

Artigos



A FÁBRICA REPRESENTA UM ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DO SABER? UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM CÉLULAS DE MONTAGEM

Maria Cecília Pereira *
Valéria da Glória Pereira Brito **
Mozar José de Brito ***

RESUMO

Por meio da realização deste estudo objetivou-se avaliar como um processo de organização do trabalho tido como inovador e flexível (célula de montagem) contribui para a viabilização de processos de aprendizagem, atentando para o tipo de aprendizagem utilizado e para o papel do trabalhador nesse contexto. Ao inserir-se no campo da análise organizacional, o trabalho fundamentou-se na teoria das representações sociais, cujo desenvolvimento apoia-se nos pressupostos da abordagem interpretativa. Portanto, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa na qual a triangulação de diversas técnicas de pesquisa foi empregada. Essa escolha teórico-metodológica possibilitou a categorização de quatro representações. Nestas, os aspectos simbólicos estão relacionados com: a) responsabilidade no trabalho; b) o trabalho em grupo; c) internalização dos padrões e normas da empresa; e, d) qualidade do trabalho. Nas representações compartilhadas, verificou-se um discurso de aprendizagem por parte da organização e dos trabalhadores, porém, em sua concretização, a aprendizagem volta-se para a realização da tarefa em si, contrapondo algumas premissas teóricas apresentadas. Acredita-se que este estudo possa contribuir para o debate teórico sobre o processo de aprendizagem e suas representações, como principal fonte de subsídios para mudanças organizacionais.

ABSTRACT

This paper had the main idea to study the learning socially process built by workers groups in assembled line in a car parts factory. The theoretical basis presented a historical recovery and a theoretical working about the learning process. To made use of the social representation theory as the research method to study the phenomenon. This paper to be based on interpretative paradigm of the analysis, privileging the qualitative research. The meaning of the work for the employees was described in "representation category": *responsibility in job* and the *groups work*. In the shared representation noticed a organization discuss about learning process by workers, however with some difficult in the obligations acts. This paper can contribute to the discussion about the worker and his representations like main idea to organizational changes.

* Mestranda PPGA/UFLA

** Prof^a Adm/UFLA

*** Prof. PPGA/UFLA

INTRODUÇÃO

Importantes transformações no mundo do trabalho vêm ocorrendo, principalmente desde a década de 1970. Nesse período, novas formas de organização apareceram e a natureza do processo de trabalho se modificou. Esse quadro refletiu no interior das empresas, lugar em que a velocidade das mudanças pode ser percebida a partir das alterações ocorridas nas práticas de gestão; em particular, por meio das políticas de procedimentos de gestão da força de trabalho, como programas de qualidade, de reengenharia de processos (células de produção, *just in time*, trabalho em equipe etc.) e redução de níveis hierárquicos.

Diante desse cenário, a flexibilidade e a criatividade dos trabalhadores, bem como dos mecanismos de gestão, são elementos pontuais para o êxito organizacional. Dessa forma, cabe avaliar como tais elementos vêm sendo explorados (ou não) com o crescimento e afirmação de novas perspectivas de entendimento das práticas organizacionais.

Por conseguinte, advoga-se uma nova forma de organização do trabalho, na qual o ideal seria oferecer aos trabalhadores a possibilidade de realizar algo que tenha sentido, de praticar e desenvolver suas competências, de exercer seus julgamentos e de conhecer a evolução de seus desempenhos (MORIN, 2001). Assim, as organizações bem sucedidas seriam aquelas com capacidade para a criação de conhecimento, disseminando-o amplamente na organização e rapidamente incorporando-o em novas tecnologias e produtos.

Alguns autores (DEGEUS, 1966; SENGE, 1994) afirmam que a capacidade de *aprendizagem* da organização seria um importante mecanismo para a criação e disseminação desse conhecimento, uma vez que possibilitaria ao trabalhador participar efetivamente da função para a qual a organização foi criada. Permitiria, ainda, o aperfeiçoamento e o compartilhamento do conhecimento individual, fortalecendo, conseqüentemente, o aprendizado coletivo. Este, por sua vez, constitui o fundamento do aprendizado organizacional.

Não obstante evidencie-se a necessidade de um ambiente de aprendizagem organizacional, cabe ressaltar a carência de organizações que possibilitam o desenvolvimento desse processo, permanecendo este, muitas vezes, no plano do discurso. Mesmo em organizações que buscam desenvolver mecanismos de aprendizagem, a própria cultura, valores e crenças que os indivíduos têm como certos, se não forem gradativamente aprimorados, podem impedir a disseminação de tais mecanismos. Tal fato conduz à necessidade de realização de estudos empíricos referentes ao processo de aprendizagem.

Neste constructo, pretendeu-se avaliar como um processo de organização do trabalho tido como inovador e flexível (célula de montagem) contribui para a viabilização de processos de aprendizagem. Por outro lado: que tipo de aprendizagem seria promovida por essa estrutura? Que tipo de conhecimento estaria sendo privilegiado? Qual o papel do trabalhador nesse contexto? Para tanto, privilegiou-se a percepção dos trabalhadores de uma indústria do ramo automobilístico por meio de suas representações sociais.

Para a compreensão desses processos organizacionais é preciso particularizar o entendimento das complexas e delicadas relações entre indivíduo e organização ou, em outras palavras, entre sujeitos singulares e sujeitos coletivos. Portanto, fica clara a necessidade de dar um passo na apreensão da realidade vivida pelos trabalhadores no interior da organização.

A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: UM ENFOQUE COGNITIVO

As diversas formas de reorganização da produção, advindas de um cenário de reestruturação no mundo do trabalho, emergem como mecanismos de gestão,

tais como: JIT (*Just in time*), os CCQs (círculos de controle de qualidade), as células de produção, o trabalho em grupo, dentre outros (FILGUEIRAS, 1997; SORJ, 2000; HIDRATA, 1993). Nessas circunstâncias, é recomendado que os trabalhadores estejam preparados para cooperar e agir em diferentes ambientes, sem que, contudo, deixem de estar capacitados para uma função específica. A capacitação volta-se para outros fatores, não apenas relacionados à tarefa, mas, também, a elementos cognitivos como a percepção e a visão sistêmica do trabalhador sobre o trabalho. Trata-se de adquirir uma capacitação técnica e uma postura de **aprendizagem** (FLEURY e FLEURY, 1995).

Os estudos acerca da aprendizagem organizacional vêm despertando interesse crescente no âmbito da teoria das organizações. Fleury e Fleury (1995) apresentam duas vertentes para a aprendizagem individual. Uma delas, o modelo behaviorista, tem como foco principal o comportamento. Este é considerado passível de ser observado e mensurado, cuja análise implica o estudo das relações entre eventos estimuladores, respostas e conseqüências. Outra vertente para o estudo da aprendizagem é sustentada pelo modelo cognitivista, procurando explicar fenômenos mais complexos, como a aprendizagem de conceitos e a solução de problemas por meio dos questionamentos e da construção de modelos mentais (SENGE, 1994; FLEURY e FLEURY, 1995).

No campo da teoria organizacional, a vertente cognitiva rompe com os pressupostos da visão racional do processo de aprendizagem e introduz a preocupação com a capacidade de simbolização dos seres humanos. Além disso, reconhece a existência, na organização, de um conhecimento cultural que consiste de estruturas cognitivas e afetivas geralmente usadas pelos membros da organização para perceber, explicar, avaliar e construir a realidade (CHOO, 1998). Esse posicionamento demonstra o caráter social intrínseco às estruturas de significados, bem como a variabilidade histórico-cultural das categorias de pensamento e dos princípios da ação, e suas interdependências com as formas de mudanças sociais e de reprodução material. Ao incluir o conhecimento cultural, a aprendizagem ocorre considerando a experiência passada, refletida nas normas, políticas e metas da organização.

O desenvolvimento e a aprendizagem são processos intimamente relacionados, imersos em um contexto cultural que oferece a esses processos matéria-prima do fundamento psicológico. Nesse contexto, o indivíduo tem seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. A ação individual é um processo de constante recriação da cultura e é o fundamento da própria dinâmica dos processos culturais (CASTORINA *et al.*, 1995).

Essa dinâmica do processo de aprendizagem permite que as experiências individuais sejam compartilhadas entre os membros organizacionais e, então, tornem-se propriedade da organização como um todo (POPPER e LIPSHITZ, 2000). Os mecanismos de aprendizagem devem considerar os valores compartilhados e a confiança entre os membros organizacionais, os quais podem ser explicitados por meio de processos simbólicos (ARGYRIS e SCHON, 1978). O processamento simbólico permite às pessoas representar o mundo em termos de *modelos mentais*, aos quais podem aplicar regras (conscientes e inconscientes) para fazer inferências. Dessa maneira, revela-se uma vertente de desenvolvimento dos estudos cognitivos a qual procura incorporar a dimensão sociocultural no modelo de mente. Na realidade, o pressuposto de que o ser humano não reage mecanicamente às manipulações ambientais e que suas representações internas ou subjetivas necessitam ser consideradas, confere suporte ao campo das ciências cognitivas.

Para Fleury e Fleury (1995), o enfoque cognitivo da aprendizagem explica fenômenos mais complexos quando comparado às análises de comportamento do modelo behaviorista. Nos moldes cognitivistas, o estudo da aprendizagem leva em consideração as crenças e percepções dos indivíduos, na análise de conceitos e solução de problemas. A vitalidade que os enfoques simbólicos vêm demonstrando revela-se na força com que impregna, hoje, os estudos sobre cultura e aprendizagem organizacional (BASTOS, 1995).

O crescente interesse de pesquisadores pelo tema “aprendizagem nas organizações” pode ser explicado pela necessidade de aumentar a capacidade competitiva das empresas, o que pressupõe um processo de aprendizagem contínuo integrando indivíduo, grupo e organização. O aprendizado contínuo consiste em um enfoque exploratório não só para descobrir problemas como, também, para solucioná-los. Presume-se que idéias inovadoras já estão disponíveis na organização e fazem parte da experiência das pessoas. Cabe à empresa abrir canais de comunicação, criando um ambiente de incentivo, participação e meios para todos aprenderem com suas próprias experiências. Assim, essa perspectiva assume o aprendizado em grupo como base da mudança organizacional, pois a inovação requer questionamentos, percepções coletivas e ação colaborativa (BRITO e BRITO, 1997).

Alguns autores têm explorado o tema da aprendizagem no ambiente industrial (DAR-EL *et al.*, 1995; NEWELL e ROSENBLOOM, 1981; WICKENS, 1984; HANCOCK e FOULKE, 1963). A contribuição vem, principalmente, do campo da engenharia industrial. Entretanto, a psicologia experimental também apresenta estudos relevantes do processo de aprendizagem nas organizações industriais. Cada campo considera a aprendizagem sob diferentes pontos de vista. A engenharia industrial analisa a aprendizagem de natureza motora, com ênfase nas habilidades necessárias para a execução da tarefa em si. Nesse sentido, os estudos recaem sobre a aprendizagem para tarefas mais simples, com exigência de esforços mais repetitivos (HANCOCK e FOULKE, 1963).

Outros estudos ressaltam a presença da aprendizagem de natureza cognitiva na realização das tarefas industriais. Dar-el *et al.* (1995) afirmam que a natureza da aprendizagem pode ser motora e cognitiva em uma mesma tarefa, variando apenas o estágio e a intensidade. Para os autores, em um primeiro estágio de aprendizagem, o trabalhador industrial usa o sistema cognitivo para interpretar e desempenhar a tarefa corretamente, seguindo as instruções. Posteriormente, o operador relembra a seqüência para as operações e desenvolve o método correto para a execução da tarefa. Assim, a aprendizagem cognitiva passa a dar lugar à performance motora, ou seja, à aprendizagem motora. A intensidade do tempo gasto com a aprendizagem cognitiva ou motora varia de acordo com o nível de complexidade da tarefa.

Na maioria dos estudos sobre mecanismos de aprendizagem em organizações industriais, o foco está na aprendizagem para a execução das tarefas. O limite de tais estudos encontra-se na visão do trabalhador como um elemento isolado e voltado para sua função. O enfoque teórico cognitivista aponta justamente para os valores compartilhados entre os membros organizacionais como importante instrumento de aprendizagem. Nesse sentido, a organização deve criar mecanismos para que o processo de aprendizagem seja compartilhado e incorporado na organização como um todo (BRITO e BRITO, 1997)

Existem estudos que apontam fatores limitantes do processo de compartilhamento da aprendizagem no ambiente organizacional (MORGAN, 1996; ARGYRIS, 1992). Tais estudos apontam para a existência de “feudos” organizacionais, orientados por um conjunto de pressupostos, valores e crenças. Esses feudos podem fomentar o desenvolvimento de mecanismos políticos que impedem os esforços de aprendizagem coletiva (MORGAN, 1996). Outro elemento limitante para o processo de aprendizagem diz respeito às teorias (em uso) que os indivíduos e grupos podem desenvolver e que os impedem de questionar suas próprias orientações e, até mesmo, a sua forma de comportamento. Tais teorias, quando internalizadas pelos indivíduos, criam uma barreira simbólica e impedem a visão crítica da realidade, podendo levar a formação das chamadas *defesas organizacionais* (ARGYRIS, 1992).

Argyris (1992) chama a atenção para algumas organizações que mantêm o discurso da aprendizagem e procuram “enquadrar” os trabalhadores nesse cenário. Entretanto, desconsideram a própria interpretação dos indivíduos a respeito dos processos nos quais estão inseridos. Dessa forma, justifica-se o uso de metodologias e quadros teóricos que procuram captar o processo de aprendiza-

gem e a forma como esse processo é inserido na organização a partir da visão dos próprios atores organizacionais.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Na perspectiva de Berger e Luckmann. (1996), o universo simbólico é conhecido como a matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais. Todo o processo social histórico e toda a biografia do indivíduo são vistos como acontecimentos que se passam dentro desse universo. O universo simbólico é, evidentemente, construído por meio de objetivações sociais, no entanto, sua capacidade de atribuição de significações excede em muito o domínio da vida social, de modo que o indivíduo pode "localizar-se" nele, mesmo em suas mais solitárias experiências. Dessa maneira, as teorias psicológicas podem ser adequadas para a avaliação de esquemas interpretativos aplicáveis a fenômenos empíricos da vida cotidiana.

Nesse contexto, a Teoria das Representações Sociais confere suporte à postura ontológica e epistemológica da presente pesquisa. Mais de 30 anos depois do aparecimento do conceito na obra seminal de Serge Moscovici sobre psicanálise na França, o debate, o enriquecimento teórico e a pesquisa em torno das representações sociais tornaram-se fato no âmbito da psicologia social. Para Jovchelovitch (1995), a Teoria das Representações Sociais reconhece as contribuições substanciais fornecidas pela antropologia e sociologia, bem como tenta compatibilizar o enfoque individual ao social. No entanto, a autora advoga como sendo do domínio da psicologia social os estudos sobre representações e torna isso evidente ao referenciar o trabalho de Moscovici (1995) quando o mesmo atribui à psicologia social a tarefa de estudar as representações sociais, suas propriedades, origens e seu impacto.

Jovchelovitch (1995) afirma que o material primário da psique não tem como expressar-se de forma direta, e o modo de expressão possível é exatamente o da representação, em que as pulsões encontram formas substitutivas em diferentes objetos. A atividade psíquica, assim, envolve uma mediação entre sujeito e o objeto-mundo. Esse último reaparece sob a forma de representações, recriado pela sua própria relação com o mundo. A substância, ou o conteúdo, da qual as representações são feitas é o símbolo. Dessa forma, o sujeito constrói, na sua relação com o mundo, um novo mundo de significados.

O sujeito psíquico, portanto, não está nem abstraído da realidade social, nem meramente condenado a reproduzi-la. Sua tarefa é elaborar a permanente tensão entre um mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito. Portanto, os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura (JOVCHELOVITCH, 1995).

Para Minayo (1995), "Representações Sociais" é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou no conteúdo do pensamento. Ou seja, é uma categoria de pensamento, ou percepção, utilizada para explicar, justificar ou questionar a realidade em que surgiu, cuja funcionalidade é ditada pelas interações sociais do cotidiano. Spink (1995) afirma que, por esses motivos, no processo de análise das representações sociais, não é o indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas a exteriorização de suas manifestações na realidade social em que está inserido. Sendo assim, as representações sociais devem ser analisadas no contexto de sua produção, já que são manifestadas por meio de palavras, sentimentos e condutas institucionalizados.

(...) o conflito entre o individual e o coletivo não é somente do domínio da experiência de cada um, mas é igualmente realidade fundamental da vida social. Além do mais, todas as culturas que conhecemos possuem instituições e normas for-

mais que conduzem, de uma parte, à individualização, e de outra, à socialização. As representações que elas elaboram carregam a marca desta tensão conferindo-lhe um sentido e procurando mantê-la nos limites do suportável. Não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito. O papel das representações partilhadas é o de assegurar que sua coexistência é possível (MOSCOVICI, 1995:12).

Jovchelovitch (1995), nessa mesma linha de pensamento, ressalta que as representações sociais não são um agregado de representações individuais, da mesma forma que o social é mais que um agregado de indivíduos. Assim, a análise das representações sociais deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente engendram as representações, mas, também, lhes conferem uma estrutura peculiar. Deve-se referir ao campo das representações sociais pela valorização da fala como expressão das condições da existência. A fala, por isso mesmo, revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos, e tem a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (JOVCHELOVITCH, 1995).

Nesse contexto, observa-se a existência de ambigüidades entre o conceito de representações sociais e atividade representacional, ou seja, o individual *versus* o coletivo. Boa parte dessas ambigüidades tem origem no fantasma do cognitivismo e sua perspectiva individualizante no estudo das representações individuais. De fato, o peso de tais teorias – em que uma representação é mero reflexo do mundo externo – não merece ser facilmente esquecido. Não há dúvida de que a Teoria das Representações Sociais se constrói sobre uma teoria dos símbolos. Entretanto, argumenta-se que o ato da representação supera as divisões rígidas entre o externo e o interno, ao mesmo tempo que envolve um elemento ativo de construção e reconstrução; o sujeito é autor da construção mental e ele a pode transformar à medida que se desenvolve (JOVCHELOVITCH, 1995).

São as mediações sociais, em suas mais variadas formas, que geram as representações sociais. Por isso, elas são sociais. Elas não teriam qualquer utilidade em um mundo de indivíduos isolados, ou melhor, elas não existiriam. As representações sociais não apenas surgem por meio das mediações sociais, mas tornam-se elas próprias, mediações. Portanto, expressam o espaço do sujeito lutando para interpretar, entender e construir o mundo (JOVCHELOVITCH, 1995).

No campo da teoria das organizações, alguns autores vêm trabalhando com as representações sociais como instrumento teórico-metodológico de análise (CRAMER *et al.*, 2002; ROBICHAUD e DAVEL, 2002; FARIAS e TEIXEIRA, 2002; CAPPELLE *et al.*, 2003; CAVEDON *et al.*, 2004). Os estudos privilegiam a interdisciplinariedade e fazem uma ponte entre a teoria no campo da psicologia social e as abordagens da teoria organizacional. Muitos desses trabalhos investigam questões de gênero nas organizações por meio das representações dos trabalhadores (CRAMER, 2002; CAPPELLE, 2003). Os impactos ambientais causados, principalmente, por indústrias têm sido um tema também explorado por meio das representações sociais, seja do ponto de vista dos trabalhadores, seja do ponto de vista da comunidade em geral (FARIAS e TEIXEIRA, 2002). Estudos envolvendo o processo de aprendizagem e a teoria das representações sociais ainda são escassos no campo da teoria organizacional.

Neste estudo, o fenômeno da aprendizagem foi desenvolvido em íntima associação com as concepções teóricas supracitadas. Teoria, epistemologia e metodologia formaram um círculo contínuo que se influenciaram mutuamente, gerando um processo permanente de reflexão por parte do pesquisador (SPINK, 1995). Por isso, a pesquisa eleva o ator, com suas percepções dos fenômenos, sobre o observador e submete o fenômeno capturado por conceitos a uma ordem processual e causal (WAGNER, 1995). Assim, utilizou-se método de estudo descritivo/interpretativo dos fatos e fenômenos de determinada realidade. Procurando desvendar as representações sociais dos trabalhadores em uma indústria do ramo automobilístico e compreender - sob a ótica dos mesmos - como o trabalho nas células de montagem pode (ou não) contribuir para aprendizagem no trabalho, predomina a dimensão qualitativa na pesquisa.

Para o estudo, valeu-se da triangulação na técnica de coleta de dados. Foram coletados dados provenientes de observação não participante e realização de entrevistas (ALENCAR, 1999). Para Spink (1995), a pesquisa qualitativa e a observação permitem a imersão no fenômeno para a compreensão da diferença. Postura essa que abre espaço para a subjetividade e, conseqüentemente, possibilita o questionamento do pressuposto da neutralidade científica.

Este trabalho baseou-se no nível individual de avaliação proposto por Wagner (1995), porém, o foco está na análise das percepções, lembranças, atitudes, intenções, pensamento, emoções, afetos, comportamentos e crenças que são **compartilhados** entre atores sociais e **comuns** a grupos sociais. O ponto de interesse, nesse nível, é o conjunto de elementos constantes nas representações dos trabalhadores.

A análise do discurso foi empregada na avaliação dos dados coletados. Para o emprego dessa técnica, se levou em consideração as formulações e procedimentos de análise das práticas discursivas sugeridas por Spink e Lima (2004): a) imersão no conjunto de informações coletadas, deixando aflorar as representações sem categorizar *a priori*; b) definição de categorias, presentes na própria organização da linguagem para classificar e explicar o fenômeno estudado; e, c) construção do mapa cognitivo: organização e ligação de elementos dos discursos que permitem visualizar o fluxo das associações de idéias.

A seqüência de análise descrita permite a visualização da variedade de idéias presentes em uma única dimensão, pontuando as relações entre elementos cognitivos e identificando as representações sociais dos trabalhadores. A apresentação dos resultados transcorreu por meio de ilustrações (trechos ilustrativos dos discursos) e analogias (entre as representações sociais e os conceitos que sustentaram o trabalho).

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO NAS CÉLULAS DE MONTAGEM

As análises decorreram baseadas, principalmente, na visão interna dos sujeitos da pesquisa (trabalhadores), o que implica em dizer que – mesmo a organização não sendo o foco de estudo – faz-se necessária a caracterização do ambiente organizacional no qual os discursos foram construídos.

BREVE APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE ORGANIZACIONAL

A pesquisa foi realizada em uma indústria do ramo automobilístico, pertencente a um grupo multinacional. Neste trabalho, a organização foi denominada *AUTO*, como é recomendado em trabalhos dessa natureza.

A organização *AUTO* é uma unidade industrial destinada à fabricação de sistemas de suspensão para automóveis. É originada de um processo de descentralização da matriz, fundada no Brasil em 1950. A unidade *AUTO* foi instalada em uma cidade no interior de Minas Gerais por volta de 1985, quando iniciou suas operações com os serviços relativos à fase final da fabricação do produto, como pintura e embalagem, até a incorporação total de todo o processo industrial, em 1992.

O acirramento da competitividade a partir de 1990 impulsionou a venda da unidade *AUTO* para uma multinacional no ano de 1997. No período de realização da pesquisa, a empresa mantinha uma produção de 50.000 peças por dia, referentes a sistema de suspensão, resultado do trabalho de, aproximadamente, 1.250 funcionários diretos.

Além de realizar a montagem completa de sistemas de suspensão para carros, motos e caminhões, a empresa fabrica dois componentes do seu produto final. Para isso, a empresa recebe de seus fornecedores as “chapas de aço” que são transformadas, além de receber as demais peças necessárias para a montagem final. Após a montagem, os produtos são pintados, embalados e, finalmente, expedidos. Todo esse processo faz parte do sistema de operações da empresa e abrange uma gama de medidas de controle e programação da qualidade e da produção, assim como um rígido controle de estoques.

A empresa mantém, junto ao sistema de operações, os setores de logística, T.P.M. (Total Productive Maintenance), manutenção e tecnologia. O Departamento de Qualidade e Produtividade se faz presente realizando testes, auditorias e engenharias de qualidade. Esse setor subdivide-se em áreas conforme as exigências específicas dos clientes (mercado exportação, interno etc.), o que evidencia um sistema de produção totalmente voltado para o mercado. O Departamento de Recursos Humanos subdivide-se nos seguintes setores: medicina do trabalho; segurança industrial, patrimonial e engenharia de meio ambiente; administração e desenvolvimento de pessoal, envolvendo, entre outras atividades, a parte de recrutamento e seleção; e treinamento. Ligada a todos os departamentos citados, encontra-se a Controladoria, que realiza o controle operacional e contábil de todas as operações da empresa.

A estrutura hierárquica da organização apresenta-se bastante achatada devido ao fato de se tratar de uma unidade industrial e não estratégica. Dessa forma, distribui-se basicamente em: produção, supervisão, gerência de departamentos específicos (RH, controladoria etc.) e superintendência da unidade.

O TRABALHO NAS CÉLULAS DE MONTAGEM E SUAS REPRESENTAÇÕES

Após breve descrição do ambiente organizacional no qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa, prossegue-se com as análises do trabalho nas células de montagem. As análises partiram do acesso às representações sociais construídas pelos trabalhadores. Optou-se por criar uma categorização das representações que, a despeito de conter os significados do trabalho, buscasse uma fonte teórica mais condizente com os atuais estudos sobre comportamento humano e aprendizagem no trabalho.

Vale destacar que as representações sociais dos trabalhadores foram analisadas de acordo com o campo de estudo proposto por Spink (1995), no qual foram consideradas as *representações* como forma de conhecimento prático e as respostas individuais como manifestações de **tendências do grupo**, interpretadas por meio de símbolos ou objetos revelados nos discursos. Ressalta-se que os depoimentos não privilegiaram uma única categorização; em um mesmo depoimento foi possível classificar as falas em todas as categorias ou, em algumas, dificilmente, ficaram restritos a uma só concepção.

Nós chegamos e pegamos o próprio ferramental (de acordo com o “produto” que está na linha) (...) verificamos as condições do próprio ferramental e da máquina (...) Se eu faltar, outro pode fazer o meu serviço também. Até, se for preciso, pode trabalhar em outra célula (...) O funcionário é responsável pela limpeza e pré-manutenção da máquina e do ferramental, além da organização da área (...) Depois que isto passou a ser responsabilidade dos funcionários das células, a limpeza e a organização melhorou muito na fábrica. (operador de máquina)

Esse trabalhador refere-se ao trabalho sob o sistema célula. Anteriormente, o trabalho era organizado no sistema de linha, no qual era exigido um número maior de trabalhadores devido à alta especialização nas tarefas. Verifica-se que o sistema célula permite um trabalho, embora ainda especializado, com maior versatilidade e integração entre as tarefas, graças à maximização do “uso” do

trabalhador da célula. Intenta-se que ele aja em relação de fusão com o instrumento de trabalho, possuindo uma visão sistêmica do processo e de sua função nesse sistema.

Quando chego na fábrica, coloco o uniforme e os equipamentos de proteção individual (...) Verificamos a seqüência de montagem e a programação a ser cumprida (...) Temos que verificar a condição do maquinário e do ferramental e fazer os ajustes necessários, pois tem que ter qualidade (...) Depois tem a condução das peças a serem montadas e começamos o serviço com pausas a cada 2 horas de trabalho (...) Sempre temos que estar atentos no controle da qualidade do lote e na meta a ser cumprida. (vários funcionários)

Os discursos revelam que o sistema célula está apoiado no **grupo**: "*Temos que verificar (...) temos que estar atentos*". Esse trecho esboça o sentimento de responsabilidade do grupo de trabalho para atingir metas e resultados satisfatórios. Cada célula tem uma meta diária a ser cumprida pelos trabalhadores de cada turno. Do contrário, o turno subsequente deve fazer cumprir os resultados esperados. Ou seja, cada trabalhador é responsável pelo resultado do grupo e este, por sua vez, é responsável pelo desempenho de outros grupos.

As representações compartilhadas pelos trabalhadores revelaram a ocorrência de quatro categorias de representação (SPINK e LIMA, 2004): a) responsabilidade no trabalho; b) o trabalho em grupo; c) internalização dos padrões e normas da empresa; e, d) qualidade do trabalho. A ligação do trabalho com aspectos relacionados à responsabilidade e trabalho em grupo foram as representações mais recorrentes. As categorias internalização e qualidade apareceram como que subordinadas às primeiras e, portanto, serão abordadas de maneira paralela às outras. No modelo *taylorista*, o homem, na condição de trabalhador, tinha sua subjetividade esmiuçada, dirigida, controlada, ou seja, capturada pelo ideal de somente executar enquanto outros pensavam por ele. Mas, na tentativa de qualificar o *ser* trabalhador, sob a nova organização do trabalho, pressupõe-se a união da ação e o pensar em nome da *responsabilidade no trabalho*; "ser responsável" em nome da qualidade ou em nome dos ideais da empresa, como segue:

O funcionário é responsável pela limpeza e pré-manutenção de sua máquina ou ferramental (...) Se houver qualquer anormalidade, eu posso ser útil em qualquer função (...) A responsabilidade é maior e um erro afetará todo o grupo (...) Trabalhando com limpeza e organização automaticamente vou estar visando a qualidade, garantindo a satisfação do cliente (...) Faz parte do contexto da empresa. (soldador)

Nesse caso, a responsabilidade manifesta-se em duas dimensões: a realização de novas obrigações e a polivalência. Os atos de novas obrigações expressas como responsabilidades revelam-se nas atividades de inspeção, manutenção produtiva e organização do local de trabalho. O trabalhador da célula torna-se um ser responsável pelo **seu** setor de trabalho; dessa forma, sua ação não se restringe à tarefa, mas ao todo necessário para a realização da mesma. A polivalência como responsabilidade é o ato de o trabalhador estar preparado para realizar outras funções que não a sua especificamente: "*posso ser útil em qualquer função*". Ser útil requer responsabilidade do homem como trabalhador, por meio da qual se busca interditar os possíveis usos que ele, em sua singularidade, possa fazer de si mesmo. Entretanto, ao vincular a responsabilidade à qualidade e aos ideais da empresa - "*Faz parte do contexto da empresa*" -, o trabalhador da célula revela uma terceira visão de responsabilidade: ser responsável por si mesmo. Ou seja, evidencia uma necessidade de "dever ser responsável" para garantir a qualidade do trabalho e, finalmente, para garantir o emprego: "*Sem qualidade não há cliente e sem cliente não há emprego*" (operador de máquina). No contexto da flexibilização do trabalho emerge a questão da precarização. O conceito de "trabalho para a vida toda" dá lugar ao conceito de carreira, e é por isso que o trabalhador se sente no dever de realizar o seu trabalho da melhor maneira possível, gerando resultados para a empresa que superem as expectativas da mesma.

"Para cada célula existe uma meta e o grupo deve empenhar-se em alcançá-la (...) Os clientes apontam problemas e cobram soluções (...) Não existe um prêmio maior do que a confiança do cliente" (operador de máquina). Destaca-se o caráter desafiador da responsabilidade para o trabalhador da célula, que deve atingir resultados já preestabelecidos por metas, e a íntima relação que os resultados possuem com as exigências dos clientes. Estes, por sua vez, direcionam a maneira como os resultados devem ser atingidos e o trabalhador sente-se na responsabilidade de manter o cliente para a empresa. É um elo subjetivo entre trabalhador e empresa. Outro elo de ligação observado é o de trabalhador para trabalhador, ou seja, a responsabilidade para com o colega de trabalho: "Uma pessoa experiente da área me mostrou todo o processo de montagem passo a passo" (abastecedor de linha).

Esse funcionário está se referindo a uma parte do treinamento da empresa, em que um funcionário ensina um outro ingressante na função: é a parte técnica. Essa responsabilidade é dividida com a empresa, ao passo que o processo de treinamento inclui uma parte técnica e outra chamada Integração, que fica a cargo do departamento de Recursos Humanos e Segurança: "Nos falaram como funciona tudo, quais são as normas da empresa e nossas responsabilidades (...) nos alertaram muito sobre questões de segurança no trabalho" (auxiliar de produção). Chama a atenção para uma tentativa imediata de mostrar ao trabalhador o seu "dever ser responsável" dentro da empresa, por meio da internalização das normas, o que o conduziria a envolver-se com a empresa e a participar no que faz, segundo os ditames requeridos pelo sistema de trabalho flexível ou integrado.

No âmbito das representações compartilhadas, como propõe Jovchelovitch (1995), a partir do conceito de mediações sociais, destaca-se, também, o trabalho em grupo. O sistema célula está escorado no grupo, visto que as tarefas são integradas, iniciadas e finalizadas por determinado grupo (1º turno) e repassadas para outro posterior (2º turno): "A responsabilidade do grupo é receber certo, fazer certo e passar certo (...) um erro afeta todo o grupo (...) Aí é que está, a falha atinge a empresa toda" (soldador). Nesse trecho apresentam-se, basicamente, duas representações acerca do grupo: o grupo de trabalho e a empresa. O grupo de trabalho geralmente significa os que trabalham em uma mesma célula e em um mesmo turno. Esse grupo sente-se responsável por atingir as metas e solucionar problemas de sua autonomia. Por outro lado, o mérito ou a falha de um indivíduo são, também, atribuídos ao grupo: "Trabalhando em grupo, a responsabilidade é de todos; os méritos não são individuais e sim do grupo" (soldador).

O grupo empresa, na percepção dos trabalhadores, é formado pelos funcionários da produção e da administração, incluindo todos os turnos e a figura do chefe. Ou seja, é preciso trabalhar em grupo para obter o melhor resultado final que será atribuído ao nome da empresa. É nesse contexto que a **colaboração** emerge como importante fator nas relações sociais para o trabalho em grupo. Em contrapartida, o fato de "ter que colaborar" para garantir a qualidade e um trabalho mais flexível, cria um ambiente tenso, embora camuflado por discursos de cooperação: "Quando aprendemos coisas novas, **temos** que passar para os colegas" (auxiliar de produção)(grifo dos autores). Desse modo, é recorrente que qualquer situação de trabalho é um espaço de negociações constantes e que o trabalhador, na liberdade de expressar idéias, resiste, muitas vezes, a esse processo, seja por competição ou integridade à sua forma de pensar: "Trabalhar em grupo às vezes é difícil, pois nem todas as pessoas pensam a mesma coisa (...) Às vezes não tem muita colaboração (...) existe muita competição interna (vários funcionários).

Vale ressaltar que os conflitos entre os grupos, neste estudo, situam-se principalmente no plano subjetivo. Por não se tratar de equipes autônomas de trabalho e sim de grupos tarefa, localizados na parte operacional da empresa, os trabalhadores tendem a ocultar os conflitos em nome das metas a cumprir e dos problemas a solucionar dentro das limitações a eles atribuídas. Dessa forma, as divergências de interesses e idéias podem restringir-se, ao longo do tempo, a uma comunicação predominantemente técnica dos trabalhadores de célula, visto

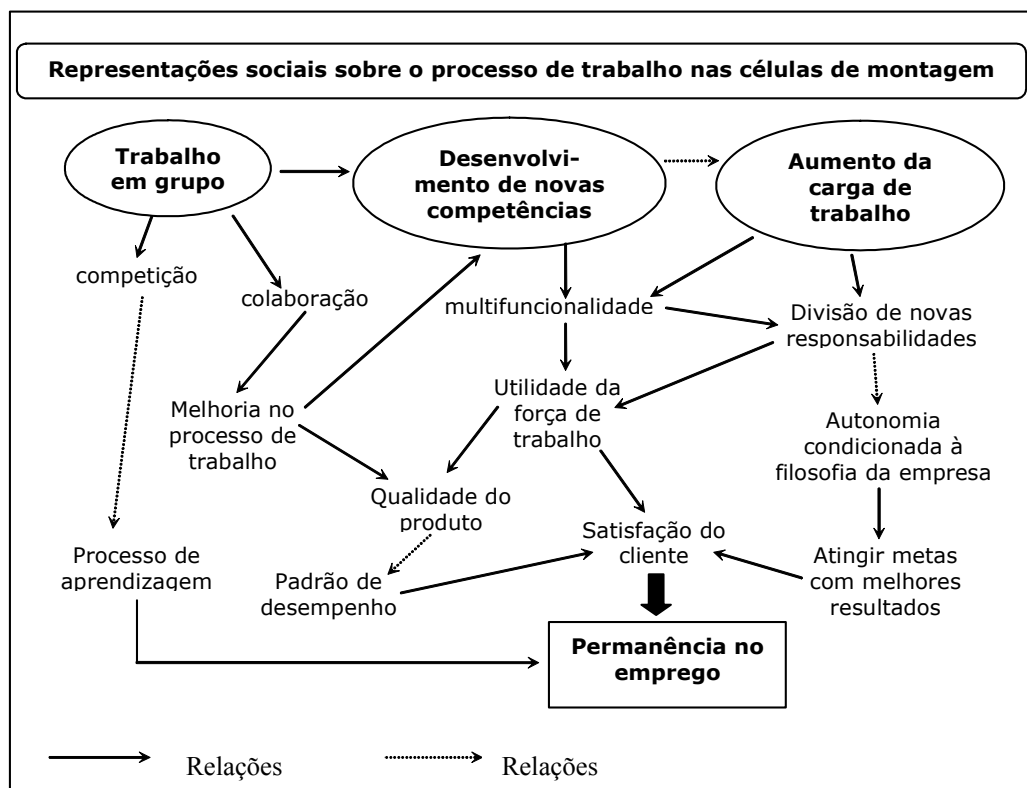
que os mesmos tendem a recolher opiniões e propostas na consciência de que estão limitados por normas empresariais.

Por outro lado, existe o discurso organizacional que enfatiza a importância do trabalho em grupo, o desenvolvimento de relações profissionais positivas e a participação dos trabalhadores. O objetivo é fazer surgir o sentimento de vinculação e de cooperação dentro e entre os grupos de trabalho, assim como entre trabalhadores e supervisores: "*Temos muitas idéias e **podemos** colocar em prática, não importa se é chefe ou não*" (operador de máquina, grifo nosso). Destaca-se a diferença entre "podemos colocar em prática" e "colocamos em prática". Esta última expressão é quase sempre inibida pelos sentimentos de autodefesa dos trabalhadores, mesmo diante de um discurso administrativo de "internalização dos valores do trabalhador e do trabalho". Ao invés disso, a participação realiza-se segundo as regras do "dever" e do "saber", nos limites das ações organizacionais. O novo governo de trabalho, baseado em flexibilidade e trabalho em grupo, rege uma administração mais direcionada para o trabalhador e sua **aprendizagem**, o que é inevitável em um contexto de diversidade cultural e de promoção das liberdades individuais. No entanto, percebe-se que as técnicas de gestão advindas desse cenário, muitas vezes, podem restringir processos de compartilhamento de conhecimento na organização.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS CÉLULAS DE MONTAGEM

Desvendadas as representações, os significados atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores das células revelaram íntima relação com o processo de aprendizagem. Segundo uma percepção interpretativa (análise do discurso), foi possível observar a generalização de idéias as quais sugerem um "discurso" de aprendizagem. A interação social, representada pelo trabalho em grupo nas células, serve como ponto de partida para caracterizar o desenvolvimento individual e o aprendizado como base de um discurso de mudança organizacional. Para a compreensão das interpretações dos trabalhadores, elaborou-se um mapa cognitivo (Figura 1) baseado nas representações sociais dos trabalhadores em torno do trabalho nas células de montagem.

Figura 1 - Mapa Cognitivo das Representações Sociais em Torno do Processo de Trabalho nas Células de Montagem



Fonte: elaborado pelos autores

O mapa possibilitou a associação de idéias entre os elementos cognitivos da representação, além de explicitar a relação dos elementos com a percepção do que seria o processo de aprendizagem compartilhado pelo grupo de trabalhadores.

No esquema da Figura 1, os elementos representados por círculos são as principais categorias de representação reveladas pela análise dos discursos: responsabilidade no trabalho e trabalho em grupo. Porém, a categoria *responsabilidade no trabalho* foi subdividida em duas categorias distintas: desenvolvimento de novas competências (polivalência/multifuncionalidade) e aumento da carga de trabalho (realização de novas obrigações). A partir dessas categorias foram relacionados vários outros elementos da representação que interagem. O processo de interação está representado na Figura 1 por esquema de setas. As setas contínuas representam as relações positivas entre os elementos, ou seja, a interação de idéias que podem favorecer o processo de aprendizagem; as setas pontilhadas representam relações negativas: interação de idéias que, muitas vezes, impedem ou dificultam o processo de aprendizagem. Nota-se que a interação entre os elementos converge para um elemento final da representação, demarcado na figura por um retângulo: permanência no emprego.

Observa-se que o trabalho em grupo apresentou relação negativa com a viabilização de um processo de aprendizagem quando as interpretações levam à competição interna, dificultando a permanência no emprego. De fato, esse é um fator desfavorável ao processo de aprendizagem, à medida que inibe a exposição de opiniões e idéias entre o grupo e restringe as formas de indagação para a discussão e solução de possíveis problemas. Tal cenário vai de encontro à teoria da aprendizagem. Segundo Fleury e Fleury (1995), nos moldes cognitivistas, o

estudo da aprendizagem leva em consideração as crenças e percepções dos indivíduos, na análise de conceito e solução de problemas, e, por isso, a aprendizagem é um processo dependente da comunicação entre os indivíduos e do compartilhamento dos significados.

Dentre as manifestações positivas a respeito do trabalho em grupo, destaca-se a colaboração entre os trabalhadores da célula, gerando uma melhoria no processo de trabalho e, conseqüentemente, na qualidade do produto: *"O trabalho em grupo é muito importante, pois aqui ninguém sabe tudo, estamos sempre aprendendo"* (operador de máquina). *"Podemos ajudar um companheiro e ele nos ajudar, buscando sempre o mesmo objetivo"* (operador de máquina).

Vale ressaltar, nesse caso, que o processo de aprendizagem beneficiado pela colaboração na célula, segundo a percepção dos trabalhadores, está muito mais voltado para uma aprendizagem de natureza motora (HANCOCK e FOULKE, 1963) do que para uma aprendizagem de natureza cognitiva, a qual possibilitaria o compartilhamento para a organização como um todo. A ênfase no aprender, tendo como fonte as diferentes idéias compartilhadas entre os colegas, acarretando em indagações a respeito de problemas e do próprio trabalho, fica em segundo plano.

Tais questionamentos, quando incentivados pela organização, poderiam levar não somente à solução de problemas, mas, também, à descoberta de outros, fazendo com que os trabalhadores aprendessem com suas próprias experiências, gerando, assim, um círculo de aprendizagem organizacional contínuo (BRITO e BRITO, 1997). No entanto, quando a colaboração é entendida como um "padrão de desempenho exigido pela empresa", depara-se com a relação negativa entre os elementos dessa representação. Ou seja, os indivíduos adotam a colaboração como um *roteiro* a ser seguido, impedindo o questionamento de suas próprias orientações e sua forma de comportamento, o que produz atitudes defensivas. Essas atitudes, conforme Argyris (1992), seriam as defesas organizacionais.

Em uma segunda vertente do mapa cognitivo, o desenvolvimento de novas competências aciona o conceito da multifuncionalidade em relação direta com a utilidade da força de trabalho. Esse conceito remete ao trabalhador de célula como um ser multifuncional, flexível ou polivalente, executando múltiplas tarefas: *"Estamos sempre aprendendo e aprimorando outras funções. Sempre que somos deslocados para outras células temos um desafio diferente"* (auxiliar de produção). A aprendizagem está externalizada nesse trecho do discurso e se concretiza no fato de *"estar sempre aprendendo e aprimorando..."*. A vinculação de dois elementos, *realização de várias funções e utilidade no trabalho*, remete a uma constante busca por novos conhecimentos e, conseqüentemente, a uma postura de aprendizagem. No entanto, deve-se atentar para que tipo de aprendizagem seria esta. Conforme os discursos, a aprendizagem volta-se para a operação das máquinas, a inspeção e manutenção produtiva e a organização do local do trabalho. O que remete novamente a uma aprendizagem voltada para o controle do tempo do trabalhador, voltado para a maximização da produtividade.

O aumento da carga de trabalho refere-se à realização de novas obrigações por meio da divisão de responsabilidades. Observa-se a ênfase dada pelo trabalhador ao **aprender**: *"O funcionário é responsável pela sua máquina ou ferramental de trabalho. Além disso, tem que cuidar da organização e limpeza da área para que não haja contaminação nas peças que estão sendo trabalhadas e para evitar acidentes (...). Temos que estar sempre atentos e dispostos a aprender"* (operador de máquina).

Novamente, o aprender percebido pelo trabalhador, raramente, ultrapassa os limites de sua tarefa. Entretanto, a estratégia da organização é fazer com que o discurso ressalte os elementos de aprendizagem e que estes sejam internalizados pelos trabalhadores. O funcionário reitera a importância do acesso a novos conhecimentos e da responsabilidade sobre o **seu** equipamento e a **sua** área de trabalho. É a filosofia *"da minha máquina cuido eu"*, que intima o trabalhador a se interar, cada vez mais, do processo de trabalho. Nesse cumprimento, o operário de célula exprime o que é dele esperado para atingir as metas com melhores resultados. É desse

modo que o trabalhador vivencia o “aprender, o estudar” – o acesso a novos conhecimentos. “Buscar aprender”, em sua trajetória de trabalhador assalariado, é, diversas vezes, requerido pelo operário quando reconhece a ampliação e a intensificação do uso de si pela nova forma de organização do trabalho.

Contudo, a divisão de responsabilidades revelou-se um elemento negativo ao processo de aprendizagem quando é limitada pela *autonomia condicionada à filosofia da empresa* (Figura 1). O trabalhador busca aprimorar-se em suas tarefas e estar cada vez mais habilitado em seu trabalho, porém, sabe que encontrará limitações para colocar em prática suas habilidades e conhecimentos à medida que suas ações estão restritas aos valores e normas da organização. É como se o funcionário fosse incitado a estar cada vez mais atualizado ou diversificar ao máximo seus conhecimentos para simplesmente armazená-los como uma forma de *estoque de habilidades* pertencente à organização. Essas barreiras podem fomentar o desenvolvimento de mecanismos sociais e políticos os quais impedem os esforços da aprendizagem coletiva, como manifestações e organizações informais. Vale ressaltar que o trabalhador mais habilitado é, também, aquele mais *capaz* na cobrança de resultados para si, ou seja, desenvolve capacidades e exige o *feedback* da empresa.

Do ponto de vista de uma visão sistêmica do ambiente de trabalho, qualifica-se a internalização de uma filosofia empresarial como fator positivo ao processo de aprendizagem, desde que internalizada de maneira espontânea e repassada de forma consciente entre os funcionários. Volta-se à questão da *autonomia condicionada às normas da empresa*, ou seja, quando o trabalhador **possui** a visão sistêmica do processo de trabalho, sabe da importância de se atualizar e mesmo assim o faz restrito a padrões de desempenho. Por outro lado, se os padrões não restringem o processo de aprendizagem, o trabalhador procura o máximo desenvolvimento de suas habilidades.

Também merece destaque a relação negativa entre desenvolvimento de novas competências e aumento da carga de trabalho. As representações comparilhadas manifestaram uma tendência de correlacionar esses elementos afetando o ambiente e o processo de trabalho devido ao acúmulo de obrigações: “*Tem que trabalhar com mais atenção (...) a responsabilidade é maior (...) tem que ser mais ágil*” (auxiliar de produção). Destaca-se a questão do *tempo* como referência para o trabalhador e a necessidade de realizar um maior número de tarefas com mais atenção e melhores resultados em tempo limitado. Isso ocorre na medida em que o trabalhador da célula deve operar em sua função, simultaneamente à realização de tarefas auxiliares. Tal fato também pode implicar em uma redução de tempo para o pensar ou questionar, e uma maximização do tempo para o agir recorrendo à lógica de trabalho *taylorista*.

Dentre as análises realizadas, verificaram-se relações paralelas entre os elementos de diferentes categorias, como, por exemplo: o *aumento da carga de trabalho* relacionado ao conceito de *multifuncionalidade* o qual remete à *divisão de responsabilidades* que, por sua vez, acarreta na *utilidade da força de trabalho*, culminando, finalmente, na *qualidade do produto* e *satisfação do cliente* (Figura 1). Essa seqüência explicita o caráter contínuo da aprendizagem que integra indivíduo-grupo-organização. Porém, a integração favorece muito mais os objetivos organizacionais do que os de desenvolvimento pessoal dos trabalhadores, acarretando em um *viés* do processo contínuo da aprendizagem.

O fato de as representações convergirem para os elementos satisfação dos clientes e permanência no emprego confirma a característica de um discurso que migra da necessidade individual (permanência no emprego) para a necessidade coletiva (satisfação do cliente), o que gera um processo sistêmico de transferência de responsabilidades na empresa como um todo. Essa transferência é tratada, no discurso organizacional e, posteriormente, internalizada pelos funcionários, como um processo de aprendizagem organizacional. As representações sociais dos trabalhadores revelaram que a forma de organização da produção em sistema célula contribui para um processo de aprendizagem à medida que o trabalhador agrega

responsabilidades às suas tarefas, além de trabalhar em grupo no cumprimento de metas e apresentação de resultados. Entretanto, é preciso atentar para o tipo de aprendizagem utilizada e para o papel do trabalhador nesse processo.

A aprendizagem percebida pela agregação de responsabilidades se concretiza no *ato de novas obrigações* e na *polivalência* (multifuncionalidade) na qual o funcionário é convocado a realizar a manutenção produtiva do ferramental e manter o controle da qualidade e a organização do local de trabalho. O grupo de trabalho são os funcionários da célula que, também, dividem responsabilidades para atingir metas que são necessárias ao desenvolvimento do grupo empresa. Todo esse processo exige cooperação e desenvolvimento de habilidades por meio da busca por novos conhecimentos, o que remete à questão da aprendizagem no trabalho. Contudo, a aprendizagem, nesse caso, apresenta limites que raramente vão além das tarefas realizadas pelos trabalhadores. Partindo das análises das representações sociais dos trabalhadores da empresa sobre o trabalho, ficam evidentes as potencialidades e as dificuldades dos mesmos, servindo como subsídio para a compreensão de processos e mecanismos de aprendizagem no ambiente de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo avaliar como um processo de organização do trabalho tido como inovador e flexível (célula de montagem) contribui para a viabilização de processos de aprendizagem, atentando para o tipo de aprendizagem utilizado e para o papel do trabalhador nesse contexto. Para tanto, empregou-se o conceito de aprendizagem na perspectiva cognitiva associada à teoria das representações sociais, o que permitiu às análises empreendidas neste trabalho considerarem a subjetividade compartilhada pelos trabalhadores em torno do processo de trabalho. A pesquisa ancorou-se nos pressupostos do paradigma interpretativo de análise em que se procurou avaliar a interação entre indivíduo e contexto social. Na investigação das representações elaboradas pelos trabalhadores, empregou-se a triangulação de coleta de dados e a técnica de análise do discurso.

A organização do processo de trabalho assenta-se nos pressupostos da multifuncionalidade, em que os trabalhadores realizam diversas tarefas associadas à operação de trabalho, manutenção preventiva, controle de qualidade, limpeza e organização. As representações sociais dos trabalhadores de célula foram identificadas em categorias de representação. Quanto à *responsabilidade no trabalho*, esta apresentou, principalmente, duas vertentes simbólicas: realização de novas obrigações e polivalência. Tais percepções, quando relacionadas à qualidade do produto e a padrões de desempenho, desencadearam a noção do trabalhador empenhado pela empresa perante o mercado e, conseqüentemente, pela manutenção de seu emprego.

O trabalho em grupo recorre ao imaginário dos trabalhadores como algo multifacetado que revela diferentes representações. Uma delas externaliza a natureza do trabalho em grupo: o grupo de trabalho, incluindo os funcionários de cada célula e suas interações. Em uma outra representação, torna-se explícito o conceito de grupo empresa, incluindo todos os atores sociais da organização, inclusive a figura do *chefe* e o próprio *nome* da empresa. O conceito de grupo apresentou íntima relação com a necessidade de colaboração entre os atores sociais para garantir a máxima qualidade do produto final e do processo de trabalho. Além dessas representações, o trabalho em grupo recorre a algo que estimula a competição entre os trabalhadores. Essa situação pode deixar o ambiente de trabalho na eminência constante da formação de organizações informais, além de tornar a comunicação entre os trabalhadores limitada a termos técnicos referentes ao ambiente de trabalho.

Ao se traçar um paralelo entre as representações compartilhadas e a teoria da aprendizagem, verificou-se que a própria organização criou barreiras ao processo de aprendizagem, restringindo o mesmo ao ambiente de realização da tarefa e conferindo uma natureza muito mais motora do que cognitiva à aprendizagem. O contexto organizacional impõe aos trabalhadores regras e normas de controle rígidas e processos padronizados, próprios de uma organização multinacional. Tal fato contribui, também, para a limitação do processo de aprendizagem e para o compartilhamento de idéias entre os membros organizacionais.

Fica evidente que a aprendizagem no campo industrial é tratada por uma perspectiva ainda voltada para a tarefa, sustentada, muitas vezes, por estudos no campo da engenharia industrial. Isso é percebido nos discursos dos trabalhadores quanto à agregação de responsabilidades no ambiente de trabalho. Na percepção dos atores organizacionais, a responsabilidade atua muito mais como um mecanismo de controle e coerção do que como um mecanismo de incentivo à busca por novos conhecimentos.

No ato das obrigações, os trabalhadores revelaram dificuldades em colocar em prática suas percepções sobre a aprendizagem, reforçando o fato de que esse processo permanece no discurso organizacional. O discurso acerca da aprendizagem é até internalizado pelos trabalhadores, porém, não se concretiza, pelo menos no que diz respeito à aprendizagem de natureza cognitiva. Essa é dependente da interação social, das interpretações e questionamentos dos trabalhadores e gera um processo contínuo de construção de conhecimento.

Algumas atitudes defensivas dos trabalhadores quanto ao processo de trabalho também foram detectadas. Tais atitudes podem inibir a busca por novos conhecimentos e impede a formação de uma rede interna de aprendizagem contínua, ou seja, a base para a formação da aprendizagem organizacional.

Para possibilitar a formação dessa rede, a organização necessita privilegiar uma *postura de aprendizagem* perante seus membros, a qual incentive não apenas a aprendizagem enquanto uma forma de controle ou enquanto desenvolvimento para a tarefa. A postura de aprendizagem requer a criação de condições para o desenvolvimento de habilidades "extra-tarefa", de trabalho em grupo e de consciência crítica quanto ao trabalho. Tais atitudes poderiam contribuir para um ambiente de comprometimento do trabalhador, não apenas com a tarefa, mas com o seu próprio desenvolvimento pessoal em benefício da organização, compartilhando suas idéias com os membros organizacionais e com os grupos, e gerando um ciclo de *aprendizagem organizacional*.

Acredita-se que este estudo possa impulsionar a realização de outros trabalhos de pesquisa, bem como contribuir para o debate teórico sobre o processo de aprendizagem nas organizações e suas representações, como principal fonte de subsídio para as melhorias e mudanças nas empresas.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. *Introdução à metodologia de pesquisa social*. Lavras: UFLA, 1999.
- ARGYRIS, C. *Enfrentando defesas empresariais: facilitando o aprendizado organizacional*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- ARGYRIS, C.; SCHON, D. A. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
- BASTOS, A.V.B. Cognição e ação nas organizações. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C. (orgs.). *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo (SP), 1995.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1996, 247p.

- BRITO, M. J. de; BRITO, V. G. P. Aprendizagem nas organizações: paradigmas de análise, teoria e cultura organizacional. In: *Organizações e Sociedade*. Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia – EAUFBFA. Salvador, v.4. nº10, 1997.
- CAPPELLE, M. C. A.; MAGESTE, G. S. M.; MELO, M. C. O. L.; BRITO, M.J.M. A representação feminina na mídia de negócios: um estudo com duas revistas populares especializadas em gestão. In: *XXVII Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração* – ENANPAD. Atibaia, São Paulo, 2003.
- CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. *Piaget/Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo (SP): Editora Ática S.A., 1995.
- CAVEDON, N.R.; PIRES, R.P. “O pão nosso de cada dia”: as representações sociais sobre a vida familiar e profissional dos trabalhadores na indústria da panificação. In: *XXVIII Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração* – ENANPAD. Curitiba, Paraná, 2004.
- CHOO, C. W. *Information management for the intelligent organization: the art of scanning the environment*. Medford: Information Today, 2.ed, 1998 (ASIS Monograph Series).
- CRAMER, L.; NETO, A. P.; SILVA, A.L. A inserção do feminino no universo masculino: representações da educação superior. In: *Organizações e Sociedade*. Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia – EAUFBFA. Salvador, v.09. nº25, 2002.
- DAR-EI E.M.; AYAS K.; GILAD I. A dual-phase model for the individual learning process in industrial tasks. In: *IIE Transactions*, June v27 n3 p265, 1995 (COPYRIGHT Institute of Industrial Engineers).
- DeGEUS, A.P. Planning as learning. *Harvard Business Review*, (march/april), p.70-74, 1966.
- FARIAS, J. S.; TEIXEIRA, R.M. A pequena e micro empresa e o meio ambiente: a percepção dos empresários com relação aos impactos ambientais. In: *Organizações e Sociedade*. Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia – EAUFBFA. Salvador, v.09. nº25, 2002.
- FILGUEIRAS, L. A. M. Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste fim de século. In: *V Encontro Nacional – Associação Brasileira de Estudos do Trabalho*, 1997.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. *Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil*. (s.1.) Atlas, ago., 1995.
- HANCOCK, W.M.; FOULKE, J.A. *Learning curve research on short cycle operations: phase I, Laboratory experiments*. MTM Association for Standards and Research Report, no. 112, 1963.
- HIDRATA, H. Apresentação. In: HIDRATA, H. (org.) *Sobre o modelo japonês*. São Paulo, Edusp/ACBJ, 1993.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros; intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In.: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MORGAN, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.
- MORIN, E.M. Os sentidos do trabalho. *RAE – Revista de Administração de Empresas* v. 41, São Paulo: FGV/EAESP, jul./set. de 2001.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

NEWELL, A.; ROSENBLOOM, P.S. Mechanisms of skill acquisition and the law of practice. In: *Cognitive skills and their acquisition*, Anderson, J.R. (ed.), Hillsdale, NJ, pp. 1-55, 1981.

POPPER, M.; LIPSHITZ, R. Organizational learning mechanisms, culture, and feasibility. *Management Learning*, 31, 181-196, 2000.

ROBICHAUD, A.; DAVEL, E. Influência, sexualidade e representações familiares nas organizações. In: *Organizações e Sociedade*. Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia – EAUFBA. Salvador, v.09. nº25, 2002.

SENGE, P. M. *A Quinta disciplina – arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Ed Best Seller, 1994.

SORJ, B. Sociologia e trabalho: mutações, encontros e desencontros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 15, nº.43. Junho de 2000.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas; uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SPINK, M. J.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2004.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

WICKENS, C.D. *Engineering psychology and human performance*. Merrill, Columbus, 1984.