN, T. S.; SNELL, S. A. **Administração**: construindo vantagem competitiva. São Paulo: Atlas, 1998.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BENNIS, W. **A invenção de uma vida**. Rio de Janeiro: Campus; São Paulo: Publifolha, 1999.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- BLAU, P. M.; SCOTT, W. R. **Organizações formais**. São Paulo: Atlas, 1970.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOOG, Gustavo. **Manual de treinamento e desenvolvimento**. São Paulo: Makron Books, 1999.
- BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.
- BOYETT, J. H.; BOYETT, J. T. **O guia dos gurus**: os melhores conceitos e práticas de negócios. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BRUM, A. J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 22. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2002.
- BRUM, A. L. **O mercado de máquinas e implementos agrícolas: momento atual e tendências**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ; DECON; Ceema, fev. 2001.
- BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. Londres: Heinemann Books, 1979.
- BÜTTENBENDER, P. L. **Acumulação de competências tecnológicas e os processos subjacentes de aprendizagem na indústria metal-mecânica: O caso da AGCO Comércio e Indústria Ltda, Santa Rosa -RS. FGV-EBAPE, 2001. (Dissertação de Mestrado)**.
- CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CARAVANTES, G. R. **Teoria geral da administração: pensando & fazendo**. Porto Alegre: AGE, 1998.
- CARVALHO, J. L. F.; VERGARA, S. C. A fenomenologia e a pesquisa dos espaços de serviços. **Revista de Administração de Empresas – RAE**. São Paulo: FGV, v. 42, n.3, jul./set. 2002.
- CASALI, A. (Org.). **Educação e empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem**. São Paulo: EDUC, 1997.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.
- CASTRO, R. P. Tecnologia, trabalho e educação. In: ENCONTRO DA ANPAD, 15., 1992, Canela. **Anais...** Canela, RS: [s.n.], 1992.
- CATTANI, A. D. **Trabalho & autonomia**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CHAMPY, J.; NOHRIA, N. (Orgs.). **Avanço rápido: as melhores idéias sobre o gerenciamento de mudanças nos negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CHANLAT, J. F. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

CHANLAT, J. F. **Ciências sociais e *management***: reconciliando o econômico e o social. São Paulo: Atlas, 1999.

CHANLAT, J. F. Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. In: DAVEL, E. P. B.; VASCONCELOS, J. G. M. de. (Org.). “**Recursos**” humanos e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento humano e educação**: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, A. C. A. da. **Educação corporativa**: um avanço na gestão integrada do desenvolvimento humano. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

COUTINHO, L.; FERRAZ, J. C (Coord.) **Estudo da competitividade da indústria brasileira**. Campinas: Papirus/Unicamp, 1994.

CRAWFORD, R. **Na era do capital humano**: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas, seu impacto nas empresas e nas decisões de investimentos. São Paulo: Atlas, 1994.

CRESWELL, J. **Research design**: qualitative, quantitative and mixed methods approaches, 2<sup>nd</sup> ed, London: Sage, 2003.

CRUZ, R. M. Formação profissional e formação humana: os (des) caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED, B. W. (Org.). **Educação para o (des) emprego**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DANIELS, J. L.; DANIELS, N. C. **Visão global**. São Paulo: Makron Books, 1996.

DAVEL, E. P. B.; VASCONCELOS, J. G. M. de. (Org.). “**Recursos**” humanos e **subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DAVEL, E.; ALCADIPANI, R. Estudos críticos em administração: a produção científica brasileira nos anos 1990. **Revista de Administração de Empresas – RAE**. São Paulo: FGV, v. 43, n. 4, p. 72-85, out./dez. 2003.

DAVEL, E.; SOUZA, J. Aprendizado e formação continuada em organizações familiares e intensivas em conhecimento: a força das relações de parentesco por consideração. In: ENEO – Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, 3, 2004, Atibaia – SP. **Anais...** Rio de

Janeiro – RJ: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2004.

DAVEL, E.; VERGARA, S. C. **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001.

DAVENPORT, T. H. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DE GEUS, A. P. Planejamento como aprendizado. In: STARKEY, K. (Edit.). **Como as organizações aprendem**: relatos do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.

DE GEUS, A. P. **A empresa viva**: como as empresas podem aprender a prosperar e se perpetuar. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DE GEUS, A. P. *Planning as learning*. **Harvard Business Review**, v. 66, n. 2, p. 70-74, mar./abr. 1988.

DE MASI, D. **A sociedade pós-industrial**. 3. ed. São Paulo: SENAC, 2000.

DEJOURS, C. **O fator humano**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1999.

DENGO, N. Universidades Corporativas: modismo ou inovação? In: ENCONTRO DA ANPAD, 26, 2002, Salvador. **Anais**. Salvador, BA: [s.n.], 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994

DIBELLA, A.; NEVIS, E. C. **Como as organizações aprendem**: uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade de aprendizagem. São Paulo: Educator, 1999.

DIEESE. **Diagnóstico do complexo metal-mecânico brasileiro**. São Paulo: DIEESE e CNM/CUT, 1998.

DRUCKER, Peter F. **As novas realidades**: no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão do mundo. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

DRUCKER, Peter F. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

DRUCKER, Peter F. O surgimento da nova organização. In: CHAMPY, J.; NOHRIA, N. (Orgs.). **Avanço rápido**: as melhores idéias sobre o gerenciamento de mudança nos negócios. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

DRUCKER, Peter F. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira; São Paulo: Publifolha, 1999.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

EASTERBY-SMITH, M. et al. **A pesquisa gerencial em administração**: um guia para monografias, dissertações, pesquisas internas e trabalhos em consultoria. São Paulo: Pioneira, 1999.

EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Editora Gente, 2004.

EBOLI, M. (Coord.). **Coletânea Universidades Corporativas**: Educação para empresas no século 21. São Paulo: Schumkler Editores, 1999.

EBOLI, M. Um novo olhar sobre a educação corporativa – desenvolvimento de talentos no século XXI. In: DUTRA, J. S. (Org.). **Gestão por competências**. São Paulo: Gente, 2001.

EBOLI, M. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In: FLEURY, M. T. L. (Org.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

EMPRESAS SCHNEIDER LOGEMANN. **Schneider Logemann 50 anos**: 1945-1995. Porto Alegre: L&PM Editores, 1995.

ETZIONI, A. **Organizações modernas**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1984.

FALLGATTER, M. G. H.; SALM, J. F. Alternativas para o desenvolvimento humano no contexto da aprendizagem organizacional. **Revista de Negócios**. Blumenau, SC, v. 2, n. 2, jan./mar. 1997.

FERREIRA, L. M.; CHISTÉ, M. C. T. **A comunicação interna em uma indústria metal-mecânica de Horizontina/RS**. Monografia apresentada na Especialização em Gestão de Recursos Humanos, UNIJUÍ, 2003.

FINGER, M.; BRAND, B. Conceito de “organização de aprendizagem” aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In:

EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Coord.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

FISCHER, A. L. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: FLEURY, M. T. L. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002a.

FISCHER, R. M. A responsabilidade da cidadania organizacional. In: FLEURY, M. T. L. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002b.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional**: as experiências do Japão, Coréia e Brasil. São Paulo: Atlas, 1995.

FLEURY, M. T. L. Inovação e gestão: o perfil do gestor de uma “*learning organization*”. In: ENCONTRO DA ANPAD, 18., 1994, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: [s.n.], 1994.

FLEURY, M. T. L. O ambiente para aprendizagem organizacional. In: CASALI, A. (Org.). **Educação e empregabilidade**: novos caminhos da aprendizagem. São Paulo: EDUC, 1997.

FLEURY, M. T. L. Aprendizagem e gestão do conhecimento. In: DUTRA, J. S. (Org.) **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Editora Gente, 2001.

FORMENTINI, M. **A percepção dos stakeholders sobre a responsabilidade social e a sua contribuição para a imagem empresarial**: um estudo de caso na John Deere Brasil Ltda Horizontina, RS. Ijuí: UNIJUI, 2004. Dissertação de Mestrado (Desenvolvimento, Gestão e Desenvolvimento), Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS, 2004.

FRANKL, V. E. **Em busca do sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANTZ, T. R.; TEIXEIRA, E. B.; LAMPERT, A. L. A trajetória de uma aliança estratégica internacional no setor metalmeccânico: o caso da SLC Indústria e Comércio S.A. e a John Deere e Co. In: **Revista de Estudos da Administração – REA**, Ijuí: Editora UNIJUI, ano 3, n. 6, p. 5 -22, jan./jun. 2003.



- FRANTZ, T. R.; TEIXEIRA, E. B.; LAMPERT, A. L. O processo de formação de uma aliança estratégica: o caso SLC e John Deere. In: ENCONTRO DA ANPAD, 26, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador, BA, 2002.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. E. de. Assédio moral e assédio sexual. **Revista de Administração de Empresas – REA**. São Paulo: FGV, v. 41, n. 2, p. 8-19, abr./jun. 2001.
- FREITAS, A. B. Traços brasileiros para uma análise organizacional. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. (Orgs.) **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.
- FURTER, P. **Educação e vida**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1980.
- GALBRAITH, J. K. **A era da incerteza**. 9. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- GALBRAITH, J. R. et al. **Organizando para competir no futuro**. São Paulo: Makron Books, 1995.
- GARVIN, D. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, v. 71, p. 78-91, July./Aug. 1993.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas – RAE**. São Paulo: FGV, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GROHMANN, M. Z. Reflexões sobre uma aprendizagem organizacional (parcialmente?) construtivista. In: ENCONTRO DA ANPAD, 27, 2003, Atibaia – SP. **Anais...** Rio de Janeiro – RJ: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2003.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HALL, R. H. **Organizações: estrutura e processos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HANDY, C. **The age of unreason**. Londres: Heineman, 1991.

HARMAN, W. W. O mundo dos negócios no século XXI: um pano de fundo para o diálogo. In: RENESCH, J. **Novas tradições nos negócios: valores nobres e liderança no século XXI**. São Paulo: Cultrix, 1996.

HARMAN, W.; HORMANN, J. **O trabalho criativo – o papel construtivo dos negócios numa sociedade em transformação**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

HARRIGTON, M. **The accidental century**. Baltimore: Peguin Books, 1969.

HARVARD BUSSINESS REVIEW. **Mudança**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HESSELBEIN, F. et al. (Org.). **A organização do futuro: como preparar hoje as empresas de amanhã**. São Paulo: Futura, 1997.

HILL, C. W. L.; JONES, G. R. **Strategic management theory: an integrated approach**. Boston: Houghton Mifflin, 1998.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. J. et al. **Tecnologias, trabalho e educação: um trabalho multidisciplinar**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HITT, M. A.; IRELAND, R. D.; HOSKISSON, R. E. **Administração estratégica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HOWARD, R. et al. **Aprendizado organizacional**: gestão de pessoas para a inovação contínua. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KANAANE, R. **Comportamento humano nas organizações**: o homem rumo ao século XXI. São Paulo: Atlas, 1994.

KATZ, D.; KAHN, R. L. **Psicologia social das organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1973.

KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, Fall, 1993.

KIM, D. H. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual**: recursos para a economia baseada em conhecimento. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KNOWLES, M. *The adult learner: a neglected species*. Houston, Texas: Gulf Publishing, 1973.

KNOWLES, M. **Self-directed learning**. New York: Association Press, 1975.

KOLB, D. A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. (Edit.). **Como as organizações aprendem**: relatos do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1989.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. **Educação profissional**: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. Curitiba, PR: UFPR, Mimeo, 2001.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

- LAFFIN, M. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. Florianópolis: UFSC, 2002. Tese de Doutorado (Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- LIMA, C. S.; URBINA, L. M. S. A educação continuada como fator de competitividade. In: COBENGE – Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 2003, Rio de Janeiro – RJ. **Anais do COBENGE**. Rio de Janeiro: IME, 2003.
- LIMONGI-FRANÇA, A. C.; ARRELANO, E. B. Qualidade de vida no trabalho. In: FLEURY, M. T. L. (Coord.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002.
- LOJKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MAGALHÃES, T. T.; PICCININI, V. C. Inovação e qualificação: um estudo de caso em empresas do setor metal-mecânico. In: ENCONTRO DA ANPAD, 22, 1998, Foz do Iguaçu/PR. **Anais...** Foz do Iguaçu: [s.n.], 1998.
- MARCHI, D. de. **Mudança organizacional e saúde do trabalhador: um estudo de caso**. Florianópolis: UFSC, 2004. Tese de Doutorado (Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- MARCONDES, R. C.; PAIVA, J. A. Afinal, a Universidade Corporativa é uma T&D revisitada? In: ENCONTRO DA ANPAD, 25, 2001, Campinas/SP. **Anais...** Campinas, SP: [s.n.], 2001.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas/SP: Papyrus, n. 36, 1995 (Educação continuada).
- MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- MARIOTTI, H. **Organizações de aprendizagem: educação continuada e a empresa do futuro**. São Paulo: Atlas, 1995.
- MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1995.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.
- MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. São Paulo: Futura, 2000.

- MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. I 1980.
- MARX, K. **Para crítica da economia política: salário, preço e lucro**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MASLOW, A. H. **Maslow no gerenciamento**. São Paulo: Qualitymark, 2000.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MEISTER, J. C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas**. São Paulo: Makron Books, 1999.
- MENEGASSO, M. E. **O declínio do emprego e a ascensão da empregabilidade: um protótipo para promover condições de empregabilidade na empresa do setor bancário**. Florianópolis: UFSC, 1998. Tese de Doutorado (Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- MENEGASSO, M. E.; SALM, J. F. A educação continuada e (a) capacitação gerencial: discussão de uma experiência. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 27-35, mar. 2001.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco/CA: Jossey-Bass, 1998.
- MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MERTON, R. K. Estrutura burocrática e personalidade. In: CAMPOS, E. **Sociologia da burocracia**. São Paulo: Zahar, 1978.
- MEZIROW, J. Perspective transformation. **Adult Education**, v. 28, p. 100-110, 1978.
- MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. São Paulo: Atlas, 1995.

- MINTZBERG, H. et al. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookmann, 2000.
- MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **O processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOHRMAN, S.A.; MOHRMAN JR, A. M. Mudanças organizacionais e aprendizado. In: GALBRAITH, J. R. et al. **Organizando para competir no futuro**. São Paulo: Makron Books, 1995.
- MORAIS, L. V. S.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. J. C. A. A dinâmica da aprendizagem gerencial em um hospital. In. **RAE–eletrônica**. São Paulo: FGV-EAESP, v.3, n. 2, Art. 18, jul./dez.2004.
- MORGAN, G. **Imagens das organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MORGAN, G. Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory. **Administrative Science Quartely**, v. 25, 1980.
- MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, 1980.
- MORIN, E. M.: TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. V. O trabalho e seus sentidos. In: ENCONTRO DO ANPAD, 27, 2003, Atibaia – SP. **Anais...** Rio de Janeiro – RJ: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2003.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez-UNESC, 2000.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.
- MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas – RAE**. São Paulo: FGV, v. 41, n. 3, p. 8-19, jul./set. 2001b.
- MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- MOTTA, P. R. **Transformação organizacional: a teoria e a prática de inovar**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

MUNDIM, A. P. F. **Desenvolvimento de produtos e educação corporativa**. São Paulo: Atlas, 2002.

NADLER, D. et al. **Discontínuos change: leading organizational transformation**. San Francisco/CA: Jossey-Bass, 1995.

NASCIMENTO, L. P. et al. O desempenho ambiental nas empresas do setor metal-mecânico no RS. In: ENCONTRO DA ANPAD, 21, 1997, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, [s.n.], 1997.

NONAKA, I., TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa** – como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PATRÍCIO, Z. M. et al. (Orgs.). **Qualidade de vida do trabalhador: uma abordagem qualitativa do ser humano através dos novos paradigmas**. Florianópolis: Ed. do Autor, 1999.

PEREIRA, C. S. Aprendizagem, educação e trabalho na sociedade do conhecimento. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro: FGV, n. 35 (6), p. 107-117, nov./dez. 2001.

PERIN, M. G. et al. Satisfação de clientes x ISO 9000: uma pesquisa descritiva no setor metal-mecânico gaúcho. In: ENCONTRO DA ANPAD, 21., 1997, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

PERROW, C. B. **Análise organizacional: um enfoque sociológico**. São Paulo: Atlas, 1976.

PETTIGREW, A. M. A cultura das organizações é administrável. In: FLEURY, M. T. L. F.; FISCHER, R. M. (Coord.). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1989.

PETRY, G. P. O setor metal-mecânico no Rio Grande do Sul. **Zero Hora**, Porto Alegre, p. 34, 07 dez. 2003.

PINCHOT, G.; PINCHOT, E. **O poder das pessoas: como usar a inteligência de todos para a conquista do mercado**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIZOLOTTO, M. F. **Políticas de benefícios sociais em empresas do setor metal-mecânico do Rio Grande do Sul**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000 (Coleção trabalhos acadêmico-científicos. Série dissertações de mestrado).

- PLENTZ, G. A. **Sistemas e instrumentos de apoio à gestão no processo de alinhamento estratégico organizacional**: um estudo multicaso no setor metal-mecânico agrícola. Projeto de pesquisa apresentado no Mestrado Desenvolvimento, Gestão e Desenvolvimento, UNIJUÍ, 2003.
- PORTER, M. E. “What is strategy?” **Harvard Business Review**. p. 61-78, Nov./Dec., 1996.
- PORTER, M. E. **Competição = on competition**: estratégias competitivas essenciais. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- PRATES, M. A. S.; BARROS, B. T. O estilo brasileiro de administrar. In: MOTTA, F. C. P.; CALDAS, M. (Orgs.) **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.
- PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**. São Paulo: Fundação UNESP, 1996.
- RAMOS, A. G. **Administração e contexto brasileiro**: esboço de uma teoria geral da administração. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983.
- RAMOS, A. G. Modelos de homem e teoria administrativa. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro: FGV, n. 18, v. 2, p. 03-12, abr./jun. 1984.
- RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: uma reconceitualização da riqueza das nações. 2. ed. Rio de Janeiro. FGV, 1989.
- RAY, M. L. O novo paradigma no mundo dos negócios. In: RENESCH, J. **Novas tradições nos negócios**: valores nobres e liderança no século XXI. São Paulo: Cultrix, 1996.
- RAY, M. L.; RINZLER, A. **O novo paradigma nos negócios**: estratégias emergentes para liderança e mudança organizacional. São Paulo: Cultrix, 1999.
- RENESCH, J. **Novas tradições nos negócios**: valores nobres e liderança no século XXI. São Paulo: Cultrix, 1993.
- ROBBINS, S. P. **Administração**: mudança e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2000.
- SALM, C.; FOGAÇA, A. **A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais**. São Paulo: IEDI, 1992.
- SALM, J. F. ; MENEGASSO, M. E. ; HEIDEMANN, F. G. Política de educação continuada corporativa: capacitação gerencial em empresa pública. In: IX Congreso internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 2004, Madrid. **Anais...** Madrid. v. 1. p. 1-16, 2004.



- SALM, J. F. Paradigmas na formação de administradores: frustrações e possibilidades. In: **Universidade e conhecimento**. Florianópolis: UDESC, out. 1993.
- SANTOS, C. M. **Educação continuada**– Faculdade de Educação – Universidade Bandeirante de São Paulo. São Paulo, 1999. (Dissertação de Mestrado)
- SAUSEN, J. O. **Adaptação estratégica organizacional**: o caso da Kepler Weber S/A. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003 (Coleção trabalhos acadêmico-científicos. Série teses de doutorado; 6).
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo In: FERRETI, C. J. et. al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SCHEIN, E. Organizational culture. *American Psychologist*, Fev. 1990.
- SCHEIN, E. *How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room*. Sloan Management Review, inverno de 1995.
- SCHÖN, D. *Beyond the stable state*. New York, The Norton Library, 1971.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEGNINI, L. R. P. Taylorismo: uma análise crítica. In. BRUNO, L; SACCARDO, C. (Coords.). **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986.
- SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. 6.ed. São Paulo: Best Seller, 2000.
- SENGE, P. M. **A quinta disciplina**: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1990.
- SENGE, P. M. A nova tarefa do líder: criar organizações para a aprendizagem. In: RENESCH, J. **Novas tradições nos negócios**: valores nobres e liderança no século XXI. São Paulo: Cultrix, 1993.
- SENGE, P. M. et al. **A dança das mudanças**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- STATA, R. Aprendizagem organizacional: a chave da inovação gerencial. In. STARKEY, K. (Edit.). **Como as organizações aprendem**: relatos do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.

STARKEY, K. (Edit.). **Como as organizações aprendem:** relatos do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.

STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. **Administração.** Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1985.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações:** gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

TEIXEIRA, A. **Universidades corporativas x educação corporativa:** o desenvolvimento do aprendizado contínuo. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

TENÓRIO, F. G. **Tem razão a administração?** Ensaios de teoria organizacional e gestão social. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

TENÓRIO, F. G. **Flexibilização organizacional, mito ou realidade?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

THOMPSON, J. D. **Dinâmica organizacional:** os fundamentos sociológicos da teoria administrativa. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUROW, L. C. A comunidade econômica e o investimento social. In: HESSELBEIN, F. et al (Orgs.). **A comunidade do futuro:** idéias para uma nova comunidade. São Paulo: Futura, 1998.

ULRICH, D. **Recursos humanos estratégicos.** São Paulo: Editora Futura, 2000.

VERGARA, S. C.; BRANCO, P. D. Empresa humanizada: a organização necessária e possível. **Revista de Administração de Empresas – RAE,** São Paulo: FGV, v. 41, n. 2, p. 20-30, abr./jun. 2001.

VERGARA, S. C. **Gestão de pessoas.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VERGARA, S. C.; BRANCO, P. D. Competências gerenciais requeridas em ambiente de mudança. In: ENCONTRO DA ANPAD, 19., 1995, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], v. 1, n. 9, 1995.

VIEIRA, E. P. **A classificação dos custos**: um estudo no segmento industrial de máquinas e implementos agrícolas com alto grau de automação. Salvador/ BA: [s.n.], 2001 Mestrado em Contabilidade: Gestão Empresarial, Fundação Visconde de Cairu, 2001. (Dissertação de Mestrado)

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VITELLI, A. P. D. Universidades Corporativas: fonte de vantagem competitiva para as organizações na era do conhecimento? In: ENCONTRO DA ANPAD, 24., 2000, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC: [s.n.], 2000.

WEBER, M. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, E. **Sociologia da burocracia**. São Paulo: Zahar, 1978.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARIFIAN, P. Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. **Education Permanente**, n. 112, 1992.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

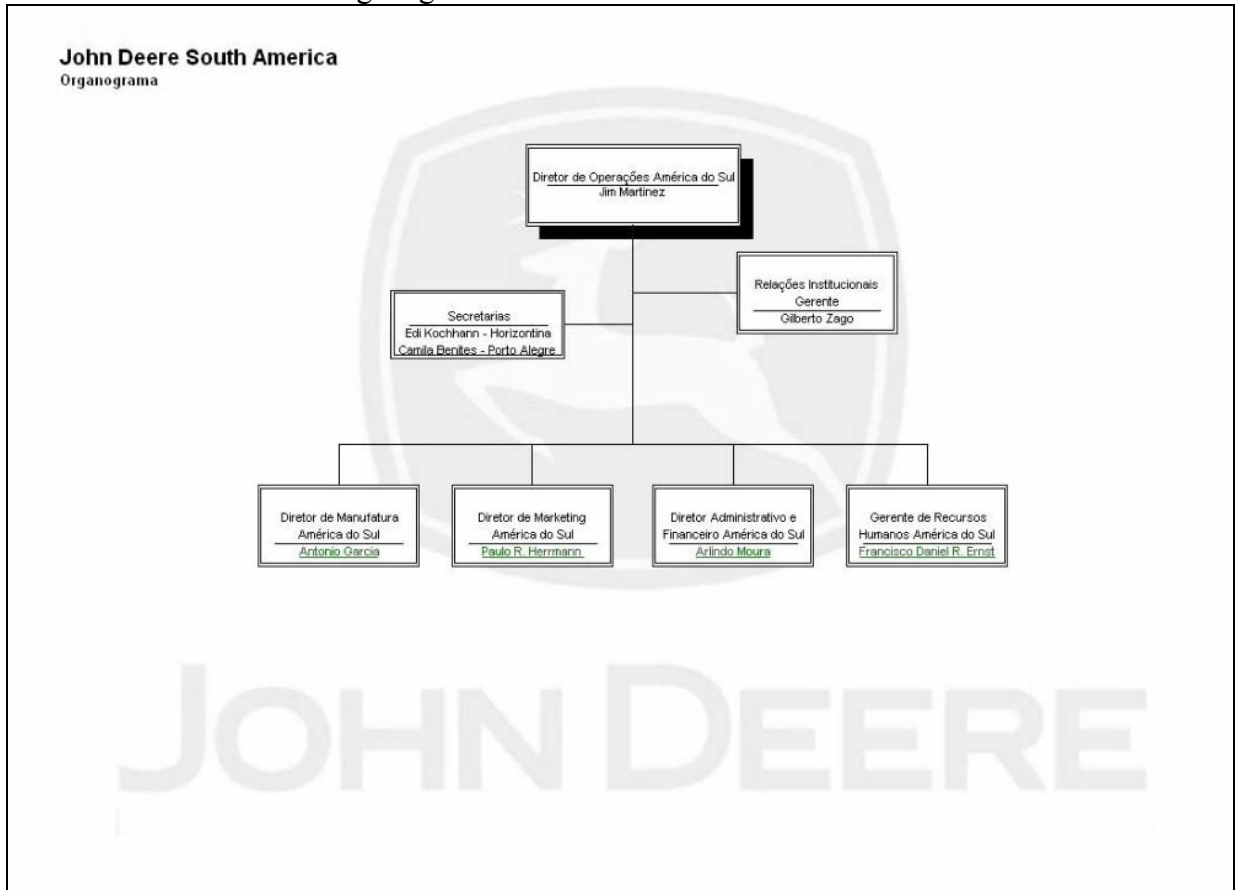
### Lista de Documentos Consultados

A pesquisa documental foi realizada em documentos tanto impressos como virtuais da John Deere.

- Dados gerais da John Deere – [www.deere.com.br/conheça](http://www.deere.com.br/conheça)
- Materiais Informativos do DRH (políticas de RH, programas de desenvolvimento comportamental, treinamentos técnicos, ....)
- Relatórios do DRH (indicadores expressos em gráficos sobre o perfil dos trabalhadores, horas de treinamento, *turnover*, ....)
- Convênios entre a John Deere e parceiras como Senai e Colégio Frederico Jorge Logemann para a realização de cursos (Aprendizagem Industrial, Curso Superior de Tecnologia Mecânica, Programas de Desenvolvimento Profissional,...)
- Portal de RH – *intranet*– John Deere *Online Home* (missão e princípios, estrutura do DRH, políticas/procedimentos, benefícios, educação, ...)
- Material Informativo da Fundação Assistencial John Deere;
- Material Informativo do Programa de Participação dos Resultados – PPR.

## ANEXO B

## Organograma de John Deere América Latina



## ANEXO C

## Organograma da Área de Recursos Humanos

