

APRENDIZAGEM EM UMA EMPRESA DE CERÂMICA DE REVESTIMENTO BRASILEIRA

Suzana da Rosa Tolfo¹

R. Dep. Antonio Edu Vieira, 1304 - A/203 Pantanal
CEP: 88040-001 Florianópolis/SC Brasil
E-mail: srtolfo@yahoo.com.br

Valmíria Carolina Piccinini²

Rua Washington Luiz, 855 – Sala 422
CEP: 90010-460 Porto Alegre/RS Brasil
E-mail: vpiccinini@ea.ufrgs.br

¹ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia – CFH
CEP: 88040-970 Florianópolis/SC Brasil

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Escola de administração – PPGA
CEP: 90010-460 Porto Alegre/RS Brasil

Resumo:

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa (estudo de caso), desenvolvida em uma empresa (seis fábricas) de cerâmica de revestimento líder em inovação no país (Brasil). O objetivo da investigação foi descrever e analisar as práticas voltadas à aprendizagem organizacional identificadas pelos gerentes e trabalhadores e a adoção de estratégias voltadas à gestão por competências. Os conteúdos indicam que a concepção de “Learning Organization” dentre os gerentes está fortemente relacionada à concepção de um ciclo contínuo, que envolve desenvolvimento em diferente áreas e inclui conhecimentos, habilidades e atitudes. A principal forma de aprendizagem entre os operários é decorrente das próprias situações de trabalho, dos treinamentos voltados à formação técnica e da escolaridade. A constatação desses limites fez com que a empresa iniciasse uma pesquisa junto a clientes internos e externos de modo a alavancar um projeto de aprendizagem e inovação mais consistente. Com base nos conteúdos coletados, depreende-se que a aprendizagem organizacional apresenta um ciclo limitado a aprender a fazer (operários) e a pensar sobre as práticas adotadas (gerentes), o que denota a predominância da aprendizagem individual.

Palavras-chaves: aprendizagem organizacional, competências, inovação, estratégias.

INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas são uma das máximas da sociedade atual e ao tratar da questão, diversos estudiosos (Leite, 1994; Vieira, 1996) referem não somente a equipamentos, mas a inovações, tanto administrativas quanto tecnológicas, introduzidas pelo “modelo japonês” de produção flexível. Os pressupostos de maior maleabilidade, sistema de produção mais intensivo e relações de trabalho mais elásticas mostram-se como condições necessárias à competitividade em qualquer forma de gestão. Frente a esse contexto de profundas mudanças, a necessidade de aprendizagem constante aparece como uma tendência organizacional feita para durar.

O estudo ora apresentado, teve como objetivo identificar a existência de práticas organizacionais que levem à aprendizagem organizacional (*learning organization*) e analisar, à luz do arcabouço teórico sobre a temática, as práticas adotadas por uma empresa líder em inovação no seu setor. A literatura também vem sinalizando estreita relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, o que levou a investigar como ocorre esse processo na indústria cerâmica.

Apresenta-se e discute-se os dados coletados através de pesquisa desenvolvida em uma organização cuja principal atividade produtiva é a fabricação de cerâmica de revestimento. As seis fábricas que compõem o seu parque industrial, produzem pavimentos (piso) e monoporosa (paredes), nos mais diversos tamanhos e formatos.

O método utilizado foi o estudo de caso. A coleta de dados foi procedida através de entrevistas semi-dirigidas, realizadas com gerentes industriais e administrativos (07) e trabalhadores (14). Utilizou-se como principal base teórica norteadora dos questionamentos, a desenvolvida por Garvin (1993), ao salientar as experiências com novas abordagens, aprendizagem com base na própria experiência, a aprendizagem com as experiências dos outros, aprendizagem pautada nos próprios erros, dentre outras.

A ênfase do trabalho recaiu sobre a compreensão da perspectiva de aprendizagem organizacional adotada pela organização, buscando identificar formas de aprendizagem (formais ou informais) e desenvolvimento de competências que contribuem para que ela consiga alcançar sucesso e manter-se no mercado.

Com vistas a contribuir para a compreensão da aprendizagem nas organizações e o desenvolvimento de competências, far-se-á uma breve revisão da literatura sobre as temáticas analisadas, de modo que a relação entre os dados empíricos da organização estudada, possa lançar idéias sobre as demais organizações, bem como aos conceitos e práticas voltados à aprendizagem.

1. A INOVAÇÃO E A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

A globalização trouxe consigo profundas alterações do ponto de vista econômico, social e geo-político. Dentre as mudanças, observa-se o acirramento da competitividade entre organizações de todos os setores, gerando fusões e falências inesperadas. A inovação consolida-se nesse campo, como temática da maior relevância. Representa uma importante forma de manter vantagem competitiva frente aos concorrentes. É desse modo que o referencial teórico que dá suporte à gestão das organizações passa obrigatoriamente a aprofundar o estudo de questões como ciência e tecnologia, aprendizagem nas organizações, capacidade de criatividade e inovação dos recursos humanos, dentre outros.

Para fins da presente análise, focar-se-á a aprendizagem nas organizações e suas práticas, de modo a compreender a sua relação com inovação e competências.

Embora o termo "Learning Organization" tenha sido cunhado mais contemporaneamente, os construtos que o suportam remontam às diversas teorias de aprendizagem oriundas da pedagogia.

Isso faz com que, quando transpostas para a área da administração, tal qual na área da educação, existam diferentes abordagens ou paradigmas que pretendam a hegemonia em relação a temática.

Adotou-se como base teórica sobre aprendizagem nas organizações os conceitos daqueles que representam a principal produção na área. Peter Senge(1990), um importante articulador da temática, escreve que a organização de aprendizagem é o ambiente em que há condições de expansão do potencial criativo das pessoas para a busca de resultados, em que raciocínios diferenciados são desenvolvidos, com possibilidades de vazão dos anseios coletivos e aprendizagem constante sobre como aprender em grupo (aprender a aprender). Para dar suporte a sua proposição, sistematizou cinco disciplinas básicas que possuem características individuais, mas são interdependentes para o alcance do objetivo de aprendizagem. Envolvem: domínio pessoal, modelos mentais, objetivo comum, aprendizagem em grupo e raciocínio sistêmico.

Então, quando são feitas referências a "empresas que aprendem", é no sentido de uma visão sistêmica de empresa, um aprendizado dirigido a todos, de chefes a funcionários, uma mudança de modelo mental. Isso implica que o funcionário esteja inteirado do processo produtivo da empresa, com os clientes e fornecedores; podendo monitorar, sentir, reagir e aprender a respeito do trabalho executado.

Garvin(1993) relaciona Organização de Aprendizagem com criação, aquisição e transferência de conhecimento, aliado à modificação de comportamento, com vistas às novas aprendizagens. Nesta perspectiva, identifica cinco atividades que proporcionam aprendizagem:

- 1) elaboração de sistemática de resolução de problemas;
- 2) experimentação de novas abordagens;
- 3) aprendizagem baseada nas próprias experiências e na história passada;
- 4) aprendizagem pautada nas experiências e melhores práticas dos outros;
- 5) transferência de conhecimento rápido e eficientemente através da organização.

Ao tratarem da aprendizagem na empresa, Nonaka e Takeuchi (1996) relacionam-na com a capacidade de criar, disseminar e incorporar o conhecimento aos produtos e serviços da empresa. Desenvolvem um modelo de como administrar uma organização baseada na criação do conhecimento. O conhecimento, para os articulistas, pode ser dividido em tácito e explícito. O primeiro é pessoal e envolve fatores intangíveis como crenças e valores. O conhecimento explícito é expresso através da linguagem formal, abrangendo aquele tipo que facilmente é transmitido entre as pessoas. Segundo os autores, através da interação entre conhecimento tácito e explícito é que torna-se possível identificar diferentes modos de conversão do conhecimento. A sua concepção básica está na crença de que a criação do conhecimento organizacional é decorrente de uma interação contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito.

Argyris (1991, 1992, 1997) concebe que as organizações aprendem através dos indivíduos, que têm um papel de agentes de aprendizagem. As condições para que a aprendizagem ocorra são duas: a detecção e correção dos erros e a combinação, que implica a capacidade para gerar condições que combinem planos e expectativas com a ação efetiva.

O sistema de aprendizagem organizacional pode ocorrer na forma de *single-loop* ou *double-loop* (Argyris, 1992, 1997). No primeiro caso, o sistema de aprendizagem é suficiente para a organização implementar políticas e perseguir o alcance dos objetivos formulados. Em razão disso, mostra-se mais adequada para situações em que predomina a estabilidade e a repetitividade, pois ocorre com base na criação de combinações ou pela resolução de equívocos.

A aprendizagem *double-loop*, coaduna com ambientes complexos e em constante mudança, e não se restringe à correção de erros e o desenvolvimento de ações posteriores. Implica na resolução de erros através do exame e alteração das variáveis governantes e, então, das ações. As variáveis governantes são aquelas que podem ser inferidas com base na observação das ações dos

indivíduos atuando como agentes para a organização, para dirigir e guiar as suas ações. Envolve a realização de tarefas mais complexas, com o questionamento das metas.

Salienta que um dos paradoxos existentes no comportamento humano e que se reflete nas organizações e na aprendizagem está na discrepância que existe entre a teoria esposada (*espoused theory*) e a prática adotada (*theory-in-use*) pelos indivíduos. Concretamente, trata-se da inconsistência entre aquilo que os indivíduos pensam (e pensam que fazem) e aquilo que eles realmente fazem. As organizações que venham a adotar processos de aprendizagem organizacional precisam compreender os mecanismos defensivos atuantes no seu interior e verificar formas de minimizá-los (Argyris, 1991).

A abordagem de aprendizagem organizacional desenvolvida por Swieringa e Wierdsma (1995), utiliza o ciclo de aprendizagem de Kolb como referencial para a compreensão do processo de aprender. O ciclo encaminha-se de uma perspectiva da ação para a reflexão, e da aprendizagem concreta dirige-se para o conhecimento abstrato. Implica em fazer (experiência), refletir (meditar acerca da experiência), pensar (procurar entender por meio da análise e conceitualização) e, finalmente, decidir (re-fazer).

A aprendizagem organizacional (Swieringa e Wierdsma, 1995) implica na transformação do aprendizado individual em coletivo e pode ocorrer em até três ciclos. No primeiro ciclo há a aprendizagem das regras, sem que exista um questionamento das suas bases. A aprendizagem em ciclo duplo envolve o questionamento das causas das regras e, portanto, exige *insights* em relação às normas e ao conhecimento coletivo. A aprendizagem em ciclo triplo implica na discussão das estratégias, metas, filosofia, políticas e objetivos organizacionais. Pressupõe aspectos mais abstratos da aprendizagem na organização e encontra barreiras para a sua aplicação, de modo especial pela dificuldade dos níveis hierárquicos mais elevados discutirem princípios organizacionais. Este tipo de aprendizagem é relacionado com “desenvolvimento”, dado que implica o desenvolvimento de novos princípios.

Os pressupostos da aprendizagem organizacional freqüentemente têm sido relacionados à necessidade do desenvolvimento de competências individuais e/ou coletivas). Considerando que a competência pode ser definida como “... a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade” (Boog, 1991, p. 16), implica tanto na capacidade de aprender a fazer, quanto pensar, refletir e refazer – elementos constituintes de um ciclo de aprendizagem (Swieringa e Wiedersna, 1995). Portanto, um grande desafio da gestão de recursos humanos consiste em administrar pessoas para que aprendam, desenvolvam suas competências e coloquem-nas em prática nas situações de trabalho.

As escolas de Administração vem exercendo um papel cada vez maior para a disseminação da idéia de que as organizações necessitam fomentar a aprendizagem em todas as direções, como forma de fazer frente a esse momento de crescente exigência quanto a qualidade, competitividade, inovação, criatividade e competência dos seus empregados.

Nesse sentido, justifica-se a relevância do presente trabalho, que procura compreender as práticas de aprendizagem adotadas no contexto de uma organização: a Cerâmica Toscana.

2. METODOLOGIA

O método utilizado nesta pesquisa foi o estudo de caso, privilegiando-se a abordagem qualitativa (Yin, 1994) que permite o estudo aprofundado de um ou mais casos. A técnica de coleta de dados consistiu em entrevistas semi-estruturadas, com um roteiro pré-definido, pautado nos objetivos da pesquisa e na fundamentação teórica do projeto. A escolha dos sujeitos foi intencional entre os gerentes e aleatória para os trabalhadores, sendo entrevistados os gerentes das fábricas e

alguns gerentes de setores administrativos, bem como trabalhadores das diversas fábricas. O tratamento das entrevistas ocorreu com base na análise de conteúdo (Bardin, 1979) e na triangulação dos dados (Triviños, 1987).

Através desta pesquisa buscou-se identificar práticas organizacionais que levem à aprendizagem organizacional; verificar diferenças ou semelhanças entre os conteúdos manifestos por gerentes e trabalhadores; e analisar se as políticas e ações voltadas à gestão da aprendizagem estão em conformidade com as apresentadas por autores da área.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente se fará uma breve caracterização da empresa, para, posteriormente, se apresentar os resultados das entrevistas com gerentes e trabalhadores.

3.1. Caracterização da Cerâmica Toscana

A Cerâmica Toscana foi fundada no ano de 1977 no estado de Santa Catarina, sul do Brasil, e produz azulejos e pisos – pequenos, médios e grandes formatos em seis unidades fabris. No que tange aos produtos oferecidos pela empresa, encontram-se a monoporosa, grés, terceira queima e porcelanato.

A empresa possui uma linha de aproximadamente 1000 produtos e investe no desenvolvimento de novos produtos, equipamentos e tecnologia, de modo a permanecer em situação de igualdade em relação ao que é produzido pelas melhores empresas do exterior. A Itália e a Espanha são as referências na busca de equipamentos, *design* e *know-how* que possibilitem a melhoria da qualidade dos produtos e serviços. O maior mercado consumidor do que é produzido pela empresa é o nacional, com um percentual em torno de 75%. Os outros 25% são destinados à exportação, para mais de 50 países.

O processo de produção da cerâmica passa por oito etapas, quais sejam: recebimento da matéria prima, moagem, atomização, prensagem, secagem, esmaltação, queima e seleção.

Possui um Departamento de Qualidade e Recursos Humanos que busca uma sinergia nos programas nas áreas de administração e desenvolvimento de recursos humanos, cujos objetivos estão direcionados prioritariamente para a reciclagem, qualidade de vida no trabalho, aperfeiçoamento do desempenho profissional e do crescimento do indivíduo (Guia RH, 1999).

As principais atividades realizadas pelo Departamento de Qualidade e Recursos Humanos (DQRH) e que estão voltadas à aprendizagem formal dos empregados são:

- Programa de Integração,
- Informativo e programa de rádio,
- Sistema de Qualidade (ISO 9000),
- Plano de Qualificação e Treinamento (identificação de necessidades de treinamento, treinamento externo, apoio aos treinamentos coordenados pelas áreas, parceria SENAI/Cerâmica X, Curso Preparatório, Programa Operador Multifuncional I , Programa Operador Multifuncional II , Curso de Tecnologia Cerâmica, Programa de Atualização, Cursos de Idiomas, Programas voltados à escolaridade, Auxílio Universidade).

A empresa é reconhecida pelas indústrias concorrentes por seus investimentos superiores às demais em termos de escolarização e qualificação técnica dos seus empregados, especialmente aqueles operários que trabalham em atividades operacionais.

3.2 A Aprendizagem na Toscana

Com o objetivo de verificar o processo de aprendizagem na organização, questionou-se os gerentes e trabalhadores sobre como percebem que ocorre a aprendizagem na organização, quais são os mecanismos mais importantes, a possibilidade de aprendizagem com base nos acertos e erros próprios e dos outros, a compreensão acerca da matriz de habilidades e competências e sua utilização, dentre outros.

3.2.1 A Perspectiva dos Gerentes.

A forma como a aprendizagem é concebida na organização, pode ser expressa através dos seguintes relatos:

Você não pára nunca nesse processo de ensinamento, sabe? Então... aí eu sempre digo: Eu acho que a empresa ela efetivamente ela te dá as condições, ela te dá as condições. Agora você também precisa procurar.

O mundo mudou. Hoje quem não estudar, quem não for a luta de conhecer, ter mais... Adquirir mais conhecimento, adquirir mais experiência, vai morrer. E está acontecendo isso já no mundo de chefia na X. A nível de gerência também!

Segundo esses dois gerentes, que expressam a perspectiva dominante entre seus pares, a aprendizagem se constitui em um processo constante, que não tem início nem fim. As mudanças no contexto tornaram necessário o exercício contínuo de aprender tanto através da busca formal e consciente, quanto de modo informal e muitas vezes inconsciente. Essa passa a ser uma exigência tanto para a sobrevivência da organização, quanto dos seus membros frente ao mercado de trabalho.

Através do questionamento genérico, depreende-se que na organização predomina a associação de aprendizagem com aquisição conhecimento (Garvin, 1993).

Em 1995 a empresa definiu que deveria realizar altos investimentos para a escolarização do pessoal. Atualmente não há contratação de empregados sem o 2º Grau completo e foram estabelecidas metas para que o pessoal concluísse o 1º e 2º Graus, sob pena de serem demitidos da empresa. Os gerentes pontuam a necessidade de treinamento constante, de modo a proporcionar uma capacidade de assimilação maior, e que também relaciona-se com o padrão de escolaridade. A escolaridade mais elevada permitiria uma melhor qualificação dos profissionais.

A idéia corrente na literatura de que a qualificação é um pré-requisito para que os empregados estejam preparados para as inovações, foi plenamente introjetada no seio da organização. Conforme um dos gerentes:

Então você tem que habilitar a tua equipe pra que ela esteja preparada principalmente pra essas inovações. Se você tem uma equipe jovem, uma equipe com bom grau de instrução, uma equipe que pensa, você com certeza consegue implantar qualquer coisa muito mais fácil do que se você tem uma equipe antiga, sem instrução, sem perspectiva.

Somente um dos gerentes entrevistados mostrou uma posição diferenciada, preocupada que o nível de exigência de escolaridade possa ser excessivo pois há serviços braçais nas fábricas e trabalhadores com 2º Grau tendem a ficar insatisfeitos com a realização de tarefas com subaproveitamento de seus conhecimentos e habilidades. Caberia à empresa o planejamento de funções mais enriquecidas para evitar problemas futuros.

Há, portanto, uma preocupação acentuada com a aprendizagem formal, visando preencher lacunas escolares que os trabalhadores trouxeram, quando do ingresso na organização e aparece associada à possibilidade de obter melhores resultados no ambiente de trabalho.

Predomina nas falas dos gerentes a percepção de que a forma como o processo de trabalho se desenvolve pressupõe pessoas capazes de fazer análises e que a escolaridade torna-se um pré-requisito para uma aprendizagem mais reflexiva. Somente um dos gerentes admite que a empresa possui determinadas funções cujo grau de aprendizagem requerido é somente concreto, ou seja, aprender a fazer.

Ao se analisar os mecanismos que a empresa adota como estratégia para fomentar a aprendizagem do seu pessoal, encontram-se elementos variados. Aparece em primeiro lugar, a ênfase nos cursos formais, de modo a fornecer subsídios ao trabalho dos operadores. A atuação do SENAI é a base para a inserção do trabalhador na atividade produtiva, oferecendo o Curso Preparatório, que funciona também como uma pré-seleção aos candidatos a emprego. Além desse, são ofertados cursos como técnico ceramista, assentador, multifuncional, técnico em mecânica e eletricitista, que constituem-se no suporte para a aprender a fazer o trabalho.

Apesar do aparato que a Escola Técnica do SENAI oferece, essa apresenta limites, dada demandas cada vez mais complexas e rápidas que sofridas pela organização, que precisa encontrar soluções individualizadas, tanto interna quanto externamente, bem como subsidiar a Escola para formar futuros operadores. É o caso de uma unidade fabril mais moderna, na qual o gerente e sua equipe elaboraram e executaram os programas **in loco**, uma vez que o SENAI não estava em condições de atender a sua demanda. Durante a pesquisa, por exemplo, estavam montando uma unidade produtiva no SENAIS, com uma sala de pintura manual.

Ainda há outros tipos de demandas que não vêm sendo adequadamente atend, como a necessidade de treinamento gerencial e comportamental. A maneira como o trabalhador se insere no ambiente de trabalho e faz a aprendizagem das suas atividades é fonte de menor atenção por parte dos gerentes. Alguns deles preocupam-se que não há um tempo de integração para que o empregado possa se ambientar. Na prática o sujeito é admitido e **“é colocado na fogueira”**.

Em casos como esse, os gerentes identificam a ênfase na aprendizagem voltada para o fazer,. Essa forma mostra-se limitada, porque, conforme assinalam Swieringa e Wiedersna (1995), constitui-se em aprendizagem mais concreta e menos reflexiva, já que trata-se de aprendizagem em um ciclo e que pode ser caracterizada como um melhoramento e busca de soluções com base naquelas informações existentes.

O modo que os gerentes utilizam para referir à aprendizagem na organização, leva a inferir a existência de limites quanto ao papel dos trabalhadores enquanto agentes de aprendizagem. Não há constatação de que os mesmos sejam identificados como ativos no sentido de detectar e corrigir erros (Garvin, 1993), nem como capazes de gerar condições que combinem planos e expectativas com a ação efetiva (Argyris, 1991, 1992, 1997). A formação permanece sendo o instrumento que pode levar à reflexão acerca do trabalho.

O sistema de aprendizagem organizacional, no que tange aos trabalhadores, parece ocorrer na forma de *single-loop* (Argyris, 1992, 1997), ou seja, como suporte para que a organização implemente políticas e persiga o alcance dos seus objetivos.

No que tange à aprendizagem dos gerentes (ou suas práticas), constata-se que existe uma ampliação em relação aprender a aprender como um processo contínuo. A atualização constante também é requisito básico para que o gerente permaneça na empresa, como um processo que não tem fim.

A aprendizagem constante tem gerado exigências, de modo que os profissionais, sobremaneira os gerentes, muitas vezes têm sacrificado seu pouco tempo livre para desenvolver tanto conhecimento tácito quanto explícito (Nonaka e Takeuchi, 1996). No transcorrer da pesquisa, diversos gerentes freqüentavam cursos de idiomas e MBA e participaram de um treinamento comportamental durante todo um final de semana. Segundo o Gerente de RH, torna-se cada vez mais usual que as pessoas reduzam o seu horário extra empresa em prol do trabalho.

Um dos gerentes expressa a sua opinião sobre as demandas que o emprego vem impondo frente ao restante dos espaços da vida:

Não adianta eu dizer pra ti o seguinte: Tu é hoje chefe, né? Então pra ser gerente tu precisa ter um curso de pós-graduação, tu precisa ter inglês, tu precisa ter não sei o que. Tá, tudo muito bonitinho! Só que eu não te dou tempo pra você fazer isso, né? Não te dou nenhuma ajuda pra você fazer isso, ou seja, você nunca vai chegar lá, certo?

Nesse nível a ênfase da aprendizagem não recai mais sobre o conhecimento prático ou formal, mas na necessidade de atualizar conhecimentos, informações e habilidade. Os requisitos tornam-se mais abstratos (Swieringa e Wiedersma, 1995), bem como são menos explícitos (Nonaka e Takeuchi, 1995), até mesmo em relação ao que necessita ser aprendido e onde poderá se feito.

Frente ao apresentado pelos gerentes, constata-se que a aprendizagem ocorre na organização principalmente através da aprendizagem baseada nas próprias experiências e na história passada, principalmente, na aprendizagem pautada nas experiências e melhores práticas dos outros e na experimentação de novas abordagens (Garvin, 1993).

Quanto às ações voltadas ao desenvolvimento de competências, a empresa elaborou uma matriz de habilidades que visa dar suporte à perspectiva de aprimorar-se enquanto uma organização que aprende e que é líder em inovação. Através da definição das competências, espera desenvolver pessoas afinadas com o seu *métier*, capazes de responder a demandas rápidas e que superem a concorrência.

A gestão das competências é bastante complexa, e envolve não somente a retenção de capacidades e habilidades, mas especialmente a sua utilização nas situações práticas, a capacidade de análise e resolução de problemas (Boog, 1991). Atualmente ainda se encontra em fase incipiente na organização, uma vez que estão estudando formas de utilizá-la como norteadora da gestão de RH. Essa interrupção na sua veiculação tem preocupado gerentes de que possa vir a ser relegada ao esquecimento. Isso porque após seis meses da sua formulação final, o cronograma de implantação não estava sendo cumprido.

As gerências identificam a necessidade de desenvolver competências como forma de manter a atualização frente às demandas que o trabalho apresenta, vislumbrando-a como o modo que a organização deve adotar para que a gestão de Recursos Humanos possa lidar com questões complexas como a carreira.

Quando se analisa a inovação e seu papel na organização, verifica-se um posicionamento comum entre os gerentes:

A inovação...Claro que a inovação ainda não é bem sistematizada na X. Nós não temos a inovação como tem a IBM, como tem a 3M. A inovação é todo um sistema, preparado pra inovar. Nós temos no sangue, mas não temos um sistema que norteie toda essa inovação.

A empresa tá com projeto de inovação pra ser implantado. Isso vai pra janeiro, fevereiro, exatamente pra dá uma mexida na coisa!

Embora a empresa seja líder em inovação no setor cerâmico brasileiro, não existe ainda um programa relacionando inovação e aprendizagem. As competências são utilizadas de forma mais individualizadas, ecoando também na estruturação da empresa. Embora os gerentes não reportem a isso, as inovações estão concentradas na área de desenvolvimento de produto (no que tange a produto) ou engenharia (inovações tecnológicas). Em verbalizações após as entrevistas, houve referências de que existe, também, uma forte dependência em relação ao que vem sendo produzido de melhor nas indústrias italiana e espanhola (referências mundiais).

Observa-se que face aos limites observados nesse modelo concentrado de criação e disseminação, a organização está buscando elaborar um projeto mais amplo que permita inovar nos diversos níveis e atividades. O projeto de inovação incluiu uma pesquisa preliminar, em fase de análise) junto a clientes externos e internos, visando avaliar o processo bem como o produto inovador que a Toscana fabrica.

Desse modo, a organização parece estar se direcionando para uma aprendizagem *double-loop* (Argyris, 1992, 1997), mais de acordo com o ambiente complexo na qual está inserida. A escuta dos diversos sujeitos envolvidos com o processo produtivo, parece indicar um direcionamento maior no sentido de que todos possam realizar tarefas mais complexas. Uma ampla participação na elaboração de um projeto comum, propiciará maior interação entre conhecimento tácito e explícito, possibilitando a interseção de diferentes modos de conversão do conhecimento. A criação do conhecimento organizacional tenderá a ser incrementada por uma interação contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito (Nonaka e Takeuchi, 1996).

Relacionando-se a aprendizagem e a inovação, na perspectiva de Garvin (1993), infere-se que a iniciativa da empresa deverá contribuir, de modo especial, para a experimentação de novas abordagens e a transferência de conhecimento rápido e eficiente através da organização. Esses são requisitos necessários para que a ação no sentido do novo possa ser viabilizada de forma que os empregados sintam-se agentes desse processo.

3.2.2. A Perspectiva dos Trabalhadores

Considerando-se os relatos dos trabalhadores, encontram-se diferentes formas de analisar a aprendizagem na Toscana. Há um grupo, majoritário, que identifica a existência de aprendizagem, uma vez que são oferecidos muitos cursos, como multifuncional, técnico ceramista, de empilhadeira, serigráfico. Também utilizam estratégias informais para “estudar” em pequenos grupos o funcionamento de um equipamento novo que chega à fábrica.

A aprendizagem, nesses casos, está identificada com a possibilidade de conhecer, através da experiência própria e dos outros (Garvin, 1993), bem como da formação do trabalhador para refletir acerca da sua atividade laborativa (Swieringa e Wiedersna, 1995).

Em contrapartida, diversos trabalhadores referem situação contrária. Identificam a existência de limites em relação à aprendizagem, uma vez que não recebem a preparação para a operação de novos equipamentos e a implantação de inovações tecnológicas. Essas barreiras levam os trabalhadores a opinar que não têm muitas condições de aprender na empresa.

Observa-se, nesse caso, uma diferença de percepção entre os dois grupos, embora o resultado da ação tenha sido a mesma. No primeiro caso a empresa não oferecia conhecimento formal sobre o manuseio da máquina, mas os assistentes e trabalhadores identificavam essa como uma oportunidade para aprendizagem. O segundo caso é representativo de operadores que avaliam essa situação como impeditivo para aprender.

Finalmente, há aqueles que não vislumbram espaço para aprender. Conforme um dos operadores que tem posição representativa em relação ao seu grupo de pares:

Chega num nível... igual eu assim. Oh, o meu nível lá no meu setor não tem mais nada pra mim aprender. Eu já aprendi tudo. Já sei tudo aquilo ali igual a palma da minha mão. Então teria que me dá uma chance de ir pra trás, pra mim conhecer mais, né? Eu tenho vontade de conhecer o processo todo! Conheço, né? Não conheço detalhes igual lá no meu setor. Não me motiva, né? Que eu penso assim, que eu vou fazer uma faculdade e vai surgir uma oportunidade pra aqui dentro.

A execução de uma atividade rotineira e que apresenta poucos desafios é relatada como desmotivadora à busca de conhecimento e desenvolvimento de competências.

Predomina a avaliação de que a aprendizagem ocorre prioritariamente através do aprender a fazer, nas próprias situações de trabalho. Além dessa, aparecem as situações de educação formal e de conteúdo comportamental. Desse modo, encontra-se dois elementos do ciclo de aprendizagem de Kolb (Swieringa e Wiedersna, 1995) que são: ajudar a fazer, identificado com a capacitação, e ajudar a refletir, como formação do trabalhador.

Os trabalhadores não questionam a diretriz estabelecida pela empresa de exigir 2º Grau. Defendem a perspectiva de que a escolaridade é necessária para que aprendam a trabalhar com qualidade e que possibilite maior velocidade na compreensão das tarefas. Existe uma concordância irrestrita de que precisam estudar e concluir o 2º grau para que o trabalho alcance os melhores índices em termos de classificação padrão quanto a tamanho e tonalidade. A preocupação com a formação está consolidada como um valor amplamente veiculado entre eles. A escolaridade mais elevada é identificada, pelos operadores, como condição *sine qua non* para que eles possam refletir sobre o trabalho que desenvolvem (Swieringa e Wiedersna, 1995), bem como aprendizagem pautada nas experiências e melhores práticas dos outros (Garvin, 1993).

A escola técnica do SENAI é vista como importante fonte de qualificação para os operadores das fábricas que produzem cerâmicas mais tradicionais, sendo que, em alguns casos, supera o conhecimento necessário à execução das atividades. Existem determinados conteúdos ministrados e que não são colocados em prática na empresa por falta de estrutura. Alguns entrevistados assinalaram que mesmo com o 2º Grau completo fizeram o curso técnico, pois precisam sempre ampliar a escolaridade. Há expectativas de melhorar e que a empresa melhore, ou seja, haja uma evolução conjunta.

Dentre os mecanismos utilizados no contexto do trabalho e que podem possibilitar a aprendizagem, através de acertos e erros, estão a ficha técnica e o *check list*. Eles funcionam como dois elementos de suporte para a aprendizagem de novos produtos ou para a entrada de um que tenha sido produzido. Através da consulta aos dados existentes, torna-se possível inferir padrões novos ou reproduzir os antigos com maior fidedignidade.

A ocorrência de erros ainda é tratada mais como caso disciplinar do que como mecanismo para aprender (Garvin, 1993), conforme verifica-se em seqüência:

Quando é um erro que ele refletiu muito pra frente a gente senta, conversa. Se é um funcionário já com mais tempo de casa ele é advertido, ele é chamado verbalmente. Ele é advertido mas se conversa em cima daquilo ali, pra que não aconteça mais. Aquilo tudo que produziu vai fora, é uma perda. E a perda hoje de todo o material, isso aí é um custo muito grande.

Esses conteúdos vão ao encontro do verbalizado por um dos gerentes entrevistados, ao chamar atenção que a ocorrência dos erros é muito enfatizada, enquanto que o foco deveria estar em evitá-lo e na busca da solução.

O questionamento sobre o desenvolvimento de competências como condição necessária para que o trabalhador se mantenha na empresa suscitou reações defensivas de alguns operadores. Manifestaram-se no sentido de que algumas pessoas e chefes não passariam em uma avaliação de conhecimentos, habilidades e atitudes. As principais críticas foram em relação a atitudes inadequadas, como manifestações de autoritarismo e falta de equilíbrio emocional.

A primeira etapa do projeto de recursos humanos voltado à gestão de competências implicou na elaboração da matriz de habilidades, constando de habilidades técnicas e comportamentais necessárias a uma determinada função. Como entre os gerentes, encontra-se fortemente associada à idéia do desenvolvimento da carreira na empresa. Os operadores também chamam a atenção para a avaliação de desempenho e a necessidade de que as chefias desenvolvam as suas competências. As competências deveriam contemplar tanto a prática quanto a teoria, de modo que se evite a manutenção de “letrados” distanciados da prática, assim como práticos limitado teoricamente. Autores como Garvin (1993) e Swieringa e Wiedersma (1995) enfatizam a importância de se considerar essas duas vertentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo que norteou o presente estudo, tornou-se possível verificar uma série de elementos acerca das práticas voltadas à aprendizagem em uma organização e que contribuem para a compreensão da temática em contextos mais amplos.

Quando se analisa o que foi expresso pelos gerentes, constata-se que a aprendizagem é vista como um processo contínuo, que deve ser buscado permanentemente. No entanto, ao se referirem à aprendizagem dos trabalhadores, aparece uma preocupação acentuada com a escolarização. Isso porque uma parte do pessoal nem havia completado o 1º Grau, o que vem sendo avaliado como um contra senso para empresas que desejam ser inovadoras e competitivas em um mercado acirrado.

A parceria da empresa com a Escola Técnica em Cerâmica do SENAI, mostra-se como o suporte necessário ao desenvolvimento das habilidades mais técnicas dos operadores. A matriz de habilidades é vista como um instrumento importante no sentido de desenvolver competências, em todos os níveis da organização. Entretanto, há alguma preocupação de que ela não venha a ser implantada, pois por vezes ocorre que a empresa lança programas que vêm a ser esquecidos.

Os gerentes identificam que a aprendizagem ocorre na organização principalmente através da aprendizagem baseada nas próprias experiências e na história passada (predominantemente), na aprendizagem pautada nas experiências e melhores práticas dos outros e na experimentação de novas abordagens. No que tange à inovação, ainda é tratada de forma pouco profissional. Não há um programa formalizado, relacionando inovação e aprendizagem. Isso certamente deve gerar desconforto em uma empresa líder em inovação.

Os trabalhadores encontram-se divididos quanto às oportunidades de aprendizagem que a empresa viabiliza. Há os que vêem possibilidades nas diversas situações em que predomina a desinformação, os que assinalam limites em razão de que a empresa não cria as melhores condições para a aquisição do conhecimento na situação de trabalho e também os que percebem o seu trabalho como algo que dominam e que não mais requer aprendizagem.

A aprendizagem formal, através da escolarização e cursos técnicos, e a que ocorre no próprio contexto do trabalho são apontadas como predominantes. Os trabalhadores concordam plenamente com os requisitos de escolaridade que a empresa estabeleceu e salientam a necessidade de que exista uma integração entre teoria e prática. Desse modo, identifica-se um ciclo de aprendizagem baseado, especialmente, no aprender a fazer e na reflexão.

A matriz de habilidades é relacionada aos requisitos necessários à atuação profissional e às formas de avaliar o desempenho, mas também como um modo de sistematizar a carreira, tal qual entre os gerentes.

A participação na inovação é percebida como restrita, uma vez que pressupõe aprendizagem com realização de atividades mais complexas. A execução de atividades mais operacionais e os limites que a mesma impõe são os principais fatores que conduzem a essa análise.

O referencial teórico adotado permitiu o suporte necessário para a compreensão da perspectiva de aprendizagem organizacional adotada pela organização. Os estudos de Garvin (1993), Swieringa e Wiedersma (1995) e Argyris (1991, 1992 e 1997) mostraram-se mais adequados para a compreensão dos conteúdos.

A utilização recente de estratégias voltadas a aprender a aprender está sendo reconhecida como uma forma de solucionar essa dicotomia de inovar com um ciclo de aprendizagem que ainda não é contínuo em todos os níveis da organização. Os conteúdos relatados pelos gerentes e trabalhadores da empresa Toscana, possibilitam identificar determinados padrões de aprendizagem que ocorrem na organização e que chamam a atenção para a necessidade de que eles sejam alterados e ampliados, sob pena de que a organização venha a perder sua posição de **top** frente às concorrentes nacionais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGYRIS, C. Teaching smart people how to learn. **Harvard Business Review**, p. 99- 109, may/june. 1991.

_____. **On organizational learning**. Cambridge : Blackwell Business, 1992.

_____. **Integrating individual and the organization**. 4. ed. New Brunswick (USA) : Transaction Publishers, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo : Martins Fontes, 1979.

BOOG, G. G. **O desafio da competência**: como sobreviver em um mercado cada vez mais seletivo e preparar sua empresa para o próximo milênio. São Paulo: Círculo do Livro; Editora Best Seller, 1991

CLARKE, T. , MONKHOUSE, E. **Repensando a empresa**. São Paulo:Pioneira, 1995.

FLEURY, A.C.C. , FLEURY M.T. **Aprendizagem e inovação organizacional**: as experiências de Japão, Coréia e Brasil. São Paulo:Atlas, 1995.

- GARVIN, D.A Building a learning organization. **Harvard Bussiness Review**. July-Aug. 1993.
- KAO, J. Jamming: A arte e a disciplina da criatividade na empresa. Rio: Campus, 1997.
- MINAYO, M. C. de S. et all. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ : Vozes, 1994.
- NONAKA, I., TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio: Campus.
- SENGE, P. A Quinta disciplina. São Paulo: Best Seller, 1990.
- SWIERINGA, J., WIERDSMA, A. **La Organización que Aprende**. Wilmington (USA): Addison-Wesley, 1995.
- TRIVIÑOS, A N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Ática, 1987.
- YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. 2. ed. Thousand Oaks/CA : Sage publications, 1994.