

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

*O Curso GQT e a Implantação da Qualidade Total na
Administração Pública Indireta do RGS:
O Caso PROSAC*

Rosane Santos Ribeiro

PORTO ALEGRE, 1998

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

***O Curso GQT e a Implantação da Qualidade Total na
Administração Pública Indireta do RGS:
O Caso PROSAC***

Rosane Santos Ribeiro

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Administração da Escola de Administração da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Administração - Opção Administração Pública.
(Projeto financiado pela CAPES e ENAP).*

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Costa Morosini

**PORTO ALEGRE
ABRIL/1998**

BANCA EXAMINADORA

Presidente da Banca: Prof^a. Dr^a. Marília Costa Morosini (UFRGS)

Examinadores:

Prof. Dr. Jaime Evaldo Fensterseifer (UFRGS)

Prof. Dr. Luis Roque Klering (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Maria Estela Dal Pai Franco (UFRGS)

*“Está claro, pois, que do mero cultivo do intelecto, isto é do desenvolvimento das aptidões e conhecimentos, não resulta inteligência. Há distinção entre intelecto e inteligência. Intelecto é o pensamento funcionando independente da emoção, e a inteligência é a capacidade de **sentir** e **raciocinar**; e enquanto não apreciarmos a vida com inteligência, e não apenas com o intelecto ou só com o sentimento, nenhum sistema político ou educativo do mundo nos salvará do caos e da destruição.” (KRISHNAMURTI, 1994, p.64).*

A minha filha, Alessandra, companheira
inseparável nesta jornada.

Aos meus pais, com quem aprendi que
viver é um ato de amor.

AGRADECIMENTOS

À Dr^a. Marília Costa Morosini por ter acreditado na minha proposta, pela orientação e estímulo oferecidos na construção deste estudo.

Aos professores Dr. Luis Roque Klering e Dr. Jaime Evaldo Fensterseifer pelas contribuições e estímulo na defesa do projeto de dissertação, e à professora Dr^a. Maria Estela Dal Pai Franco, por ter aceitado fazer parte da Banca Examinadora.

Aos professores do PPGA pelo comprometimento com o ensino-aprendizagem.

Ao Prof. Antônio Carlos Santos Rosa por ter acreditado no Mestrado em Administração Pública e por não medir esforços para viabilizá-lo.

À Dr^a. Marlene Schirmer pelo apoio e estímulo.

À Escola Nacional de Administração Pública – ENAP e a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES pelo prestígio e apoio financeiro dado à pesquisa.

A Geraldo Luís Felipe, Diretor Administrativo da Secretaria de Energia, Minas e Comunicação, por ter que viabilizado a trajetória da pesquisa junto às empresas vinculadas.

Aos diretores e funcionários da Companhia Riograndense de Telecomunicações, Companhia Riograndense de Mineração e Companhia de Gás do Estado do Rio Grande do Sul, pelo respeito e interesse demonstrados.

Aos diretores, superintendentes, gerentes, chefes e funcionários da CEEE, em especial aos participantes da pesquisa, pelo interesse, pelo respeito e pelas valiosas contribuições sem as quais esta pesquisa não aconteceria.

À Coordenação Executiva do Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade pela colaboração.

Aos diretores e funcionários da FDRH, em especial Joseima Leivas, Vera Camardelli, Neusa Camargo, Fátima Cargnelutti, Maria Cristina Cassol Cunha e à equipe da Biblioteca pelo apoio e carinho.

Aos colegas da primeira turma do Mestrado em Administração Pública pelo aprendizado resultante da nossa convivência.

Ao colega Ronaldo Gonçalves Soares pela colaboração no resgate da história do Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente.

Aos meus amigos por continuarem meus amigos apesar do meu afastamento durante esses três últimos anos.

À minha família pelo apoio e carinho incondicionais.

A Amauri pelo carinho e companheirismo.

Sumário

<i>LISTA DE FIGURAS</i>	10
<i>LISTA DE GRÁFICOS</i>	11
<i>LISTA DE TABELAS</i>	12
<i>LISTA DE QUADROS</i>	14
<i>LISTA DE SIGLAS</i>	16
<i>RESUMO</i>	18
<i>ABSTRACT</i>	19
<i>INTRODUÇÃO</i>	20
<i>I- O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO GERENCIAMENTO DA QUALIDADE TOTAL</i>	24
1.1 <i>A IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL</i>	24
1.2 <i>A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO CONTEXTO DA QUALIDADE TOTAL</i>	28
1.3 <i>O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS COMO PROCESSO ENSINO -</i>	32
<i>-APRENDIZAGEM</i>	32
1.3.1 <i>As Abordagens Teóricas sobre o Processo Ensino-Aprendizagem</i>	36
1.3.2 <i>A Aprendizagem Significativa</i>	38
1.3.3 <i>O Método de Ensino Participativo</i>	43
1.4 <i>CONCLUSÃO</i>	
<i>2 - METODOLOGIA</i>	47
2.1 <i>CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA</i>	47
2.2 <i>PROBLEMA DA PESQUISA</i>	48

2.3 OBJETIVOS DO ESTUDO	48
2.4 COLETA DE DADOS.....	49
2.4.1 Cronologia do Processo	49
2.4.2 Instrumento de Pesquisa.....	50
2.4.3 Pré-Teste.....	52
2.5 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS	55
2.5.1 Análise Documental.....	57
2.5.2 Análise de Conteúdo	59
2.5.3 Procedimentos Estatísticos.....	60
2.6 DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO	61
3- O PROSAC - PROGRAMA DE SATISFAÇÃO E ATENÇÃO AO CLIENTE.....	66
3.1 O PROGRAMA GAÚCHO DA QUALIDADE E PRODUTIVIDADE - PGQP.....	66
3.2 A IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	69
3.3 O PROSAC - PROGRAMA DE SATISFAÇÃO E ATENÇÃO AO CLIENTE	70
3.3.1 Histórico, Estrutura e Funcionamento do PROSAC	70
3.3.2 Diretrizes do PROSAC para a Implantação da Qualidade Total.....	73
4 - A IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL NA CEEE	77
4.1 CARACTERÍSTICAS DA CEEE.....	77
4.1.1 A CEEE e o Setor de Energia Elétrica	77
4.1.2 A Estrutura Organizacional e os Recursos Humanos	79
4.2 A IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL NA CEEE	81
4.2.1 O Programa de Melhoria da Qualidade dos Serviços - PMQS	81
4.2.2 A Implantação da Qualidade Total na CEEE, segundo a Representação dos Participantes do Curso GQT	86
5 - O CURSO GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL (GQT)	93
5.1 A ESTRUTURA DO CURSO GQT	93
5.2 O CURSO GQT COMO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	94
5.2.1 O Conteúdo Curricular versus Condições para a Aprendizagem Significativa	95
5.2.2 O Método de Ensino versus Participação dos Treinandos.....	121
5.2.3 Os Fatores Determinantes do Processo Ensino-Aprendizagem	127
5.3 O CURSO GQT COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PARA A IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL.....	131
5.3.1 O Curso GQT versus Desenvolvimento de Habilidades	132
5.3.2 Os Fatores Determinantes da Contribuição do Curso GQT na Implantação da Qualidade Total	136
6 – Conclusões	140
6.1 O CURSO GQT COMO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	141
6.2 Contribuição do Curso GQT na Implantação da Qualidade Total	144
6.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
BIBLIOGRAFIA.....	150
ANEXOS	159

- Anexo 1 - Questionário
- Anexo 2 - Decreto nº 34.511 de 15 de outubro de 1992
- Anexo 3 - Estrutura Organizacional do PGQP
- Anexo 4 - Entidades Envolvidas no Planejamento do PGQP
- Anexo 5 - Termo de Adesão do PGQP
- Anexo 6 - Decreto nº 34.892 de 21 de setembro de 1993
- Anexo 7 - Características da Secretaria de Energia, Minas e Comunicação
- Anexo 8 - Portaria nº 15/93
- Anexo 9 - Os Efeitos das Políticas Governamentais na CEEE
- Anexo 10 - Estrutura do Programa de Melhoria da Qualidade dos Serviços - PMQS
- Anexo 11- Transparências T24/39, T4/39,T6/39, T1/39, T27/39, T5/16, T4/8, T1/21, PD-T9/28 e T33/34
- Anexo 12- Exercício de MASP e de Pareto
- Anexo 13- Transparências T15/28 , T14/28, T26/28, T27/28 e T28/28
- Anexo 14- O Curso GQT como Processo Ensino-Aprendizagem: o processo de categorização

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	<i>O PROCESSO DE ASSIMILAÇÃO DE CONCEITOS</i>	37
Figura 2 -	Modelo Analítico de Pesquisa.....	57
Figura 3 -	Organograma do PROSAC.....	73
Figura 4 -	Mapa Conceitual do Módulo I – Fundamentos da Qualidade Total.....	97
Figura 5 -	Mapa Conceitual do Módulo II – O Papel do Gerente e a Dimensão Humana na GQT.....	99
Figura 6 -	Mapa Conceitual do Módulo III – Gerenciamento pelas Diretrizes	100
Figura 7 -	Ciclo PDCA de Controle de Processos	101
Figura 8 -	Mapa Conceitual do Módulo IV – Gerência da Rotina	102
Figura 9 -	Mapa Conceitual dos Módulos V e VI – MASP e Ferramentas da Qualidade.....	103
Figura 10 -	Mapa Conceitual do Módulo VII – Padronização	104
Figura 11 -	Mapa Conceitual do Módulo VIII – Implantação da Qualidade Total	105
Figura 12 -	Mapa Conceitual do Curso GQT.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conteúdo Curricular <i>versus</i> Condições de Aprendizagem	112
Gráfico 2 - Método de Ensino <i>versus</i> Participação dos Treinandos	123
Gráfico 3 - Contribuição do Curso GQT na Implantação da Qualidade Total	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Teste Alpha dos Itens do Bloco A do Pré-Teste	54
Tabela 2	-	Teste Alpha dos Itens do Bloco B do Pré-Teste	55
Tabela 3	-	Distribuição dos Participantes do Curso GQT por Unidade-Piloto (em dez/95)	62
Tabela 4	-	Distribuição dos Pesquisados segundo Sexo, Faixa Etária e Escolaridade	62
Tabela 5	-	Formação dos Pesquisados em Curso Superior.....	63
Tabela 6	-	Distribuição dos Pesquisados segundo Cursos de Especialização.....	63
Tabela 7	-	Distribuição dos Pesquisados segundo Tempo na Empresa e Função	64
Tabela 8	-	Distribuição dos Pesquisados por Entidade Promotora do Curso GQT	64
Tabela 9	-	Situação das Unidades-Piloto (dez/96) em relação à Implementação de Procedimentos ligados à Qualidade Total (segundo escore mediano) .	85
Tabela 10	-	Nível de Concordância com Diversos Itens referentes ao Conteúdo Curricular, segundo Escore Mediano	111
Tabela 11	-	Nível de Concordância no Conteúdo Curricular <i>versus</i> Escolaridade (segundo escore mediano)	114
Tabela 12	-	Nível de Concordância no Conteúdo Curricular <i>versus</i> Função (segundo escore mediano)	115
Tabela 13	-	Nível de Concordância, por Entidade Promotora do Curso, em relação à Adequação do Conteúdo Curricular à Realidade das Empresas Públicas (segundo escore mediano)	115

Tabela 14 -	Nível de Concordância, por Entidade Promotora do Curso, em relação à Adequação dos Exemplos à Realidade das Empresas Públicas (segundo escore mediano)	116
Tabela 15 -	Nível de Concordância com Diversos Itens do Método de Ensino (segundo escore mediano)	122
Tabela 16 -	Nível de Concordância no Método de Ensino <i>versus</i> Escolaridade	125
Tabela 17 -	Fatores Determinantes do Processo Ensino-Aprendizagem	128
Tabela 18 -	Nível de Concordância com Diversos Itens referentes à Contribuição do Curso GQT na Implantação da Qualidade Total (segundo escore mediano)	132
Tabela 19 -	Nível de Concordância com Diversos Itens referentes à Contribuição do Curso GQT na Implantação da Qualidade Total segundo Escolaridade	134
Tabela 20 -	Os Aspectos mais Úteis aprendidos no Curso	136
Tabela 21 -	Fatores Determinantes da Contribuição do Curso GQT na Implantação da Qualidade Total	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Os Princípios de Aprendizagem segundo Carl Rogers	39
Quadro 2 -	Distribuição das Questões por Temas/Variáveis.....	52
Quadro 3 -	Características das Empresas vinculadas à Secretaria de Energia, Minas e Comunicação	71
Quadro 4 -	Situação do Processo de Implantação da Qualidade Total nas Empresas vinculadas à SEMC em dez/94	74
Quadro 5 -	Distribuição dos Multiplicadores e Instrutores, por Empresa	75
Quadro 6 -	Distribuição por Empresa dos Participantes de Eventos relacionados à Qualidade Total (1993/94)	76
Quadro 7 -	Níveis Hierárquicos da CEEE	79
Quadro 8 -	Distribuição dos Empregados da CEEE por Nível Hierárquico	80
Quadro 9 -	Eventos/Participantes do Programa de Capacitação de Recursos Humanos para a Implantação da Qualidade Total na CEEE / 1994	83
Quadro 10-	Distribuição dos Funcionários nas Unidades-Piloto da CEEE (fase inicial da implantação da qualidade total).....	83
Quadro 11-	Aspectos Facilitadores da Implantação da Qualidade Total: o processo de categorização	88
Quadro 12-	Aspectos Inibidores da Implantação da Qualidade Total o processo de categorização	92
Quadro 13-	Estrutura Curricular do Curso GQT	94
Quadro 14-	Características da Qualidade	96

Quadro 15-	Análise da Estrutura Conceitual do Curso GQT frente à Realidade Organizacional dos Pesquisados	110
Quadro 16-	Diferenças dos Cruzamentos entre as Variáveis de Segmentação e os Itens referentes ao Conteúdo Curricular	113
Quadro 17-	Diferenças dos Cruzamentos entre as Variáveis de Segmentação e os Itens referentes ao Método de Ensino	124
Quadro 18-	Fatores Determinantes do Processo Ensino-Aprendizagem	129
Quadro 19-	Fatores Determinantes da Contribuição do Curso GQT na Implantação da Qualidade Total	138

LISTA DE SIGLAS

ANPAD	-	Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração
CAPES	-	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQs	-	Círculos de Controle da Qualidade
CEEE	-	Companhia Estadual de Energia Elétrica
CQTE	-	Controle da Qualidade Total por Toda a Empresa
CRM	-	Companhia Riograndense de Mineração
CROM	-	Centro Regional de Operação e Manutenção
CRT	-	Companhia Riograndense de Telecomunicações
CWQC	-	Company-Wide Quality Control
DRH	-	Desenvolvimento de Recursos Humanos
ELETROSUL	-	Centrais Elétricas do Sul do Brasil S.A.
ENAP	-	Escola Nacional de Administração Pública
FDRH	-	Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos
GQT	-	Gestão da Qualidade Total
MASP	-	Método de Análise e Solução de Problemas

PAI	- Programa de Apoio às Iniciativas para a Qualidade
PAP	- Programa de Apoio à Pesquisa em Administração Pública
PBQP	- Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade
PETROBRÁS-	Companhia de Petróleo Brasileiro S.A.
PGQP	- Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade
PMQS	- Programa de Melhoria da Qualidade dos Serviços
PPA	- Programa Piloto de Aplicação
PPGA	- Programa de Pós-Graduação em Administração
PPQ	- Programa de Preparação para a Qualidade
PQAP	- Programa de Qualidade da Administração Pública
PROSAC	- Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente
QT	- Qualidade Total
SANEPAR	- Empresa de Saneamento do Paraná
SECT	- Secretaria de Ciência e Tecnologia
SEDES	- Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Social
SEMC	- Secretaria de Energia, Minas e Comunicações
SULGÁS	- Companhia de Gás do Estado do Rio Grande do Sul
TMQs	- Times de Melhoria da Qualidade
TQC	- Total Quality Control
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

O Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade – PGQP, criado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul (1991-1994), reconhece o Curso Gestão da Qualidade Total (GQT) como conteúdo básico para os programas de desenvolvimento de recursos humanos que visem à implantação da qualidade total. Neste contexto, o presente estudo objetiva analisar as contribuições do Curso GQT para a implantação da qualidade total no âmbito da Administração Pública Indireta, mais especificamente, nas empresas integrantes do PROSAC – Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente, desenvolvido pela Secretaria de Energia, Minas e Comunicações do Estado do RS, no período de 1993-1994. A metodologia adotada inclui pesquisa documental e de campo. Primeiramente, sob o enfoque qualitativo, analisa-se o conteúdo curricular do Curso GQT frente à realidade organizacional dos participantes. Numa segunda etapa, sessenta funcionários, de empresa integrante do PROSAC, avaliam o processo ensino-aprendizagem no contexto organizacional. A análise dos dados envolveu estatísticas descritivas, análise fatorial, mapeamento conceitual e análise de conteúdo. Os resultados demonstram que os pesquisados reconhecem a utilidade dos métodos e técnicas da qualidade para o controle e melhoria dos processos de trabalho, e a importância das informações apresentadas para o exercício de uma reflexão crítica sobre a sua realidade profissional. Por outro lado, indicam que foi enfatizada a aquisição de conhecimentos técnicos em detrimento do desenvolvimento das habilidades conceituais e da competência interpessoal, o que contraria os princípios da qualidade total que salientam igualmente a importância destes aspectos. Os resultados permitem, ainda, inferir uma ausência de associação conceitual - condição necessária para a aprendizagem significativa - entre o conteúdo curricular do Curso GQT, estruturado a partir da realidade do setor industrial, e as peculiaridades do serviço público.

ABSTRAT

The local Quality and Productivity Program, created by the Rio Grande do Sul State Government (1991-1994), recognizes the Total Quality Management Program (TQM) as the main content within human resources development programs, in view of further implementation of total quality. In this context, this study aims to analyse TQM's contributions to implementation of total quality in companies that take part of the PROSAC – Consumers' Satisfaction Program, carried out by a State Office along 1993 and 1994. The methodology used includes documentary research and survey. Firstly, on the qualitative approach, has been done a comparison between the TQM program contents and trainees' organizational reality. Secondly, sixty employees, from one the company of the PROSAC group, evaluate the learning process in the organizational context. The data analysis involved descriptive statistics, factorial analysis, conceptual mapping and content analysis. Results show that trainees recognize that quality methods and tools are useful to control and to improve work processes, and that informations presentend are important to a critical reflexion about their professional reality. On the other hand, they also show that technical knowledge was more emphasized than development of conceptual abilities and interpersonal competence, in disagreement with total quality fundamentals, that mention both items as important ones. Results still allow to infer a gap of interconnection between concepts – requirement for meaningful learning – of the TQM Program, based on an industrial organizations' reality, and public service peculiarities.

INTRODUÇÃO

A busca da competitividade, através da qualidade total, tem feito emergir a reflexão em torno da necessidade de valorização dos aspectos humanos no contexto organizacional e, conseqüentemente, a exigência de investimentos em desenvolvimento de recursos humanos.

Assim sendo, passam a ser consideradas como prioritárias as ações que propiciem as mudanças comportamentais indispensáveis às transformações, tanto nos processos como nas relações de trabalho. E o desenvolvimento de recursos humanos passa a ser concebido como um processo permanente de aprendizagem no contexto organizacional.

Sob essa perspectiva, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul (1991-1994), ao decidir pela implantação da Qualidade Total no âmbito da Administração Pública, determinou que todas as organizações públicas, tanto da administração direta como da indireta, deveriam promover a qualificação do seu corpo funcional e gerencial. Para tanto, servidores públicos passaram a participar do curso denominado Gestão da Qualidade Total (GQT).

O Curso GQT é reconhecido, oficialmente, pelo Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade (PGQP), como conteúdo básico dos programas de capacitação de recursos humanos para a qualidade total e visto como um meio para atingir o objetivo precípua do PGQP: disseminar o uso das ferramentas e dos conceitos da qualidade total na sociedade gaúcha.

O presente estudo focaliza o Curso GQT no contexto do Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente (PROSAC), desenvolvido pela Secretaria de Energia, Minas e

Comunicações (SEMC), haja vista a mesma ter sido a única, dentre as Secretarias do Estado do RS, a instituir um programa exclusivo, visando à implantação da qualidade total nas empresas vinculadas. Para efeitos da solução do problema, a pesquisa foi realizada junto a funcionários da Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE), única organização integrante do PROSAC que, efetivamente, deu início à implantação da qualidade total, no período em estudo.

Levando-se em consideração que, aproximadamente, 1.500 funcionários das empresas integrantes do PROSAC participaram do Curso GQT, no período de 1993 a 1994, e que não existe avaliação sobre a efetividade desse investimento, realizado pelo Governo do Estado, o problema desta pesquisa centra-se na **avaliação do Curso GQT enquanto meio para o desenvolvimento de habilidades necessárias à implantação da qualidade total na administração pública indireta.**

Para efeitos deste estudo, o Curso GQT é abordado sob duas perspectivas integradas - enquanto **processo ensino-aprendizagem** e enquanto **meio para o desenvolvimento de habilidades** para a implantação da qualidade total.

Partindo-se do pressuposto de que a implantação da qualidade total na administração pública implica mudanças comportamentais, que envolvem tanto a aquisição de conhecimentos como o desenvolvimento de habilidades, o Curso GQT é abordado como um **processo educacional** integrado ao movimento de modernização administrativa do serviço público.

A escolha do tema desta dissertação foi influenciada pela experiência vivida pela autora, ao longo de quatorze anos, como docente e coordenadora em programas de desenvolvimento de recursos humanos e, mais recentemente, como coordenadora adjunta do Comitê de Recursos Humanos do PGQP, como coordenadora do Programa de Qualidade e Produtividade, desenvolvido pela Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos - FDRH, e como docente nos cursos GQT, realizados pelo PROSAC.

Outro aspecto que justifica este estudo relaciona-se à preocupação de que os investimentos em desenvolvimento de recursos humanos, realizados pelas organizações públicas, possam ser comprometidos, caso não tenham sido levadas em consideração as

peculiaridades do serviço público e sejam aceitos como indiscutíveis os “receituários metodológicos” importados. “(...) *no caso japonês, há um debate entre os acadêmicos (que também envolve consultores e administradores) no sentido de estabelecer se existe ou não um modelo (...). Conseqüentemente, questiona-se sua ‘transferibilidade’ e adoção em outros contextos.*” (FLEURY, 1995, p. 45).

É importante lembrar que o Curso GQT foi estruturado com base no modelo “ao estilo japonês”, concebido por Vicente Falconi Campos, a partir da experiência de empresas japonesas de vanguarda e, mais especificamente, do setor industrial.

O tema escolhido insere-se num contexto da administração pública no Brasil, onde existe uma carência de estudos e pesquisas que possam subsidiar decisões em relação à adoção de novas práticas que, efetivamente, levem o serviço público a atingir os níveis de eficiência/eficácia desejados. “(...) *uma das características da Administração Pública de um país em desenvolvimento como o nosso é a ausência de literatura, principalmente livros e monografias, baseado na realidade e produzido **in loco**.*” (SOUZA, 1995, p.88).

Assim, este trabalho busca fornecer subsídios que possam auxiliar na avaliação, do próprio Governo do Estado, sobre os investimentos realizados em programas de desenvolvimento de recursos humanos para implantação da qualidade total na administração pública indireta. E, objetiva também fomentar a discussão e a reflexão frente a novos desafios relacionados ao desenvolvimento de recursos humanos.

O Programa de Apoio à Pesquisa em Administração Pública - PAP², reconheceu a relevância deste estudo, o que resultou em apoio fornecido pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e pela Escola Nacional de Administração Pública - ENAP.

² O PAP foi criado em 1993, através de Convênio de Cooperação Técnica, celebrado entre a ENAP, a CAPES e a Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração - ANPAD, tendo por objetivos incentivar a pesquisa e contribuir para a disseminação da produção científica e técnica na área de Administração Pública e Políticas Públicas; aprofundar o conhecimento sobre o processo de tomada de decisão e favorecer o desenvolvimento de uma tecnologia administrativa adaptada à cultura e às necessidades nacionais. O Programa prevê a concessão de bolsas e auxílio financeiro para a elaboração de dissertações de mestrado e teses de doutorado em Administração Pública e Políticas Públicas que se enquadrem nas áreas consideradas prioritárias ao Governo Federal.

Este trabalho constitui-se de seis capítulos: o capítulo inicial, apresenta o referencial teórico, que fundamenta esta pesquisa; o seguinte, os aspectos metodológicos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa; o terceiro capítulo expõe o PROSAC - Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente; o quarto capítulo, a implantação da qualidade total na empresa pesquisada; o quinto capítulo, apresenta os resultados da análise do Curso Gestão da Qualidade Total; e, o último, analisa a contribuição do Curso GQT para a implantação da qualidade total no contexto da administração pública indireta.

I – O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS PARA A IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL

Neste capítulo, busca-se estabelecer a base teórica necessária para a avaliação do curso de GQT, enquanto meio de desenvolvimento de recursos humanos (DRH) para a implantação da qualidade total na administração pública indireta. Desta forma, abordam-se questões referentes à implantação da qualidade total e ao processo ensino-aprendizagem no contexto organizacional.

1.1 – A IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL

A preocupação com a qualidade evidencia-se a partir dos anos 20, com a adoção de mecanismos de controle da qualidade pela indústria automobilística americana. No início, o controle da qualidade era exercido sob a forma de inspeção, realizada ao final do processo produtivo, visando, exclusivamente, à qualidade intrínseca do produto. Nos anos 30, o controle da qualidade passa a focalizar o processo produtivo, através da utilização de métodos estatísticos que ajudam a prevenir a ocorrência de defeitos no produto.

Após a 2ª Guerra Mundial, as empresas japonesas implantaram a qualidade total (QT) em seus processos produtivos, a partir da contribuição de especialistas americanos, destacando-se, dentre eles, W. Edwards Deming (CEP, PDCA, pesquisa de mercado), J.M.Juran (planejamento da qualidade) e Feingenbaum (controle total da qualidade).

Foi, então, a partir da década de 50, que a concepção de controle da qualidade é ampliada, passando a integrar tanto os aspectos intrínsecos como os extrínsecos ao produto, pretendendo a satisfação dos clientes, resultando no surgimento da sigla TQC (Total Quality Control), cuja concepção original é atribuída ao americano Armand V. Feigenbaum.

Para JURAN (1990), a implantação da QT, concebida sob um enfoque estratégico, envolve os mesmos três processos gerenciais de planejamento, controle e melhoramento, só que acrescidos da palavra qualidade, ao que o autor denomina de Trilogia Juran.

DEMING (1990) afirma que as organizações ocidentais, ao aspirarem ao gerenciamento da qualidade total, devem desencadear um processo de transformação no seu estilo de gerenciamento, afastando-se do controle voltado para resultados financeiros e da mentalidade do curto prazo; abolindo o enfoque nos resultados, substituindo-o por liderança.

Na atual concepção do TQC³, originada a partir do enfoque empregado nas empresas japonesas, o gerenciamento da qualidade total não mais se restringe ao departamento de qualidade, passando a ser exercido por todos e em toda empresa, com o foco voltado para a satisfação das necessidades do cliente. “(...) *todos da empresa precisam participar e promover o controle de qualidade, incluindo os altos executivos, todas as divisões da empresa e todos os empregados.* (ISHIKAWA, 1993, p.43).

Sob essa nova abordagem, a qualidade total (QT) anuncia a busca de uma integração entre os aspectos técnicos e os psicossociais da organização, pois, ao mesmo tempo que é dado ênfase à variável **pessoas**, é focalizada a variável **tarefas**, assemelhando-se, com a abordagem sócio-técnica⁴ das teorias organizacionais, no que diz respeito às formas de organização e gerenciamento do trabalho.

³ A fim de distinguir o TQC praticado pelas empresas japonesas, Ishikawa (1993) utiliza a designação *CWQC-Company-Wide Quality Control* para o TQC empregado por empresas fora do Japão.

⁴ “A proposta sócio-técnica implica a busca de uma solução ótima numa visão de sistema integrado, na qual a demanda e as capacitações do sistema social sejam adequadamente articulados às demandas e aos requisitos do sistema técnico, tendo em vista a consecução das metas da produção e os objetivos da organização e das pessoas.” (FLEURY, 1995, p. 41).

Em relação à primeira variável, são trazidos à tona os aspectos relacionados à motivação, às relações interpessoais, à liderança, à comunicação, ao processo decisório e à integração entre os objetivos organizacionais e os individuais, os quais passam a ser discutidos a partir da influência da Escola de Relações Humanas, cuja abordagem visa à conciliação entre as funções organizacionais – tanto econômicas como sociais.

No que diz respeito à variável tarefas, no TQC busca-se a racionalização do trabalho através da especificação e padronização de procedimentos, resultantes do pensamento taylorista.

“O TQC é baseado em elementos de várias fontes: emprega o método cartesiano, aproveita muito do trabalho de Taylor, utiliza o controle estatístico de processos, cujos fundamentos foram lançados por Shewhart, adota os conceitos sobre o comportamento humano lançados por Maslow e aproveita todo o conhecimento ocidental sobre qualidade, principalmente o trabalho de Juran.” (FALCONI CAMPOS, 1992, p.13).

FALCONI CAMPOS (1992) apresenta métodos e técnicas para a implantação da QT, baseados no **modelo ao estilo japonês**, associados ao conceito de satisfação total do cliente, a qual, segundo o autor, ocorrerá a partir da existência de fatores como qualidade intrínseca (do produto ou serviço), custo, atendimento e segurança. Salienta, ainda, que a qualidade total deve ser associada, também, ao fator moral dos empregados.

Com o advento da qualidade total emerge a necessidade de um sistema de administração, que permita a autonomia e o desenvolvimento do potencial ilimitado dos seres humanos, com comportamentos gerenciais orientados para a participação, e que resgate a natureza humana, no contexto organizacional (ISHIKAWA, 1993).

Dessa forma, a QT propõe transformações ao nível de responsabilidades, *status*, crenças, práticas e hábitos (JURAN, 1990), que implicam mudanças na cultura organizacional, envolvendo “(...) *repartição do poder, conhecimento e informação. O objetivo é delegar a responsabilidade de controle de qualidade para os trabalhadores. Este é um aspecto extremamente positivo do modelo, pois amplia a participação das pessoas em aspectos diretamente ligados ao conteúdo do seu trabalho.*” (ROESCH, ANTUNES, 1994, p. 5).

Em relação à participação, BORDENAVE (1983) já alertava para o risco de a mesma conter um sentido puramente instrumental, sendo, desta forma, vista como algo para ser dirigido, manipulado ou explorado, tendo em vista seus resultados utilitários, pois a considera não-somente um instrumento para solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade inerente à natureza social do homem, envolvendo a interação, o desenvolvimento do pensamento reflexivo e o prazer de criar.

Para o autor, a participação envolve o “fazer parte”, o “tomar parte” e o “ter parte”, que juntas devem existir para que se possa empreender a construção de uma sociedade na qual as pessoas “sintam-se parte”. O fazer parte, isoladamente, é uma forma passiva de atuação, já que a participação ativa envolve, primordialmente, o tomar parte.

Em estudos mais recentes, SENGE (1990) alerta para a concepção de que a participação, enquanto processo de “tomar parte”, situa-se entre o engajamento e a obediência. E, como a obediência tem sido um estado que tem prevalecido nas organizações, é comum não se distinguir quando é engajamento, participação ou obediência. Desta forma, o grande desafio dos administradores tem sido conseguir o engajamento dos trabalhadores em relação aos objetivos da empresa.

Em suma, a grande transformação, resultante do processo evolutivo da QT, relaciona-se ao fato do controle da qualidade passar a ser visto sob um enfoque de gerenciamento, e não mais como uma atividade meramente operacional, norteado por alguns fundamentos básicos, dentre eles: “- *raciocínio sistêmico*; - *orientação estratégica*; - *colaboração na competição*; - *uso inteligente e objetivo da informação*; - *integração dos processos de decisão na empresa*; - *aprendizagem e inovação*.” (FLEURY, 1995, p. 76).

Embora os autores da qualidade enfatizem aspectos diferenciados em relação ao conceito de qualidade, os fatores **satisfação do cliente** e **custos** são pontos comuns entre eles, para compor os conceitos relacionados à capacidade de **sobrevivência** e de **competitividade** das organizações.

A implantação da QT, que tem sido alvo de inúmeras tentativas feitas por organizações ocidentais, tanto da iniciativa privada – com vistas à competitividade, como da

administração pública - objetivando à eficiência dos serviços, tem exigido a revisão tanto dos processos organizacionais como da própria concepção de gerenciamento.

“O gerenciamento não se exerce apenas sobre pessoas e processos, mas também sobre as relações entre eles, culminando nos resultados. Assim, o Total Control Quality (TQC), introduzido pelos japoneses, caracteriza-se pelo envolvimento de todos os altos dirigentes com a questão da qualidade, baseando-se na consideração de todos os aspectos que intervêm na questão e também no treinamento para gerenciamento da qualidade extensivo a todos na empresa.” (CARVALHO, TONET, 1994, p. 140).

Nessa linha de arrazoado, CARVALHO, TONET (1994) entendem que tanto os gerentes como os líderes planejam, organizam, dirigem e controlam e que a diferença encontra-se na maneira como o fazem, já que a liderança envolve o partilhamento do poder e o exercício da negociação permanente; e a atuação do líder deve orientar-se para a identificação e o desenvolvimento de talentos humanos.

MARIOTTI (1996, p. 15) alerta para o fato dos conceitos da qualidade estarem em permanente estado de mudança, sendo, portanto, necessário *“(...) ultrapassá-los e melhorá-los continuamente. Isso só se consegue encarando-os como parâmetros não apenas operacionais, mas também culturais – o termo **cultura** aqui entendido como o modo como as coisas são feitas num dado contexto.”*

1.2- A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO CONTEXTO DA QUALIDADE TOTAL

Muitas publicações têm sido feitas, nos últimos anos, a respeito do impacto dos programas de desenvolvimento de recursos humanos (DRH) nas organizações. De um modo geral, todas elas apontam para a relação existente entre os resultados positivos, alcançados pelas organizações, e os investimentos realizados nesses programas.

A qualidade total propõe mudanças na organização do trabalho, que deixa de ser especializado e seqüencial, passando a assumir um caráter multifuncional⁵, onde a execução e

⁵ Para Fleury (1995, p. 43), o princípio da multifuncionalidade *“(...) admite que trabalhadores com grande repertório de respostas atuam melhor que aqueles altamente especializados.”*

o planejamento são concebidos de forma integrada, e a ser realizado em equipe.

MATTOS (1985) já sugeria a instalação, no ambiente organizacional, das “Comunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento”, cujo método enfatiza a equipe natural de trabalho e fundamenta-se no pressuposto de que:

- A organização é resultante das relações sócio-culturais, políticas e econômicas que os indivíduos estabelecem entre si.

- O trabalho é resultante das inúmeras relações estabelecidas entre os indivíduos e entre os diversos grupos organizacionais.

- Os programas de DRH devem ser estruturados tanto a partir das necessidades de aprimoramento de atitudes e comportamentos individuais, como a partir da análise dos sistemas interacionais existentes em nível das unidades organizacionais.

- As relações interpessoais presentes numa equipe de trabalho influenciam diretamente a qualidade do desempenho.

- Cada unidade de trabalho constitui, naturalmente, uma comunidade de aprendizagem, a qual, potencialmente, detém a solução para os problemas que enfrenta.

“O DRH precisa mudar de seu enfoque atomizador para uma abordagem que represente melhor a realidade organizacional e o processo de trabalho. Isto implica reconhecer que o aprimoramento do indivíduo em sua função não pode ser encarado como fim em si mesmo, mas como fator a ser considerado no desenvolvimento das relações de trabalho entre funcionários e grupos.” (MATTOS, 1985, p.10).

É ponto comum, entre os autores da qualidade (Deming, Juran, Ishikawa, Falconi), que a implantação da QT envolve não só as inovações tecnológicas mas, fundamentalmente, a mudança de mentalidade e que toda transformação passa, necessariamente, por um processo de aprendizagem organizacional.

SENGE (1990), ao abordar as “organizações de aprendizagem”⁶, aponta a mudança de mentalidade como o âmago do aprendizado e, sob este enfoque, apresenta cinco componentes (ou disciplinas) que deverão estar presentes nas organizações de aprendizagem:

1. Domínio Pessoal – indica proficiência em todos os aspectos da vida, tanto pessoal como profissional; sugere integração entre o racional e o subjetivo;

2. Modelos mentais – são idéias profundamente arraigadas, generalizações ou mesmo imagens que influenciam nosso modo de encarar o mundo e nossas atitudes;

3. Objetivo comum – é vital para as organizações de aprendizagem, pois delinea o objetivo para a aprendizagem;

4. Aprendizado em grupo – parte do pressuposto que a inteligência da equipe supera a inteligência individual, produzindo resultados extraordinários, e que o aprendizado individual, desta forma, ocorre com maior rapidez;

5. Raciocínio sistêmico – é a capacidade de ver as partes e o todo ao mesmo tempo; é estrutura conceitual que tem por objetivo tornar mais claro todo o conjunto e nos mostrar as modificações a serem feitas; é a quinta disciplina pois integra as outras quatro.

DEMING (1990), ao se referir à implantação da qualidade total, nas organizações ocidentais, insiste na necessidade de educação para a qualidade pois, segundo ele, somente desta forma as organizações poderão conseguir transformar o seu modo de administrar, no sentido de buscar a melhoria e inovação dos seus processos.

Para FALCONI CAMPOS (1992), a base de sustentação da qualidade total é o treinamento e a educação, considerando que a educação é voltada para a mente das pessoas e para o seu autodesenvolvimento, enquanto o treinamento para as habilidades na tarefa a ser executada.

⁶ A organização de aprendizagem é “uma organização que está continuamente expandindo sua capacidade de criar seu futuro. Para ela não basta apenas sobreviver – ela precisa de ‘aprendizagem de sobrevivência’, (...).” (SENGE, 1990, p. 23).

ISHIKAWA (1993) entende que a qualidade total começa e termina com a educação, a qual deve ser encarada como um processo sistemático e permanente, devendo atingir a todos em todos os níveis hierárquicos, desde o presidente até o “chão-de-fábrica”.

Em relação à prática de DRH, existente nas empresas japonesas e nas ocidentais, ISHIKAWA (1993) coloca que as empresas ocidentais enfatizam o elemento treinamento, visando ao aperfeiçoamento das habilidades que a empresa pode usar, quando, na opinião do autor, é preciso educar os trabalhadores, fazê-los pensar para, então, mudarem seus próprios padrões de pensamento. “(...) enquanto as empresas ocidentais estão preocupadas com o treinamento de ‘Smiths’ (nome do trabalhador que Taylor usou em seus experimentos), os japoneses preferem educar e treinar Taylors.” (MASIERO, 1994, p.14).

Assim, uma das grandes contribuições do TQC, em relação ao DRH, refere-se ao fato de apontar o mesmo como fator determinante para o nível de competitividade, alcançada pelas empresas japonesas. “Nas empresas japonesas, o uso e o desenvolvimento de conhecimentos são fortemente objetivados e associados à estratégia competitiva da empresa através da organização das chamadas Atividades de Pequenos Grupos (Small Group Activities).” (FLEURY, 1995, p.45).

Em pesquisa realizada, em 1994, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGA/UFRGS, junto a 120 indústrias gaúchas, foi constatada a existência de uma associação entre o sucesso das iniciativas sistemáticas da qualidade e os investimentos em desenvolvimento de recursos humanos.

Nesse contexto, o DRH tem que, necessariamente, ser abordado sob um enfoque mais amplo, como um processo educacional permanente com objetivos e ações que devem extrapolar a situação de sala-de-aula, influenciando nas transformações, tanto em níveis individuais como grupais e organizacionais.

“(...) o processo de aprendizagem em uma organização não só envolve a elaboração de novos mapas cognitivos, que possibilitem compreender melhor o que está ocorrendo em seu ambiente externo e interno, como também a definição de novos comportamentos, que comprovam a efetividade da aprendizagem.” (FLEURY, 1995).

Dessa forma, para se assegurar o sucesso da implantação da qualidade total, faz-se necessária a instalação de um processo de “educação organizacional continuada”, com uma

abordagem mais ampla e extensiva à totalidade da empresa, onde o conhecimento e as práticas que dela derivam são incessantemente intercambiados entre os componentes da organização (MARIOTTI, 1996). “(...) a questão da aprendizagem tem que ser pensada de forma sistêmica. A aprendizagem no sistema de produção tem que estar associada e balizada pela aprendizagem na empresa como um todo.” (FLEURY, 1995, p. 52).

FRAGA (1996, p. 97) entende que “(...) o sentido que parece que está faltando explicitar é o da relação entre qualidade e educação, porque qualidade e educação têm um sentido fenomenológico comum, que é justamente a abertura constante para a melhoria, e o desenvolvimento crescente de tudo, a começar pelas pessoas.”

Assim, à medida que o conhecimento humano vem sendo ampliado cada vez mais, em menor espaço de tempo, as organizações passam a ser lugares onde as pessoas ensinam e aprendem continuamente, ou seja, as empresas sendo o local onde acontece a maior parte do ensino e da aprendizagem. (MARIOTTI, 1996).

“Administração pela qualidade é, na verdade, uma proposta mais complexa, abrangente e ambiciosa, compreendendo uma filosofia da gestão que, por acreditar nas pessoas, considera a educação o fundamento de qualquer treinamento para toda qualidade possível.” (FRAGA, 1996, p. 93).

1.3- O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS COMO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

“A organização só aprende através de indivíduos que aprendem. O aprendizado individual não garante o aprendizado organizacional, mas sem ele não há como ocorrer o aprendizado organizacional.” (SENGE, 1990, p. 135).

1.3.1- As Abordagens Teóricas sobre o Processo Ensino-Aprendizagem

Ao se abordar o desenvolvimento de recursos humanos como um processo de ensino-aprendizagem, tem-se que, necessariamente, fazer alguma referência sobre os significados de ensino e de aprendizagem, pois, a definição dos objetivos, a seleção do conteúdo e dos

métodos e técnicas de ensino envolvem a concepção de aprendizagem e do papel de cada um no processo ensino-aprendizagem.

Sabe-se que o “aprender” pode ocorrer independentemente de ter havido o ensino, porém **só existe ensino se houver aprendizagem** “(...) o ato de ensinar não se encerra em si mesmo, pois a finalidade do ensino é o aprendizado por parte do aluno.”(AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p.12).

Por isso, é fundamental, para quem ensina, conhecer como ocorre a aprendizagem, já que o **ato de aprender** guarda em si toda a complexidade própria do ser humano, envolvendo tanto a capacidade intelectual como as disposições internas e as habilidades.

A distinção entre esses aspectos é possível somente para efeitos de compreensão, em nível didático, por estarem envolvidos simultaneamente em todas as ações humanas; daí dizer-se que existem três dimensões de aprendizagem: a cognitiva (o saber), a afetiva (o sentir) e a psicomotora (o saber fazer).

A “aprendizagem cognitiva” refere-se à capacidade intelectual e é uma resultante do armazenamento organizado de informações na mente do aprendiz; a “aprendizagem afetiva” é produto das vivências internas do indivíduo, que podem ser relacionadas aos sentimentos de prazer e dor, satisfação e descontentamento, alegria ou ansiedade; e a “aprendizagem psicomotora” é aquela que envolve a aquisição de habilidades. A aprendizagem afetiva é concomitante à cognitiva e esta é, geralmente, importante na aquisição de habilidades psicomotoras (MOREIRA, 1985).

Essa definição pode ser complementada no sentido de que, mesmo numa aprendizagem psicomotora, estão envolvidos também aspectos relacionados ao domínio afetivo, o qual, segundo BLOOM (1972), um dos teóricos exponenciais desta perspectiva, envolve interesses, atitudes e valores. Logo, é fator propulsor para qualquer ação humana pois, da mesma forma que qualquer mudança comportamental pressupõe a aquisição de conhecimentos, está também condicionada à disposição interna do indivíduo para mudar (o querer). “A aprendizagem sempre envolve novos conhecimentos e novos comportamentos, ‘pensar’ e ‘fazer’.” (SENGE, 1990, p. 330).

Em relação à aprendizagem, destacam-se três tipos básicos de abordagem: o behaviorismo ou comportamentalismo, o cognitivismo e a abordagem humanística.

O **behaviorismo** (ou comportamentalismo) aborda o aprendiz como um ser passivo no processo ensino-aprendizagem, e o seu comportamento é visto como resultante de estímulos advindos do ambiente externo. *“Nesta abordagem, a atenção volta-se para eventos observáveis e mensuráveis no mundo exterior ao indivíduo; esta ênfase no ambiente objetivo, por sua vez, provê uma base para o estudo de manipulações que produzem mudanças comportamentais.”* (MOREIRA, 1985, p. 75).

A teoria comportamental se interessa mais pelo “evento ambiental anterior” do que pelo comportamento por ele produzido (SKINNER, 1991). A teoria skinneriana concebe a aprendizagem como uma consequência de estímulos ambientais e, neste sentido, fundamenta-se no papel da recompensa e do reforço, partindo do pressuposto de que toda ação que produza satisfação tende a se repetir. Enfatiza, então, o comportamento observável e passível de ser manipulado e, portanto, não apresenta preocupação com os processos internos que ocorrem durante a aprendizagem.

“Queremos saber por que os homens se comportam da maneira como o fazem. Qualquer condição ou evento que tenha algum efeito demonstrável sobre o comportamento deve ser considerado. Descobrimos e analisando estas causas poderemos prever o comportamento; poderemos controlar o comportamento na medida que o possamos manipular.” (SKINNER, 1970, p.21).

Com Robert Gagné (neobehaviorismo) já se pode perceber um interesse pelos processos internos do aprendiz, pois ele aborda a aprendizagem como o processamento das informações advindas do meio ambiente que, através de transformações sucessivas, podem chegar a mudanças nas condições iniciais do aprendiz.

“Há tantos tipos de aprendizagem quantas são as condições que para eles podemos distinguir. Essas variedades podem ser diferenciadas por meio da descrição dos fatores que incluem as condições de aprendizagem em cada caso. Para pesquisá-los e identificá-los, deve-se inicialmente focalizar as habilidades internas da pessoa que aprende e, em segundo lugar, a situação estimuladora, que é exterior a essa pessoa.” (GAGNÉ, 1971, p.18).

Já, no **enfoque cognitivista**, o aluno não é mais considerado como um mero receptor de informações, passando a ser visto como sujeito de seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, o conteúdo só é importante à medida que vai ao encontro dos interesses de quem aprende e passa a contribuir para a autonomia intelectual dos mesmos.

“A psicologia cognitivista preocupa-se com o processo da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição, e tem como objetivo identificar padrões estruturados dessa transformação.” (MOREIRA, MASINI, apud MOREIRA, 1985, p.10).

Segundo AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN (1980, p.19), cuja teoria fundamenta-se no pressuposto de que as pessoas pensam com conceitos⁷, *“(...) os psicólogos cognitivistas lidam com processos como a formação de conceitos e a natureza da compreensão humana de estrutura e sintaxe da linguagem.”*

“Os conceitos libertam o pensamento, a aprendizagem e a comunicação do domínio físico. Tornam possível a aquisição de idéias abstratas na ausência da experiência empírico-concreta - idéias que podem ser usadas tanto para categorizar situações novas sob rubricas existentes como para servir como foco básico para assimilação e descoberta de novos conhecimentos.” (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p.75).

Para FLEURY (1995), o modelo cognitivista é o mais abrangente, pois procura explicar melhor a aprendizagem de conceitos e solução de problemas, utilizando-se tanto de dados objetivos como subjetivos e, além disso, leva em consideração as crenças e percepções dos indivíduos.

“Os modelos mentais constituem imagens de como o mundo funciona e exercem influência poderosa sobre o que as pessoas fazem, pois afetam o que as pessoas vêem. Os modelos mentais não são a realidade, mas o que a pessoa percebe como realidade; provêm do contexto para ver e interpretar novas informações e determinam em que medida as informações armazenadas são relevantes para se enfrentar uma situação.” (FLEURY, 1995, p. 24).

⁷ Os conceitos podem ser definidos como *“objetos, eventos, situações ou propriedades que possuem atributos essenciais e são designados numa determinada cultura por algum signo ou símbolo aceito.” (AUSUBEL; NOVAK, HANESIAN, 1980, p.74).*

Na **perspectiva humanística**, o aprendiz é concebido como uma pessoa inteira, não havendo dicotomia entre sentimentos e intelecto, mente e corpo, e a atuação de quem ensina fundamenta-se na premissa de que “o ser humano pensa, sente e age de forma indissociável”.

“A maioria de nós passou um período de 20 anos, ou mais, em instituições escolares em que o intelecto era tudo. Tudo que contava, tudo que fosse da menor importância, acontecia do pescoço para cima - na compreensão e na memorização, no raciocínio e na expressão. Mas na vida, (...), fomos obrigados a aprender que os sentimentos formam uma parte igualmente importante da vida. Mesmo assim, devido em grande parte à escolarização que tivemos, ainda somos propensos a ver uma dicotomia nestes dois aspectos.” (ROGERS, ROSENBERG, 1977, p. 175).

1.3.2- A Aprendizagem Significativa

A “aprendizagem significativa”, conceito central da Teoria de David Ausubel, é concebida como um processo que envolve a interação entre os conceitos de uma determinada fonte de conhecimento e os inseridos na estrutura cognitiva de quem aprende, onde os últimos, denominados “conceitos subsunçores”, servem como ancoradouro às novas informações, por serem mais gerais e inclusivos, formando, desta forma, uma hierarquia conceitual (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

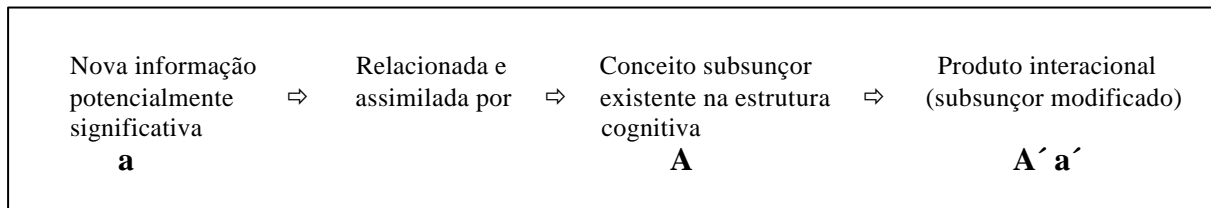
A teoria de Ausubel focaliza a situação em sala-de-aula e, para o autor, tanto a aprendizagem receptiva⁸ (baseada no ensino expositivo) como a aprendizagem por descoberta⁹ podem ser significativas, desde que o aprendiz relacione as novas informações, significativamente, a sua estrutura de conhecimento previamente existente. A aprendizagem resultante do ensino tradicional é do tipo significativo- -receptiva. *“Em geral, grande parte da aprendizagem acadêmica é adquirida por recepção, enquanto que os problemas cotidianos são solucionados através da aprendizagem por descoberta. (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p.21).*

⁸ Na aprendizagem receptiva o conteúdo a ser aprendido é meramente apresentado ao aluno (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

⁹ O conteúdo deve ser descoberto pelo aluno antes mesmo de ser assimilado pela estrutura cognitiva.

A aprendizagem, em geral, envolve um “processo de assimilação”¹⁰ (Figura 1) que ocorre quando uma informação “potencialmente significativa”¹¹ é assimilada por um conceito subsunçor, preexistente na estrutura cognitiva, e resulta num conceito subsunçor modificado pela interação havida entre eles (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

Figura 1
O Processo de Assimilação de Conceitos



Fonte: AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. p. 105.

Nesse sentido, a “aprendizagem significativa” resulta na aquisição de novos significados (ou conceitos), os quais são incorporados à estrutura cognitiva do aprendiz, através de uma relação substantiva e não arbitrária¹², passando a fazer parte integrante do sistema conceitual do aprendiz. (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

“A essência do processo de aprendizagem significativa é que as idéias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as idéias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição.” (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p.34).

¹⁰ “A teoria da assimilação pertence à família das teorias cognitivas que rejeita a máxima dos behavioristas de que não se pode especular sobre os mecanismos internos da mente.” (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

¹¹ Um material “potencialmente significativo” pressupõe que as informações, nele contidas, possam ser relacionadas aos conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

¹² A relação substantiva existe quando a assimilação de novos conceitos não é condicionada ao uso de signos particulares, ou seja, o mesmo conceito ou proposição pode ser expresso através de uma linguagem sinônima que vai remeter ao mesmo significado. Enquanto que a relação arbitrária (ou aleatória) não resulta na aquisição de novos significados. (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

Em contrapartida, quando, na aprendizagem de um conteúdo totalmente novo, as informações não encontram conceitos relevantes na estrutura cognitiva do indivíduo, que sirvam como ancoradouro, o resultado é que o indivíduo torna-se capacitado apenas para reproduzir o que foi aprendido, porque a informação nova fica arbitrariamente distribuída na sua estrutura cognitiva, resultando em simples memorização ou “aprendizagem automática”. *“Uma vez que a mente humana não é eficientemente programada para o armazenamento literal, duradouro de associações arbitrárias, o período de fixação daquilo que é aprendido mecanicamente é relativamente breve.” (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p.122).*

Além disso, a “aprendizagem significativa” pressupõe tanto a existência de um material “potencialmente significativo” como de uma disposição do aprendiz para a aprendizagem (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980). Tal aspecto indica uma visão mais abrangente da aprendizagem, integrando os aspectos cognitivos e afetivos envolvidos neste processo.

Nessa abordagem, o mais importante no processo de aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, pois é o que vai determinar as condições necessárias para a assimilação de novos conceitos na estrutura cognitiva do indivíduo. Destarte, a educação pode ser concebida como *“(...) um processo de mobilização de potenciais humanos, e não uma simples imposição de conceitos vindos de fora, embora essa dimensão não deva ser subestimada.” (MARIOTTI, 1996, p. 24).*

1.3.3- O Método de Ensino Participativo

Ao se conceber o aprendiz como o centro do processo ensino-aprendizagem, o papel de quem ensina passa a ser o de facilitador da aprendizagem, capaz de visualizar o aluno como uma pessoa independente, que tem condições de empreender a busca de seu autodesenvolvimento, e como um indivíduo capaz de definir seus próprios objetivos e de assumir a responsabilidade por seus atos. *“O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar (...).” (ROGERS, 1975, p. 107).*

Fundamentado na crença de que a aprendizagem é algo inerente ao ser humano, pelo fato das pessoas serem consideradas como potencialmente curiosas para conhecerem o mundo

em que vivem, ROGERS (1975) apresenta alguns princípios de aprendizagem (Quadro 1). “Esta potencialidade e desejo de aprender, descobrir, ampliar conhecimento e experiência, podem ser libertados sob as condições apropriadas.” (ROGERS, ROSENBERG, 1977, p. 160).

Partindo-se do pressuposto de que a função do professor é dirigir o ensino visando à aprendizagem do aluno, percebe-se uma inversão na prática do ensino quando o foco central das preocupações é o desempenho do instrutor. Tal fato pode ser facilmente comprovado nos planos de ensino, onde se encontram objetivos educacionais descritos como: “transmitir conhecimentos sobre...”.

“[...] a didática que faz do educador um intermediário entre o livro-texto e o educando não pode ser considerada como um fazer-didático-real. Ela nada mais é do que uma ‘didática informativa’ onde a figura do educador torna-se desnecessária, podendo inclusive sair do cenário da sala de aula” (RAYS, 1983, p.44).

Quadro 1

Os Princípios de Aprendizagem segundo Carl Rogers

1. Seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender.
2. A aprendizagem é significativa¹³ quando o aprendiz percebe que a matéria de ensino é relevante para seus próprios objetivos.
3. A aprendizagem que envolve mudança na organização do eu - na percepção de si mesmo - é ameaçadora e tende a suscitar resistência.
4. As aprendizagens que ameaçam o eu são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo.
5. Quando é fraca a ameaça ao eu, pode-se perceber a experiência de maneira diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir.
6. A aprendizagem é mais significativa quando é adquirida através de experiências diretas com os problemas práticos.
7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do processo de aprendizagem.
8. A aprendizagem auto-iniciada que envolve a pessoa do aprendiz como um todo - sentimentos e intelecto - é mais duradoura e impregnante.
9. A independência, a criatividade e a autoconfiança são todas facilitadas, quando a auto-crítica e a auto-avaliação são básicas e a avaliação feita por outros é de importância secundária.

Fonte: ROGERS, Carl R. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975, p. 160-165

¹³ “Aprendizagem significativa é, para Rogers, mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos.” (MOREIRA, 1985, p. 77).

O ensino deve direcionar-se ao seu único alvo possível - a aprendizagem. Portanto, os objetivos de ensino devem explicitar os resultados esperados em relação à aprendizagem e não, simplesmente, descreverem as ações a serem empreendidas pelo instrutor, pois estabelecê-los sem que sejam visualizadas as mudanças resultantes é o mesmo que percorrer um caminho desconhecendo o lugar de chegada - é transformar o ensino num fim em si mesmo. *“Falava-se na relação ensino-aprendizagem privilegiando a dimensão ensino, centrada na figura do professor e no seu fazer docente. Hoje, esta relação precisa ser compreendida também do ponto de vista do aluno, do seu aprender(...).”* (LEITE, MOROSINI, 1988, p. 29).

“É imperativo que os profissionais de DRH revisem suas orientações pedagógicas e adaptem-nas à realidade do ambiente de trabalho e à relação com pessoas adultas. Para tanto, faz-se necessário inverter o modelo educacional, enfatizando-se em primeiro lugar o processo de aprendizagem e deixando-se o ensino como variável dependente, moldando-o conforme as peculiaridades dos recursos humanos e de cada órgão em particular.” (MATTOS, 1985 p. 4).

Como os programas de desenvolvimento de recursos humanos envolvem a participação de pessoas adultas, é importante que, ao serem definidas as estratégias de ensino, alguns princípios básicos da educação de adultos estejam presentes.

O adulto motiva-se para a aprendizagem à proporção que a mesma se relaciona com soluções práticas para os problemas de sua vida, dentre eles os de ordem funcional, ou seja, é preciso que ele reconheça a finalidade e relevância do conteúdo para que seu interesse seja despertado. Malcon Knowles, considerado um dos maiores especialistas em andragogia, ao se referir ao aprendiz adulto coloca que:

“Sua perspectiva quanto ao momento da aplicação do conhecimento adquirido modifica-se, passando de uma preocupação com a utilização posterior desse conhecimento, para um interesse a respeito da sua aplicabilidade imediata; da mesma forma, deixa de ver a aprendizagem como algo centrado em matérias, disciplinas, para passar a vê-la como algum coisa ligada a problemas a serem solucionados.” (KNOWLES apud MATTOS, 1985, p. 83).

A pessoa adulta, normalmente, tem medo de se expor, principalmente no seu ambiente de trabalho onde a competição, via-de-regra, está estabelecida. Neste sentido, a definição de estratégias de ensino deve objetivar a construção de uma dinâmica em sala-de-

aula, que possibilite um clima favorável à interação entre os participantes e destes com o instrutor, pois **ensinar é interagir**.

Para BERNSTEIN (1986), o mais importante no ensino é o ato da transmissão de conhecimentos, sendo esse o momento em que se dá a formação da consciência dos indivíduos, pois, segundo o autor, é o espaço onde ocorre a influência do macro (sócio-econômico) sobre o micro (individual).

“O problema do método é capital na educação de adultos. Nesta fase é um problema muito mais difícil que na instrução infantil, porque se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência formada (...) com hábitos de vida e situação de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados.” (PINTO, 1994, p.86).

Assim, em sala-de-aula, a função principal do instrutor é a de facilitador da aprendizagem, criando espaços que permitam a troca de experiências entre os participantes e que estimulem a reflexão crítica e a geração de idéias criativas.

“Na medida em que o treinamento exige o fazer sem o compreender, separando a prática da teoria, ele subtrai a matéria prima do reflexionamento anulando o processo de construção das condições prévias de todo desenvolvimento cognitivo e, portanto, de toda aprendizagem; pois o reflexionamento do fazer ou da prática é a condição necessária do desenvolvimento do conhecimento.” (BECKER, 1993, p. 43).

O planejamento dos programas de DRH envolve uma série de decisões preliminares, referentes ao processo ensino-aprendizagem, dentre elas: que tipo de mudanças comportamentais são esperadas (objetivos), o que deverá ser aprendido (conteúdo) e quais métodos e técnicas de ensino serão adotados.

MATTOS (1985) alerta para o fato dos profissionais de DRH trazerem, para dentro da organização, os mesmos paradigmas do ensino formal, onde os treinandos são colocados numa posição passiva em relação ao seu próprio aprendizado. *“O DRH é um processo que visa, além da transmissão de conhecimentos, a criação de atitudes e comportamentos orientados para a aprendizagem, o que significa transferir, de fato, a iniciativa pelo desenvolvimento para os próprios indivíduos e grupos.” (MATTOS, 1985, p.82).*

“O homem moderno vive em um ambiente que está continuamente mudando. O que é ensinado torna-se rapidamente obsoleto. Neste contexto, o único homem educado é o que aprendeu a aprender; (...) que percebeu que nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de busca do conhecimento dá uma base para segurança.” (MOREIRA, 1985, p.80).

O método de ensino, adotado nos programas de DRH, deve prever a participação dos treinandos desde a fase de definição dos objetivos de ensino e seleção do conteúdo, até o estabelecimento de critérios para a avaliação dos mesmos. *“Pelo fato de sua clientela ser constituída por indivíduos adultos, o profissional de DRH não pode encará-los como seres passivos, que são convocados ao treinamento, devendo permanecer sentados numa sala de aula a fim de receberem conhecimentos.” (MATTOS, 1985, p. 4).*

“As pessoas aprendem com maior rapidez quando sentem que realmente são responsáveis por seus atos. A sensação de impotência, de que não podemos influenciar nas circunstâncias em que vivemos, tira-nos o incentivo de aprender, (...). Todavia, quando sabemos que nosso destino está em nossas mãos, o aprendizado torna-se importante para nós.” (SENGE, 1990, p. 251).

Para se definir que métodos e técnicas de ensino serão empregados, não basta saber **o que** e **quanto** as pessoas precisam aprender; é fundamental saber-se, também, **como** elas aprendem. *“(...) o conteúdo da educação não está constituído somente pela ‘matéria’ do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional(...).” (PINTO, 1994, p. 42).*

Nessa linha de arrazoado LEITE (1996, p. 26) coloca que *“(...) não são os conteúdos ou as informações que carregam as relações sociais, que geram a reprodução social ou cultural, mas a forma de transmissão.”*

Faculta-se dizer que o método de ensino pode assumir caráter diretivo ou participativo. **O método de ensino diretivo** é aquele em que o docente centraliza as decisões, determinando objetivos de ensino, conteúdos e formas de trabalhar sem a participação do aluno. Enquanto que, no **método de ensino participativo**, o aprendiz passa a ter uma atuação mais ativa, incluindo as decisões preliminares sobre o processo ensino-aprendizagem.

Segundo MARIOTTI (1996), o conceito de facilitador, apresentado por Rogers, envolve os princípios da não-diretividade, ou seja, está diretamente relacionado ao método de ensino participativo.

Além disso, o método de ensino não se reduz aos procedimentos adotados em sala-de-aula, envolve uma seqüência mais abrangente de atividades, que pressupõe a existência de uma relação entre os objetivos, a matéria de ensino e as condições de aprendizagem do aluno.

“(...) os métodos de ensino são ações, passos e procedimentos vinculados ao método de reflexão, compreensão e transformação da realidade, que, sob condições concretas de cada situação didática, asseguram o encontro formativo entre o aluno e a matéria de ensino.” (LIBÁNEO, 1996, p.152).

1.4- CONCLUSÃO

Embora as empresas estatais de economia mista tenham sido criadas com embasamento jurídico no Direito Privado, visando a uma maior agilidade, na prática isto não ocorre, porque sua administração está atrelada aos entraves burocráticos inerentes à administração pública, fazendo com que sua gestão seja orientada por regras e regulamentos e não por sua missão (HÜBERT, 1983).

Portanto, ao se pensar na implantação da qualidade total em organizações públicas da administração indireta, não se pode, simplesmente, transplantar novos conceitos sem que os mesmos passem, antes, por um processo de decodificação. *“Na maioria das repartições públicas, não há mercado a ser buscado. Ao invés de conquistar um mercado, uma agência governamental deveria prestar, de forma econômica, o serviço prescrito pela legislação vigente. O objetivo deveria ser destacar-se por serviço bem executado.” (DEMING, 1990, p. 5).*

Deming, ao considerar como viável a implantação da qualidade total no serviço público, não leva em consideração os aspectos relacionados ao monopólio, o que é fundamental para que se possa entender as dificuldades de assimilação dos conceitos de missão e de competitividade, já que os mesmos estão relacionados ao conceito de lucratividade (OSBORNE, GAEBLER, 1995).

CARVALHO, TONET (1994) entendem que a qualidade no setor industrial está associada à questão de custos, produtividade e competitividade, enquanto que na administração pública relaciona-se com a questão da cidadania. Neste sentido, a modernização do serviço público deverá ocorrer através da adoção de modelos de gestão mais democráticos e fundamentados numa visão sistêmica de organização. Para tanto, as autoras citam como estratégias básicas a criação de uma cultura propícia à qualidade; a utilização de tecnologia adequada e avançada; o investimento na formação de quadros para a gestão pública e na melhoria do desempenho das pessoas e a implantação de novos modelos de gestão com ênfase na participação.

Uma das condições básicas para a implantação da QT refere-se à necessidade de funcionários altamente qualificados em nível técnico, tendo em vista a participação ativa do trabalhador, no processo de tomada de decisões, e as próprias características do trabalho, que passou a ter dimensões mais complexas, integrando planejamento e execução.

Contudo, não basta somente a competência técnica, devem ser levados em consideração também os aspectos psicossociais, envolvidos no relacionamento entre as pessoas, tendo em vista a nova forma de organização do trabalho (centrada no trabalho em equipe). *“A interação entre as pessoas que compõem uma equipe de aprendizado (de qualquer equipe, na verdade) não depende somente de boas intenções. É preciso que elas desenvolvam habilidades de relacionamento – competências interpessoais.” (MARIOTTI, 1996, p. 75).* Assim sendo, é importante que haja uma complementaridade entre os aspectos técnicos e o lado humano, pois o funcionamento dos grupos ocorre a partir de uma dinâmica social.

A QT propõe uma integração entre a subjetividade e a racionalidade. Porém, nas organizações ocidentais, o que se verifica é a predominância de uma racionalidade funcional, voltada para os aspectos utilitaristas, influenciando diretamente na definição dos programas de desenvolvimento de recursos humanos.

E, sabe-se que, quando o conhecimento é abordado exclusivamente sob o enfoque técnico-instrumental, as pessoas tendem a adquirir uma mentalidade extremamente utilitarista e, com isso, tornam-se indivíduos imediatistas, com uma visão de mundo bastante limitada (MARIOTTI, 1996).

CARVALHO, TONET (1994, p. 148) entendem que: *“Os investimentos no treinamento de gestores têm sido freqüentemente centrados na aquisição de conhecimentos ou informações técnicas. Muito pouco tem sido feito visando a desenvolver habilidades e atitudes necessárias ao desempenho do papel gerencial.”*

Ao referir-se à formação do administrador público, KEINERT (1994, p. 48) coloca que:

“O administrador público formado dentro do novo paradigma precisa ser um administrador ‘completo’, capaz de analisar as modalidades de funcionamento das instituições públicas, enquanto organizações que se encontram em contextos regidos por lógicas diferentes daquelas de mercado. Para tanto, a educação em Administração Pública precisa desenvolver algumas habilidades específicas¹⁴ que distingam o administrador público enquanto tal e que o capacitem a desenvolver tecnologias apropriadas.”

Em geral os programas de DRH, no contexto da qualidade total, abrangem a assimilação dos conceitos da qualidade, o desenvolvimento de habilidades interpessoais (liderança de equipes, habilidade de trabalhar em grupos, comunicação) e o desenvolvimento de habilidades técnicas, visando à solução de problemas e o controle estatístico de processos (ROESCH, ANTUNES, 1994).

Desse modo, entende-se que o DRH, no contexto de implantação da qualidade total, deve prover as condições favoráveis à efetivação da aprendizagem significativa, definindo o conteúdo curricular, a partir da identificação dos conceitos preexistentes na estrutura cognitiva dos treinandos, o que pode ser facilitado com a adoção de um método de ensino que permita a participação dos aprendizes desde a definição dos objetivos de aprendizagem.

Deve, ainda, objetivar o desenvolvimento de habilidades técnicas, conceituais e de relacionamento interpessoal, de forma integrada, para que as pessoas possam tornar-se suficientemente autônomas a fim de poderem empreender as transformações necessárias em suas próprias realidades. *“A eficácia dos programas de DRH está na proporção direta dos efeitos*

¹⁴ Keinert (1994, p. 47) apresenta como habilidades básicas do administrador público: *“a) habilidade humana - envolvendo a capacidade de liderança, comunicação, negociação, administração de conflitos, enfrentar crises e lidar com mudanças descontínuas; b) habilidade profissional - possibilitando uma visão estratégica, a criatividade e inovação, envolvendo a capacidade técnica para o desenvolvimento de tecnologias administrativas adequadas ao setor público; c) habilidade pública - responsabilidade social baseada em noções de ética, de democracia e de compromisso com a coisa pública.”*

operados ao nível de comportamento no cargo. Somente a este nível os seus resultados poderão influir sobre o processo de trabalho, redundando em aumento de produtividade do órgão e no desenvolvimento profissional do trabalhador.” (MATTOS, 1985, p. 8).

2 - METODOLOGIA

2.1- CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, de caráter exploratório e descritivo, considerando-se a carência de pesquisas sobre as práticas de desenvolvimento recursos humanos para a implantação da qualidade total na administração pública.

As pesquisas exploratórias são investigações mais amplas, que abordam temas pouco explorados, e objetivam, fundamentalmente, subsidiar a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses para estudos posteriores. Por outro lado, as pesquisas descritivas visam à descrição de determinada população ou fenômeno. *“As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos, etc.” (GIL, 1994, p. 46).*

BRUYNE (1991) salienta que estudos de caso, a fim de possuírem a rigorosidade necessária, não se devem limitar a uma descrição, mas serem fundamentados num referencial teórico que sirva como guia orientador no momento da coleta de dados. Os procedimentos, adotados neste estudo, fundamentam-se neste enfoque.

A pesquisa foi realizada sob as perspectivas quali e quantitativa, com o intuito de buscar uma maior elucidação do caso em estudo. *“Ainda que os estudos de caso sejam, em essência, pesquisa de caráter qualitativo, podem comportar dados quantitativos para aclarar algum aspecto da questão investigada. É importante ressaltar que, quando há análise quantitativa, geralmente o tratamento estatístico não é sofisticado.” (GODOY, 1995b, p.26).*

2.2- PROBLEMA DE PESQUISA

Para efeitos de análise, o Curso GQT é abordado sob duas perspectivas integradas - enquanto processo ensino-aprendizagem e enquanto meio para o desenvolvimento das habilidades necessárias à implantação da qualidade total.

Nesse sentido, formulou-se o seguinte problema de pesquisa:

Quais as possibilidades de contribuição do Curso GQT enquanto meio para o desenvolvimento de habilidades necessárias à implantação da qualidade total na administração pública indireta?

2.3 - OBJETIVOS DO ESTUDO

- **Objetivo Geral**

Avaliar a contribuição do Curso GQT para o desenvolvimento de habilidades necessárias à implantação da qualidade total na Companhia Estadual de Energia Elétrica - CEEE, no período de mar/93 a dez/94²⁷.

- **Objetivos Específicos**

a) Analisar o conteúdo curricular e o método de ensino do Curso GQT na perspectiva teórica da aprendizagem;

b) Identificar os tipos de habilidades que o Curso GQT propiciou o desenvolvimento;

c) Subsidiar o planejamento de programas de desenvolvimento de recursos humanos para implantação da qualidade total no contexto da administração pública indireta.

²⁷ O período inicial da pesquisa foi definido como março de 1993 porque, a partir dessa data, os empregados das empresas vinculadas à SEMC passaram a participar do Curso GQT, enquanto que dezembro de 1994 foi o mês em que as atividades do PROSAC foram encerradas, tendo em vista as novas estratégias para a implantação da qualidade total na administração pública do Estado, adotadas pelo Governo Britto, cuja gestão teve seu início em janeiro de 1995.

2.4- COLETA DE DADOS

Para avaliar o Curso GQT – tanto em relação ao processo ensino-aprendizagem como em relação à contribuição para o desenvolvimento de habilidades necessárias à implantação da qualidade total no contexto da administração pública indireta - realizou-se pesquisa documental e pesquisa de campo, esta última com o objetivo de identificar a representação²⁸ dos participantes do Curso GQT sobre o assunto. “*O estudo de caso reúne informações tão numerosas e tão detalhadas quanto possível com vistas a apreender a totalidade de uma situação.*” (BRUYNE, 1991, p.224-25).

A pesquisa documental, segundo GODOY (1995c), constitui-se numa abordagem de dados qualitativos, que pode ser também utilizada para complementar informações obtidas em outras fontes.

Para MARCONI, LAKATOS (1996), a pesquisa de campo tem como objetivo a obtenção de informações sobre o problema para o qual se procura uma resposta ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

2.4.1- Cronologia do Processo

Entre outubro de 1995 e janeiro de 1996, realizou-se uma pesquisa documental sobre o PROSAC e as empresas vinculadas à SEMC, cujos dados foram complementados através de entrevistas realizadas com o primeiro coordenador do PROSAC e com o Diretor Administrativo da SEMC.

No mesmo período, buscou-se também informações sobre o processo de implantação da qualidade total na CRM, CEEE, CRT e SULGÁS, visando identificar quais dessas empresas haviam dado início ao referido processo até dezembro de 1994 (Quadro 4 - p. 79). Essa etapa consistiu da realização de entrevistas estruturadas com: - o Gerentes de RH e o Secretário Executivo da Qualidade da CRM; - o Assistente do Coordenador-Geral de Planejamento, o Secretário Executivo da Qualidade, os Assessores da Superintendência de

Recursos Humanos, o Chefe do Departamento de Cadastro e Assuntos de Pessoal e a Coordenadora Técnica do Centro de Treinamento da CEEE; - o Chefe do Departamento de DRH e o Coordenador Técnico do Escritório da Qualidade da CRT; - e o Chefe de Setor da SULGÁS.

Após, elaborou-se o questionário, cuja estrutura e respectivas questões foram analisadas e discutidas no decorrer da disciplina do PPGA/UFRGS “Seminário de Metodologia de Pesquisa - Coleta e Análise de Dados”, ministrada pelo Prof. Dr. Luis Roque Klering.

Em outubro de 1996, realizou-se o pré-teste, com o objetivo de averiguar a validade do instrumento de pesquisa, para se poder corrigir possíveis falhas.

Nos meses de novembro e dezembro de 1996, os questionários foram distribuídos, pessoalmente, nas cinco unidades-piloto da CEEE, localizadas em Porto Alegre, São Leopoldo e Passo Fundo, quando a pesquisadora aproveitou para esclarecer aos respondentes aspectos relativos à finalidade acadêmica do estudo e garantir-lhes sigilo em relação às respostas individualizadas.

2.4.2- Instrumento de Pesquisa

A escolha da aplicação de questionário, como instrumento de coleta de dados, foi considerada adequada a este estudo, com base numa série de vantagens, dentre elas: - atingir um maior número de pessoas simultaneamente; - economizar pessoal, tanto em treinamento, como em trabalho de campo; - obter respostas de forma mais rápida e precisa; - maior liberdade e segurança nas respostas, devido ao anonimato; - menos riscos de distorção, pela não-influência do pesquisador; - mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento (MARCONI; LAKATOS, 1996).

²⁸As visões, conceitos ou afirmações apresentadas pelo conjunto dos pesquisados sobre o Curso GQT são aqui denominadas como representação. Segundo Santos (1997, p. 127), “as representações sociais podem ser consideradas verdadeiras teorias do senso comum, com base nas quais se interpretam e se constroem realidades sociais.”

Porém, levou-se em consideração a existência de algumas dificuldades em relação à aplicação de questionário, dentre elas: - a devolução tardia pode prejudicar o cronograma e, até mesmo, impedir a utilização do questionário devolvido com atraso; - a leitura antecipada de todas as questões pode influenciar as respostas; - a dificuldade de compreensão de algumas questões pode levar a uma uniformidade aparente; - existe a possibilidade de haver um grande número de questões sem resposta. (MARCONI; LAKATOS, 1996).

O questionário (Anexo 1) constitui-se de oito páginas, compostas pelas instruções e por três blocos, descritos a seguir, sendo acompanhado de cartas de apresentação, uma da autora da pesquisa, onde se descrevem os objetivos da pesquisa, e outra da Diretoria da CEEE, com a devida autorização para a realização da pesquisa.

BLOCO A - Dados sobre o processo ensino-aprendizagem: Focaliza a situação em sala-de-aula, visando avaliar o conteúdo curricular e o método de ensino utilizado. Contém dezoito questões fechadas, respondidas em termos de concordância ou discordância, e três abertas.

BLOCO B - Dados sobre a contribuição do Curso GQT na implantação da qualidade total: Refere-se à representação dos participantes do Curso GQT em relação à contribuição do curso, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades necessárias à implantação da qualidade total. Este bloco contém dezoito questões fechadas, respondidas em termos de concordância ou discordância, e três abertas.

BLOCO C - Dados do respondente: Informações básicas sobre o respondente, sua organização e respectiva unidade de trabalho.

As questões do questionário foram definidas a partir de temas/variáveis, objeto de investigação da pesquisa, identificadas a partir do referencial teórico e distribuídas nos blocos A e B, como segue:

Quadro 2
Distribuição das Questões por Temas/Variáveis

<i>TEMAS/VARIÁVEIS</i>	BLOCO/QUESTÕES
<p>Conteúdo Curricular - relação entre a estrutura conceitual do conteúdo curricular e a realidade organizacional dos participantes</p> <p>- contribuição do conteúdo curricular no desenvolvimento de habilidades necessárias à implantação da qualidade total</p>	<p>Bloco A: 3, 5, 6, 8, 11, 12, 15, 17, 19, 21</p> <p>Bloco B: 01 a 21</p>
<p>Método de Ensino - participação dos treinandos no processo ensino-aprendizagem</p>	<p>Bloco A: 1, 2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18, 20, 21</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Os blocos A e B do questionário são compostos tanto por questões abertas como fechadas, onde estas últimas seguem o padrão da chamada “escala de Likert”. A escolha da escala de Likert, além de permitir a medição de atitudes de forma mais objetiva possível, é de mais fácil construção que outras escalas sociais. “(...) tomando a escala de Thurstone como base, Likert idealizou um método mais simples de construir escalas de atitude, que não requer especialistas.” (MARCONI, LAKATOS, 1996, p. 108).

As questões fechadas foram mensuradas quanto ao grau de concordância ou discordância em relação ao processo ensino-aprendizagem (Bloco A) e à contribuição do Curso GQT na implantação da qualidade total (Bloco B), com uma graduação quantificada das proposições de um a cinco, onde: 1- discordo totalmente; 2- discordo; 3- estou neutro; 4- concordo; 5- concordo totalmente.

2.4.3- Pré-Teste

Realizou-se um pré-teste com o objetivo de detectar e sanar possíveis falhas no instrumento de pesquisa, inconsistência e complexidade das questões, bem como testar as escalas de Likert utilizadas. Segundo ANDER-EGG (1978, p.141), escala é um instrumento

científico idealizado com o objetivo de “(...) *medir a intensidade das atitudes e opiniões na forma mais objetiva possível.*”

A aplicação do pré-teste envolveu uma amostra composta por 14 respondentes, selecionados proporcionalmente à população estudada, correspondendo a, aproximadamente, 22% da população pesquisada.

A partir da análise dos resultados do pré-teste, concluiu-se que o questionário apresentava validade e operatividade, em que os dados coletados eram necessários à pesquisa e o vocabulário era acessível e de significado claro (MARCONI, LAKATOS, 1996), sendo, portanto, tomado como versão definitiva.

A coerência interna das escalas de Likert foram testadas e aprovadas através do coeficiente Alpha de Cronbach (α), o qual se baseia nas correlações existentes entre os itens de um teste. Um coeficiente Alpha igual a um (1) significa uma fidedignidade perfeita. Porém, em função da provável margem de erro existente neste tipo de medição, considera-se o valor mínimo de 0,5 como fidedigno.

A seguir, apresentam-se as tabelas resultantes da aplicação do teste Alpha de Cronbach nos itens que compõem o Blocos A e B do questionário.

Para a escala do Bloco A foi encontrado o coeficiente Alpha = 0,8362, o que indica uma boa fidedignidade da escala.

Embora a retirada dos itens 2, 4, 6, 17 e 18 (Tabela 1) contribuísse para acrescer o coeficiente Alpha, optou-se por não eliminar nenhum desses itens, porque o incremento no coeficiente Alpha seria relativamente pequeno, pois, quando o número de itens da escala é suficientemente alto, mesmo que existam correlações pequenas entre os itens, o valor de Alpha pode ser alto (SPSS, 1993, p.148).

Tabela 1
 Teste Alpha dos Itens do Bloco A do Pré-Teste

Itens da Escala Bloco A	Correlação entre o item e o escore total	Alpha (se o item for retirado)
1. A dinâmica em sala-de-aula oportunizou a reflexão e a discussão dos assuntos apresentados.	0,3205	0,8330
2. Houve equilíbrio entre aulas expositivas e métodos de participação ativa (exercícios, trabalhos em grupo, debates, etc.).	0,2472*	0,8382
3. O curso propiciou a reflexão sobre o meu papel na implantação do gerenciamento da qualidade total.	0,4648	0,8267
4. A dinâmica em sala de aula facilitou a troca de idéias entre os participantes.	0,1774*	0,8419
5. O conteúdo era perfeitamente aplicável na minha empresa.	0,5666	0,8212
6. O conteúdo estava integrado ao programa de qualidade implantado em minha empresa.	0,2202*	0,8381
7. A dinâmica em sala de aula favoreceu a interação entre o(s) instrutor(es) e os participantes.	0,3703	0,8319
8. O curso ajudou-me a entender melhor a minha realidade profissional.	0,7003	0,8135
9. os assuntos apresentados foram bem discutidos e aprofundados.	0,5006	0,8252
10. O conteúdo foi desenvolvido levando em consideração as experiências dos participantes.	0,4646	0,8264
11. Os exemplos apresentados eram relacionados à realidade das empresas públicas.	0,8141	0,8028
12. O curso foi desenvolvido baseado na realidade da minha empresa.	0,5471	0,8214
13. O conteúdo foi desenvolvido a partir das necessidades apresentadas pelos participantes.	0,5434	0,8260
14. O método de ensino oportunizou a participação ativa dos treinandos.	0,4613	0,8270
15. O conteúdo foi adequado à realidade das empresas públicas.	0,7491	0,8106
16. O método de ensino favoreceu ao esclarecimento de dúvidas.	0,4391	0,8277
17. O curso proporcionou instrumentos úteis para o meu trabalho.	0,1279*	0,8392
18. O ambiente em sala de aula propiciou a colocação de opiniões pessoais.	0,0975*	0,8477

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa

Para a escala do Bloco B, foi encontrado o coeficiente Alpha = 0,8461, o que assegura a coerência interna da escala relativa ao Bloco B.

Verificou-se, na Tabela 2, que os itens 3, 12 e 18 apresentam uma correlação menor, entre eles e o escore total, e que sua retirada da escala poderia implicar um acréscimo no coeficiente Alpha. Porém, considerando a existência de um alto grau de coerência interna (coeficiente Alpha acima de 0,8), decidiu-se manter a escala original, já que a retirada dos itens de menor correlação com o escore total não alteraria muito o coeficiente.

Tabela 2
Teste Alpha dos Itens do Bloco B do Pré-Teste

Itens da Escala Bloco B	Correlação entre o item e o escore total	Alpha (se o item for retirado)
1. Conscientização para a qualidade	0,7685	0,8251
2. Utilização de métodos estatísticos	0,3443	0,8427
3. Desenvolvimento do gerenciamento participativo	0,2245*	0,8527
4. Desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal	0,4344	0,8397
5. Aplicação do PDCA	0,5142	0,8362
6. Estabelecimento de novas práticas gerenciais	0,5281	0,8357
7. Estabelecimento de itens de controle e verificação	0,8347	0,8213
8. Estabelecimento da cadeia cliente-fornecedor	0,4920	0,8361
9. Mudanças nos processos de trabalho	0,6315	0,8278
10. Padronização dos processos	0,5370	0,8350
11. Utilização das ferramentas da qualidade	0,6954	0,8292
12. Desenvolvimento de postura autocrítica	0,1895*	0,8491
13. Maior preocupação com as necessidades dos clientes	0,3206	0,8437
14. Percepção da empresa como um todo	0,3585	0,8437
15. Maior preocupação com o moral dos empregados	0,3528	0,8446
16. Maior preocupação com os resultados	0,4998	0,8375
17. Estabelecimento de métodos para a solução de problemas	0,3491	0,8435
18. Estabelecimento de métodos para a redução de desperdícios	0,3107*	0,8450

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

2.5- MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para avaliar as possibilidades de contribuição do Curso GQT - enquanto processo ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento das habilidades necessárias à implantação da qualidade total - procedeu-se à análise do conteúdo curricular, bem como do método de ensino (Figura 2).

O **conteúdo curricular** é aqui abordado como um conjunto de conhecimentos organizados sob a forma de matéria de ensino. *“Podemos dizer que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social.”* (LIBÂNEO, 1996, p. 129).

O **método de ensino** é concebido como a forma pela qual os conhecimentos são colocados à disposição de quem aprende, envolvendo desde o planejamento, até a situação em sala de aula e a avaliação do ensino.

“Em resumo, podemos dizer que os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos.” (LIBÂNEO, 1996, p. 152).

A forma (método de ensino) e o conteúdo são aspectos de uma mesma realidade, porque o ato educacional só é separável em partes para fins de análise, pois o conteúdo e a forma são, ao mesmo tempo, inter-relacionados e condicionados um ao outro (PINTO, 1994).

Habilidade é concebida como a capacidade de transformar o conhecimento adquirido em alguma espécie de ação, envolvendo desde uma operação cognitiva (função intelectual), a execução de uma tarefa, até a capacidade de relacionar-se com os outros.

E, nesse sentido, habilidade é aqui abordada com base nas três dimensões apresentadas por HERSEY, BLANCHARD (1977):

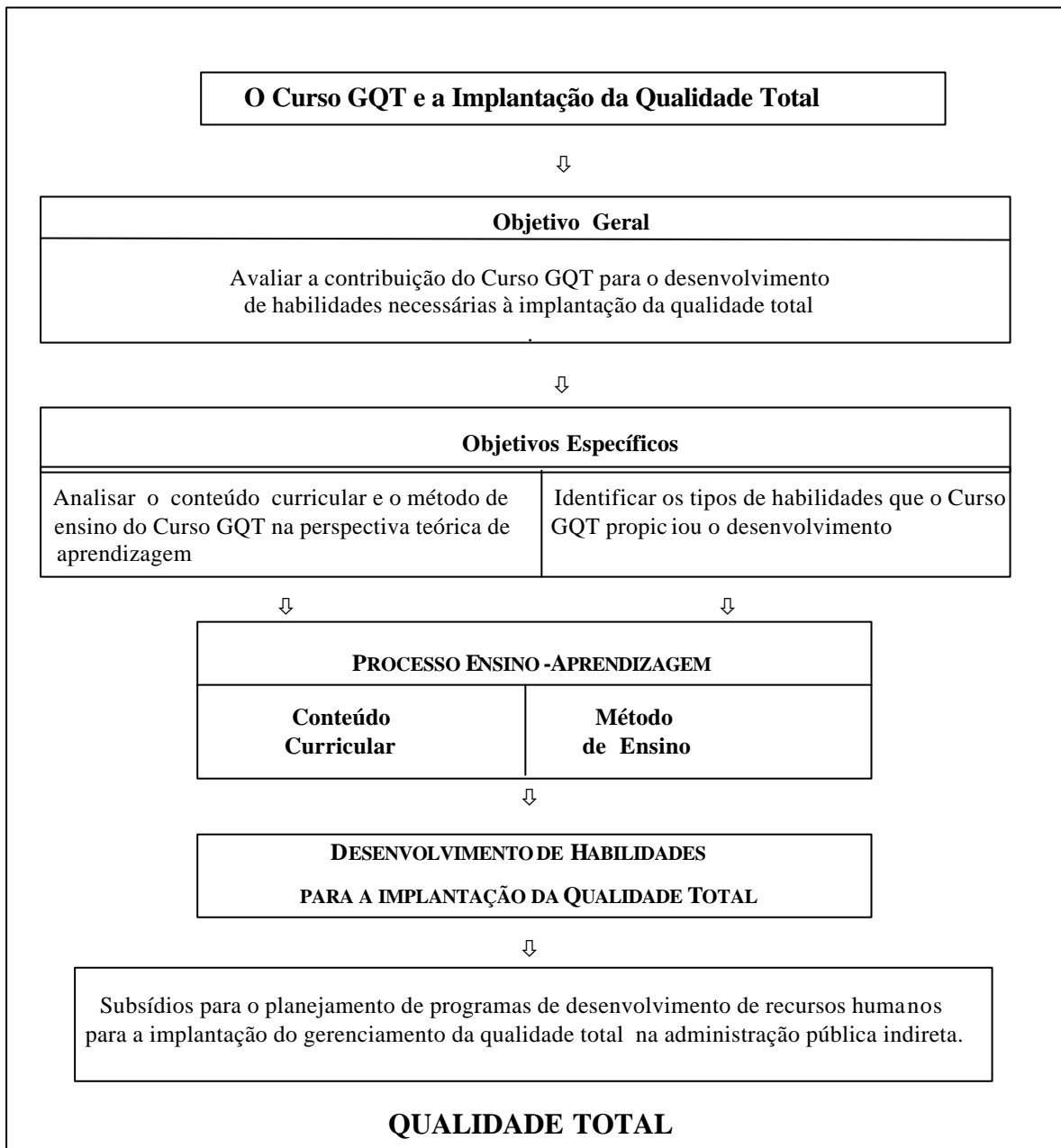
- Habilidade humana: competência interpessoal, ou seja, capacidade de potencializar o relacionamento com outras pessoas no ambiente de trabalho;

- Habilidade técnica: capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na realização de tarefas;

- Habilidade conceitual (ou conceptual): capacidade de visualizar o todo e suas partes e de compreender as relações existentes entre as partes de um todo e deste com o ambiente externo.

A análise e a interpretação dos dados fundamentaram-se nos resultados obtidos, nas contribuições teóricas existentes, e no conhecimento sobre os programas de desenvolvimento de recursos humanos para a implantação da qualidade total, empreendidos pelas organizações integrantes do PROSAC. Os procedimentos, adotados neste estudo, envolveram a análise documental e a de conteúdo, bem como tratamento estatístico dos dados.

Figura 2
Modelo Analítico de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

2.5.1- Análise Documental

A análise documental envolve o estudo de um ou vários documentos, com o intuito de apresentar uma “(...) *representação condensada da informação, para consulta e armazenagem.*” (BARDIN, 1994, p. 46).

Embora a codificação de informações e o estabelecimento de categorias sejam operações utilizadas tanto na análise de conteúdo como na documental, existem diferenças importantes entre estes dois tipos de análise, dentre elas:

*“- a análise documental trabalha sobre os documentos. A análise de conteúdo sobre as mensagens;
- a análise documental é essencialmente temática; esta é apenas uma das técnicas utilizadas pela análise de conteúdo;
- o objetivo básico da análise documental é a determinação fiel dos fenômenos sociais;
- a análise de conteúdo visa manipular mensagens e testar indicadores que permitam inferir sobre uma realidade diferente daquela da mensagem.” (RICHARDSON, 1989, p. 184).*

Neste estudo, a fim de se verificar a existência de uma relação entre os conceitos inseridos no conteúdo curricular do Curso GQT e a realidade organizacional dos participantes, primeiramente efetuou-se uma pesquisa documental sobre o PROSAC e a CEEE, que envolveu análise de diversos documentos, dentre eles:

- Decretos e Portarias Governamentais;
- Material de divulgação do PBQP;
- Material de divulgação e relatórios de atividades do PGQP;
- Acordo de Cooperação Técnica FDRH/PROSAC;
- Relatório de atividades 1993/1994 – FDRH;
- Material de divulgação, portarias e relatórios do PROSAC;
- Diagnóstico e Objetivos de Gestão (CEEE, 1995);
- Plano de Melhoria da Qualidade dos Serviços - PMQS (CEEE, 1993;1995);
- Relatório do Programa de Preparação para a Qualidade (CEEE, 1993-1994);

Numa segunda etapa, identificaram-se os conceitos, inseridos no conteúdo curricular do Curso GQT, através da técnica do “mapeamento conceitual”. Esta técnica serve para identificar e ilustrar o relacionamento hierárquico existente entre os conceitos inseridos numa determinada fonte de conhecimento e, desta forma, além de auxiliar na organização do ensino, pode ser utilizada para avaliação e planejamento de currículos (MOREIRA, BUCHWEITZ, 1987).

O *corpus* desta unidade de análise constituiu-se do material de apoio do Curso GQT (PETROBRÁS, 1993), onde constam as diretrizes didáticas, os planos de aula dos oito módulos do curso, textos e exercícios.

2.5.2- Análise de Conteúdo

Realizou-se uma análise de conteúdo nas questões abertas do questionário, com o intuito de “(...) *compreender as características, estruturas e/ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração.*” (GODOY, 1995b, p.23).

Segundo GRAWITZ (1975, p. 261), “(...) *el material simbólico recogido mediante entrevistas de respuestas abiertas está formado por unas respuestas muy variadas, a veces heteróclitas, a una misma pregunta. El problema consiste en descubrir, más que este material verbal, ciertas actitudes y rasgos personales, o una estructura cognoscitiva.*” (GRAWITZ, 1975, p. 261). Desta forma, o exame de respostas a perguntas abertas impõe uma verdadeira análise de conteúdo.

Segundo BARDIN (1994, p.42), a análise de conteúdo é “*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.*”

A análise de conteúdo, das questões abertas do questionário, reuniu pergunta por pergunta, haja vistas as mesmas distinguirem-se entre si, por temáticas preestabelecidas. Após a exploração inicial da respostas obtidas, estabeleceu-se categorias temáticas a fim de classificar as diferentes informações levantadas, pois “(...) *no pueden establecerse categorías sino después de haber conocido todas las respuestas y sus diversos contenidos, que no pueden preverse.*” (GRAWITZ, 1975, p. 260).

E, por último, realizou-se o tratamento dos resultados e as respectivas inferências e interpretações. “*Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.*” (BARDIN, 1994, p.9).

2.5.3- Procedimentos Estatísticos

Através do tratamento estatístico das questões fechadas do questionário, identificou-se a representação dos participantes do Curso GQT em relação ao conteúdo curricular, ao método de ensino e às possibilidades de contribuição do curso no processo de implantação da qualidade total na CEEE.

Para o processamento estatístico dos dados, usou-se o *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Os procedimentos estatísticos utilizados foram: estatísticas descritivas; coeficiente Alpha (Cronbach, 1970); técnica multivariada de Análise Fatorial; e teste KMO (keiser-Meyer-Olkin).

Dentre as estatísticas descritivas utilizaram-se medidas de tendência central (mediana e média) e o desvio padrão como medida de variabilidade, cujos dados foram representados através de gráficos e tabelas.

A mediana, por não ser afetada por valores extremos, é a estatística mais adequada para descrição da tendência central dos valores de uma escala ordinal (SIEGEL, 1975). E, embora a escala de Likert se caracterize por intervalos contínuos, portanto paramétrica, segundo Klering (1994, p. 102): “(...) os respondentes, apesar dos esforços dos pesquisadores, não visualizam as grades das questões com espaços representando números e/ou legendas como sendo escalas intervalares.”

Justifica-se, assim, a utilização da mediana, sem descartar as informações obtidas através das médias.

Foram efetuados cruzamentos das questões, dos Blocos A e B do questionário, com as variáveis de segmentação da pesquisa. Não foram realizadas provas estatísticas para comprovar as diferenças encontradas, porque a coleta de dados envolveu o levantamento do total da população, da qual 95,2% respondeu o questionário; conseqüentemente, média, mediana, desvios, etc., retirados deste grupo, podem ser considerados parâmetros e não

estimativas. “A inferência estatística aborda dois tipos de problemas fundamentais: a estimação de parâmetros de uma população e a prova de hipóteses.” (SIEGEL, 1975, p. 1).

Tal questão fica mais clara a partir das afirmações de Siegel (1975, p.2):

“Os processos de inferência estatística introduzem ordens em qualquer tentativa para tirar conclusões da evidência fornecidas por amostras. A lógica desses processos dita algumas das condições que devem reger a coleta de dados, e as provas estatísticas nos dizem quão grandes devem ser as diferenças (na amostra) para que possamos afirmar que elas representam realmente diferenças no grupo do qual se extraiu a amostra para estudo.”

2.6- DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO

Neste item, apresentam-se as características básicas dos pesquisados, a fim de se estabelecer o perfil dos mesmos. Para tanto, foram levantados alguns dados de segmentação (demonstrados nas tabelas a seguir), tais como: sexo, faixa etária, escolaridade, tempo na empresa, função e entidade promotora do Curso GQT em que participaram os respondentes.

A pesquisa de campo abrangeu todos os funcionários da CEEE que participaram do Curso GQT, no período 1993/94, e que estavam lotados, na época da aplicação do questionário, nos setores definidos como unidades-piloto no programa de implantação da qualidade total naquela companhia (TABELA 3).

Devido ao tamanho da população (63 funcionários) e facilidade no contato com os mesmos, não houve necessidade de um levantamento amostral, por isso considerou-se o total da população da pesquisa. Porém, do total dos questionários aplicados, somente 60 foram processados, aproximadamente 95,2% do total expedido, tendo em vista o atraso na entrega de um questionário e a não devolução de outros dois.

Conforme dados da Tabela abaixo, verifica-se que os respondentes estão distribuídos em cinco unidades-piloto, denominadas para efeitos desta pesquisa como “A”, “B”, “C”, “D” e “E”, das quais três localizam-se em Porto Alegre e duas no interior do estado.

Tabela 3
Distribuição dos Participantes do Curso GQT por Unidade-Piloto (em dez/95)

Unidades-Piloto	Participantes Curso GQT	
	Frequência	%
A	18	30,0
B	11	18,3
C	18	30,0
D	12	20,0
E	1	1,7
Total	60	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Na Tabela a seguir, verifica-se que 61,7% da população pertence ao sexo masculino e que 70% situa-se na faixa etária compreendida entre 40 e 49 anos.

Em relação ao nível de escolaridade, verifica-se que 50% da população possui escolaridade superior, dos quais 43,3% possui curso em nível de especialização (Tabela 4).

Tabela 4
Distribuição dos Pesquisados segundo Sexo, Faixa Etária e Escolaridade

Variáveis de Segmentação	Frequência	%
Sexo		
Masculino	37	61,7
Feminino	23	38,3
Total	60	100,0
Idade	14	23,3
30 a 39 anos	42	70,0
40 a 49 anos	4	6,7
mais de 50 anos	60	100,0
Total		
	1	1,7
	3	5,0
Escolaridade	16	26,6
1º Grau Completo	9	15,0
2º Grau Incompleto	17	28,3
2º Grau Completo	13	21,7
Superior Incompleto	1	1,7
Superior Completo	60	100,0
Superior com Especialização		
Não Respondeu		
Total		

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Em relação à formação acadêmica dos trinta respondentes com curso superior, verifica-se na Tabela 5 que se destacam os cursos relacionados à área da Administração de Empresas (18,2 %) e da Engenharia (15,0%).

Tabela 5
Formação dos Pesquisados em Curso Superior

	Frequência	%
Curso Superior		
Administração	11	18,2
C.Contábeis	1	1,7
Direito	1	1,7
Economia	2	3,2
Engenharia	9	15,0
Jornalismo	1	1,7
Pedagogia	2	3,2
Psicologia	1	1,7
Sociologia	1	1,7
Serviço Social	1	1,7
Sem Curso Superior	29	48,3
Não respondeu	1	1,7
Total	60	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Em relação aos cursos de especialização, verifica-se na Tabela 6, que se salientam os cursos ligados à área da Administração de Empresas (53,8 %), seguidos dos relacionados à qualidade total (23,0%).

Tabela 6
Distribuição dos Pesquisados segundo Cursos de Especialização

Curso de Especialização	Frequência	%
Administração	3	23,1
Administração Pública	1	7,7
Administração de Recursos Humanos	3	23,1
Engenharia da Qualidade	2	15,3
Gerência de Manutenção	1	7,7
Psicologia do Trabalho	1	7,7
Qualidade Total	1	7,7
Não respondeu	1	7,7
Total	13	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Conforme Tabela a seguir, verifica-se que a maioria dos pesquisados (61,7 %) possuem entre 20 a 29 anos de tempo na empresa, de onde se infere que estão mais tempo na empresa do que fora dela e que, provavelmente, conhecem o suficiente para analisar o conteúdo curricular frente a sua realidade organizacional, conforme solicitado neste trabalho.

Além disso, verifica-se que 50,0% da população não possui função de chefia, podendo-se inferir que a participação no Curso GQT abrange diferentes níveis hierárquicos (Tabela 7).

Tabela 7

Distribuição dos Pesquisados segundo Tempo na Empresa e Função

Variáveis de Segmentação	Frequência	%
Tempo na Empresa		
10 a 19 anos	20	33,3
20 a 29 anos	37	61,7
30 anos e mais	2	3,3
Não respondeu	1	1,7
Total	60	100,0
Função		
Chefia	29	48,3
Não- Chefia	30	50,0
Não Respondeu	1	1,7
Total	60	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Legenda: Chefia = Chefia/Gerência Não-Chefia = Outras funções + Sem função

Conforme o demonstrado na tabela abaixo, 56,7% dos pesquisados participaram do curso GQT promovido pela FUNDATEC, e 36,6% do curso GQT do PROSAC.

Tabela 8

Distribuição dos Pesquisados segundo a Entidade Promotora do Curso GQT

Entidade	Frequência	%
PROSAC/FDRH	22	36,6
FUNDATEC	34	56,7
Outros	3	5,0
Não respondeu	1	1,7
Total	60	100

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Cabe salientar que tanto os cursos promovidos pelo PROSAC, com o apoio técnico-administrativo da FDRH, como os realizados pela FUNDATEC tinham o mesmo conteúdo curricular. A diferença encontra-se no fato de que o quadro de instrutores do PROSAC era formado pelos seus multiplicadores que, por sua vez, eram funcionários das empresas vinculadas à SEMC.

3 - O PROSAC

PROGRAMA DE SATISFAÇÃO E ATENÇÃO AO CLIENTE

Neste capítulo, apresenta-se o PROSAC (Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente) desenvolvido pela Secretaria de Minas, Energia e Comunicação (SEMC), do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de implantar a qualidade total nas empresas vinculadas a essa Secretaria.

Inicialmente, apresentam-se algumas considerações sobre o Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade (PGQP) e sobre a implantação da qualidade total na administração pública, pelo fato do PROSAC inserir-se nesse contexto. Após, são descritos o histórico e a estrutura do PROSAC e, por último, as diretrizes do Programa para a implantação da qualidade total nas empresas vinculadas à SEMC.

3.1- O PROGRAMA GAÚCHO DA QUALIDADE E PRODUTIVIDADE – PGQP

A partir da década de 80, o Brasil, assim como outros países do terceiro mundo, passou a sofrer os efeitos das sucessivas crises e dificuldades econômicas, resultando no endividamento interno e externo do Estado. Buscando reverter esta posição, a Presidência da República entendeu que a alternativa seria tornar o Brasil um país competitivo, em termos de economia mundial.

Para tanto, foi firmado convênio de cooperação técnica entre Brasil e Japão, no qual estava previsto o repasse da experiência japonesa por técnicos do Centro de Produtividade do

Japão, ligado ao Ministério da Indústria e Comércio daquele país, com o apoio da Agência de Cooperação Internacional (JICA).

“A emulação do modelo japonês é importante para a grande maioria das empresas. Isto provê algumas diretrizes e elementos para a estruturação e a administração do processo de mudança. É claro que as empresas têm que proceder a inúmeras adaptações e desenvolvimentos próprios.” (FLEURY, 1995, p. 139).

Assim, dando continuidade à ação estratégica do Governo, foi instalado o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP), no início da década de 90, com o objetivo de estabelecer um conjunto ordenado de ações indutoras à modernização industrial e tecnológica, que contribuam para a retomada do desenvolvimento econômico e social. E, nesse contexto, a qualidade passa a ser *“(...) uma questão de impacto estratégico, abrangendo a imagem, a participação no mercado e a rentabilidade das empresas.” (VASCONCELLOS, 1993, p. 85).*

A concepção do PGQP envolveu técnicos do Governo Federal, alguns governos estaduais, entidades representantes de setores empresariais, consultores especializados, comunidade acadêmica e entidades de classe, conforme relato do próprio órgão:

“A operacionalização do Programa será conduzida prioritariamente pela iniciativa privada, que mobilizará sua experiência empreendedora e contribuirá com a maior parte dos recursos financeiros necessários. Trata-se de atitude inovadora e coerente com o novo papel do Estado, pois é de responsabilidade dos próprios agentes econômicos a condução do processo de reestruturação competitiva da indústria nacional. Caberá ao Governo federal o papel de catalisador, mobilizador e articulador.” (PBQP, 1990).

O PBQP identifica como ações prioritárias aquelas que visem estabelecer a competitividade, principalmente na iniciativa privada, e considera como essenciais os investimentos nas áreas social, científica e tecnológica e, também, de infra-estrutura. Para tanto, define como fundamental o papel do Estado, em todas as suas dimensões - federal, estadual e municipal - cujo objetivo principal passa a ser o aumento da eficiência e a definição de estratégias de modernização do seu parque industrial, permitindo ganhos de competitividade em setores selecionados.

Nesse sentido, o papel do Estado passa a ser, então, o de agente mobilizador dos setores econômicos e sociais, através da articulação e do ordenamento das ações inter-institucionais, a fim de garantir as condições necessárias para a participação na economia internacional.

É dentro desse contexto que o Governo do Estado do Rio Grande do Sul instalou o **Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade - PGQP**, através do Decreto n. 34.511, de 15 de outubro de 1992 (Anexo 2), tendo sido este o sétimo programa criado em nível estadual, com o intuito de se engajar no processo de desenvolvimento econômico, social e tecnológico, postulado pelo PBQP, o qual estabelece diretrizes e metodologias extensivas aos programas estaduais.

“A par das iniciativas empreendidas em nível nacional na área da Qualidade, impulsionado pela conscientização dos diversos segmentos da sociedade brasileira e das instituições que a representam, insere-se o Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade - Qualidade RS, que visa modernizar as estruturas organizacionais da economia gaúcha, tornando-as melhores em qualidade e produtividade, alcançando assim suficiente competitividade para efetiva participação nos mercados nacional e internacional..” (PGQP, 1994).

O PGQP, também intitulado **Programa Qualidade RS**, abrange todo o Estado do Rio Grande do Sul, envolvendo tanto empresas da iniciativa privada como organizações públicas. Sua estrutura organizacional (Anexo 3) e suas estratégias de ação foram definidas com base em estudos sobre os programas já existentes na ocasião e sobre o movimento pela qualidade no Japão, realizados pelas Secretarias Estaduais de Desenvolvimento Econômico e Social (SEDES) e de Ciência e Tecnologia (SECT). Nessa fase preliminar, participaram também diversas entidades governamentais, empresariais, acadêmicas, de trabalhadores e de consumidores (Anexo 4).

O PGQP definiu como meta que, até o ano 2000, a metade da população economicamente ativa do Estado do RS, tanto da iniciativa privada como do setor público, esteja utilizando os conceitos e as ferramentas da Gestão da Qualidade Total.

Nesse sentido, uma das cláusulas do Termo de Adesão (Anexo 5), assinado pelas organizações, ao aderirem ao PGQP, refere-se ao compromisso de promover a qualificação

dos funcionários, através do Curso GQT, cuja estrutura básica baseia-se no curso desenvolvido pela Companhia de Petróleo Brasileiro S.A. - PETROBRÁS, a partir do modelo ao estilo japonês, prescrito por Vicente Falconi Campos, consultor da Fundação Christiane Ottoni de Minas Gerais.

3.2.- A Implantação da Qualidade Total na Administração Pública do Estado do Rio Grande do Sul

A crise do serviço público vem sendo agravada pela crescente mobilização da opinião pública em favor do desmonte da máquina estatal, acusada de sucateamento dos serviços essenciais e de incapacidade de resposta ao volume de demandas da sociedade em geral. E, como uma alternativa de solução para o problema, surge a decisão governamental de implantação da qualidade total na administração pública.

“Na área pública, os modelos da qualidade total passam a ter maior impacto a partir da década de 90, com a criação pelo governo do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP). Embora o PBQP tenha privilegiado o setor privado, cujo desenvolvimento era vital para o programa neoliberal do presidente Collor, a área pública também foi contemplada com recursos do programa, até porque as agências governamentais muitas vezes funcionam como entraves burocráticos ao desenvolvimento do setor privado.” (CARVALHO, TONET, 1994, p. 141).

Baseando-se na premissa de que a qualidade total traz consigo conceitos de gestão e de práticas administrativas que, efetivamente, levarão à eficiência/eficácia do serviço público, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul instalou, oficialmente, o **Programa da Qualidade Total na Administração Pública - PQAP**, através do decreto nº 34892, de 21 de setembro de 1993 (Anexo 6), onde ficou determinada a criação de **Gerências da Qualidade** e a definição de **Planos de Capacitação Gerencial** no âmbito de todas as organizações, tanto da administração direta como da indireta.

O processo inicial de implantação da qualidade total, na Administração Pública do Estado do Rio Grande do Sul, é marcadamente um empreendimento compreendido por ações isoladas. Tal fato torna-se evidente no processo de adesão do setor público ao PGQP, pois até 1995 somente algumas organizações da Administração Indireta haviam assinado o **Termo de**

Adesão junto ao PGQP. Segundo Antônio Britto, governador do Estado do Rio Grande do Sul:

“O PGQP consegue ter na iniciativa privada uma resposta admirável. (...)E vai mal para dentro, porque a aplicação do Programa dentro do governo passou por algumas dificuldades que pretendemos vencer. (...) estabelecer, dentro do Gabinete do governador, um responsável pelo Programa dentro do governo, de modo a evitar a situação atual onde, na verdade, aderiu quem quis, como se aqui fossem empresas privadas em que cada um pega se quiser. É obrigatório. Tomando como instrumento o contrato de gestão nas estatais e tomando como embrião para começar a fazer a boa fermentação, pontos focais em cada secretaria que podem ter medições minimamente objetivas” (BRITTO, 1995, p. 13).

Na Administração Pública do Estado do Rio Grande do Sul, a Secretaria de Energia, Minas e Comunicação- SEMC (Anexo 7) foi a primeira e a única dentre as Secretarias de Estado a instituir um programa específico que visasse à implantação da qualidade total nas empresas vinculadas. Esse programa denominou-se Programa de Atenção e Satisfação do Cliente - PROSAC, sobre o que se trata a seguir.

3.3.- O PROSAC - PROGRAMA DE SATISFAÇÃO E ATENÇÃO AO CLIENTE

3.3.1—Histórico, Estrutura e Funcionamento do PROSAC

A Secretaria de Energia, Minas e Comunicação- SEMC, objetivando a implantação da qualidade total nas empresas a ela vinculadas (Quadro 3), instalou oficialmente, em 1993, o **Programa de Atenção e Satisfação do Cliente – PROSAC**³¹, através da Portaria nº 15/93 (Anexo 8), “(...) com o objetivo de articular, promover, supervisionar e divulgar iniciativas voltadas ao aprimoramento da qualidade, nas empresas vinculadas a esta Secretaria.” (RIO GRANDE DO SUL, ago.1993, p. 28).

No mesmo decreto, foi nomeado, como primeiro coordenador do PROSAC, um funcionário da Companhia Riograndense de Telecomunicações (CRT), segundo o qual, o

³¹A pesquisa documental relativa ao PROSAC, foi viabilizada pelo Sr. Gerardo Luís Felipe, Diretor Administrativo da SEMC, em novembro/95. As informações complementares à pesquisa documental foram obtidas através de entrevista realizada com o primeiro coordenador do Programa, o qual participou desde a fase inicial de planejamento do programa e exerceu a coordenação do mesmo no período de agosto/93 a maio/94.

Programa foi desenvolvido a partir da idéia de criação de um programa de *marketing* voltado para o cliente e planejado para ser implementado dentro do mesmo período de gestão governamental, com o intuito de minimizar os efeitos da descontinuidade administrativa, baseado na premissa de que o processo tornar-se-ia irreversível, no momento em que as empresas já tivessem implementado o gerenciamento da qualidade total (SOARES, 1995).

O entrevistado salientou que, ao longo de sua experiência como gerente de *marketing* de sua organização de origem, já havia feito diversas tentativas de implantação de programas voltados para o cliente. Para tais, nas quais nunca obteve sucesso, apontou como as duas maiores causas: as constantes trocas das pessoas-chave, cujo efeito era a interrupção do processo, e as barreiras internas, encontradas junto a colegas de outros departamentos e do mesmo nível hierárquico, os quais justificavam suas resistências, através das dificuldades em promover mudanças nas rotinas operacionais.

Quadro 3

Características das Empresas vinculadas à Secretaria de Energia, Minas e Comunicações

INSTITUIÇÕES	ANO CRIAÇÃO	ATIVIDADE	FINALIDADE	FONTES DE RECURSO
CEEE	1961	Serviços de eletricidade	Projetar, construir e explorar sistemas de produção, transmissão e distribuição de energia elétrica.	Participação do Estado, quota-parte do IUEE, recursos de terceiros e receitas operacionais.
CRT	1960	Serviços públicos telefônicos	Exploração de serviços de Telecomunicações	Participação do Estado, recursos de terceiros e receitas operacionais.
CRM	1969	Mineração minerais não-metálicos	Promover pesquisas, beneficiamento, exploração industrial e comercial de carvão mineral, bem como outras substâncias minerais.	Participação do Estado, recursos de terceiros e receitas operacionais.
SULGÁS	1993	Serviços de provimento de gás	Executar pesquisa tecnológica, produção, aquisição, armazenamento, distribuição/comercialização de gás e de seus subprodutos e derivados.	Participação do Estado, recursos de terceiros e receitas operacionais.

Fontes: FEE. *Análise do Setor Público do RS*. Porto Alegre, v. 6, tomo 1, 1985, P. 94.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Energia, Minas e Comunicação do Estado do Rio Grande do Sul. *Ata da Assembléia Geral de Constituição da Companhia de Gás do Estado do Rio Grande do Sul*. Canoas, 10.mai.93. (mimeo).

Com base na experiência profissional do entrevistado no setor público, foram definidas algumas estratégias, dentre elas a disseminação dos conceitos da qualidade entre o maior número possível de servidores; a instalação do processo de implantação do gerenciamento da qualidade total nas empresas vinculadas à SEMC; uma rotatividade na coordenação do PROSAC, de tal modo que contemplasse a participação de todas as empresas vinculadas no exercício dessa função.

Destacou, ainda, como estratégias de *marketing* do PROSAC, algumas ações, tais como: a divulgação dos objetivos e metas do PROSAC junto às empresas; a implantação do programa em setores estratégicos³² das empresas; a mensuração e divulgação dos resultados; a promoção da filosofia do cliente interno³³; a criação de um boletim da qualidade total/SEMC; a utilização da TV Educativa, visando ações educativas e divulgação de informações; a realização de encontros periódicos para apresentação de *cases* de sucesso das empresas.

A fase de planejamento do PROSAC ocorreu simultaneamente à criação do PGQP, tendo, inclusive, subsidiado a definição de algumas diretrizes do mesmo (SOARES, 1995). Segundo o entrevistado, uma das maiores dificuldades encontradas, na fase anterior à instalação oficial do PROSAC, consistiu em “vender” a idéia de colocar como prioridade maior a implantação de um programa totalmente voltado para o cliente. Essa fase foi *top down*, iniciada pelo Secretário da SEMC e pelos Presidentes das empresas vinculadas - CRT, CEEE, CRM e SULGÁS. A adesão do sindicato dos funcionários deu-se em função da existência do movimento pró-privatização.

O PROSAC encerrou suas atividades, em dezembro de 1994, devido às mudanças de estratégia pelo Governo Britto, o qual instalou, em 1995, o Programa da Qualidade na Administração Pública - PQAP, com uma coordenação única, ligada ao gabinete do Governador, para a implantação do gerenciamento da qualidade total em todas as organizações públicas, tanto da administração direta como indireta, do Estado do Rio Grande do Sul (FELIPPE, 1995).

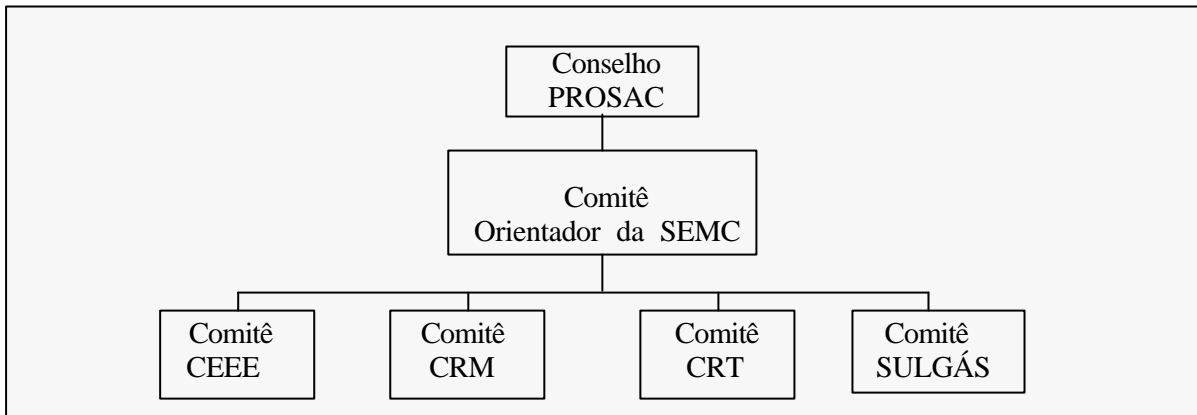
³² Foram definidos como setores prioritários das empresas as áreas responsáveis pelo atendimento ao cliente.

³³ Esta estratégia foi definida, pelo mesmo coordenador, como uma atividade de endomarketing. Para tanto, foram utilizados os canais de comunicação interna das empresas, tais como emissoras de rádio, jornais, etc.

A estrutura organizacional do PROSAC era constituída de um Conselho, de um Comitê Orientador da SEMC e de quatro Comitês (Figura 3).

Figura 3

Organograma do PROSAC



Fonte: PROSAC. *Programa de Satisfação ao Cliente*. Porto Alegre, dez.93, p. 4. (mimeo)

O Conselho do PROSAC era composto pelo Secretário de Energia, Minas e Comunicações, pelos Presidentes das empresas vinculadas e pelo Coordenador do Comitê Orientador. As funções principais do Conselho relacionavam-se ao planejamento das ações prioritárias do Programa e à mobilização de seus agentes.

O Comitê Orientador do PROSAC, formado por representantes das empresas vinculadas, visava à articulação, promoção e divulgação das iniciativas voltadas para a qualidade total. Os da CEEE, CRM, CRT e SULGÁS correspondiam aos comitês internos da qualidades das organizações integrantes do programa. Conforme relatório/94 do PROSAC, os comitês internos da qualidade da CEEE, CRT e CRM foram instalados em agosto de 1993, e os da SULGÁS e da SEMC em maio de 1994.

3.3.2- Diretrizes do PROSAC para a Implantação da Qualidade Total

O PROSAC definiu que, para a implantação da qualidade total, tanto a SEMC como suas empresas vinculadas deveriam instalar comitês da qualidade, definir unidades-piloto,

realizar auditoria da qualidade; preparar consultores internos e promover programas de desenvolvimento gerencial.

Aproximadamente 1.500 funcionários das empresas integrantes do PROSAC participaram do Curso GQT, no período de março de 1993 a dezembro de 1994, e somente a CEEE deu início à implantação da qualidade total no mesmo período (Quadro 4).

Quadro 4

Situação da Implantação da Qualidade Total
nas Empresas Vinculadas à SEMC (em dez/94)

<i>Empresa</i>	<i>Nº Participantes no Curso GQT (mar/93 a dez/94)</i>	<i>Situação do Processo de Implantação do Gerenciamento da Qualidade Total (em dez/94)</i>
CEEE	998	Implantado em 5 unidades-piloto
CRT	426	Não foi dado início ao processo
CRM	76	Não foi dado início ao processo
SULGÁS	01	Não foi dado início ao processo

Fonte: PROSAC. Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente. Porto Alegre, dez. 1993. 7 p. (mimeo)

As ações iniciais do PROSAC voltaram-se, basicamente, para o treinamento e desenvolvimento de recursos humanos e, para tanto, foram promovidos seminários, cursos e palestras, com vistas à sensibilização para a qualidade total e à difusão dos princípios e dos conceitos da GQT. Os seminários contaram, também, com a participação de representantes das empresas-clientes³⁴ e dos fornecedores³⁵ das empresas vinculadas ao PROSAC, resultando no intercâmbio de vagas em cursos, entre o PROSAC e as empresas-clientes.

Em consonância com as diretrizes do PGQP, ficou definido que todos os funcionários das empresas integrantes do PROSAC, no exercício de funções que envolvessem o gerenciamento de pessoas e processos, deveriam participar do curso GQT.

³⁴ Um dos objetivos do PROSAC consistia em estruturar Conselhos de Usuários, nas empresas vinculadas, os quais seriam formados por representantes das maiores empresas-clientes, com o objetivo de ouvir o cliente.

³⁵ O PROSAC tinha como intenção estimular, junto aos fornecedores, a implantação da qualidade total, o que passaria a ser um dos critérios de classificação nas licitações. Segundo o coordenador do PROSAC, esta idéia não foi aprovada pelos responsáveis pelos processos licitatórios nas empresas vinculadas.

Funcionários das empresas integrantes do PROSAC cursaram o GQT a partir de março de 1993, somando um total de 1501 participantes no período de março de 1993 a dezembro de 1994.

Para otimizar os programas de capacitação para a qualidade total do PROSAC, a SEMC firmou um acordo de cooperação com a FDRH, em abril de 1994, visando à “(...) *integração de atividades e utilização de recursos humanos de ambas as instituições em cursos de GQT.*” (FDRH, 1994, p. 1).

Através desse acordo, foram realizados programas de formação de **instrutores** e de **multiplicadores**³⁶, cujos participantes eram funcionários indicados pelas empresas vinculadas à SEMC, para atuarem como docentes nos programas de desenvolvimento de recursos humanos para a qualidade total. Nos anos de 1993 e 1994, formaram-se 33 multiplicadores e 52 instrutores (Quadro 5).

Quadro 5

Distribuição dos Multiplicadores e Instrutores por Empresa

1993/1994	CEEE	CRT	CRM	SEMC	TOTAL
Multiplicadores	14	10	06	03	33
Instrutores	22	14	12	04	52

Fontes: PROSAC. *Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente*. Porto Alegre, dez. 1993. (mimeo)
PROSAC. *Relatório de Atividades 1994*. Porto Alegre, dez. 1994. (mimeo)

Os **multiplicadores** deveriam atuar tanto como docentes no curso GQT como palestrantes em seminários de sensibilização, promovidos pelo PROSAC e coordenados tecnicamente pela FDRH, cujos participantes eram funcionários das empresas vinculadas à SEMC.

³⁶ Tanto o programa de formação de multiplicadores como o de formação de instrutores eram compostos por um curso de GQT (40 h/a), um curso de Habilidades Técnicas de Ensino (40 h/a), e visitas a empresas com sucesso na implementação de programas de qualidade total. O fator de diferenciação desses programas de formação encontrava-se no fato de que, para os multiplicadores, as visitas foram realizadas fora do Estado, enquanto os instrutores visitaram empresas gaúchas.

Os **instrutores** atuavam como facilitadores, junto aos CCQs (Círculos de Controle de Qualidade) e TMQs (Times de Melhoria da Qualidade), sob a coordenação dos órgãos de treinamento ou dos comitês da qualidade de suas respectivas empresas.

A principal diferença, entre as atribuições dos multiplicadores e as dos instrutores, relacionava-se ao fato de que somente aos multiplicadores caberia desenvolver as quarenta horas do curso GQT, enquanto os instrutores especializavam-se em alguns módulos, conforme interesses e conhecimentos dos mesmos.

Nos anos de 1993 e 1994, o PROSAC promoveu e incentivou várias iniciativas, voltadas para o desenvolvimento de recursos humanos, tendo por fim a implantação da qualidade total, as quais contaram com uma participação total de 2.908 funcionários das empresas integrantes do Programa (Quadro 6). Este total de participantes está distribuído em diferentes tipos de eventos, dentre eles, o curso de GQT, o curso de Formação de Multiplicadores e de Instrutores, o curso de Formação de Avaliadores (realizado pelo PGQP), os seminários de sensibilização e, até mesmo, cursos de especialização.

Quadro 6

*Distribuição por Empresa dos Participantes de
Eventos relacionados à Qualidade Total (1993/94)*

	CEEE	CRT	CRM	SEMC	SULGÁS	TOTAL
1993	639	17	25	26	-	707
1994	1.394	684	80	42	01	2.201
TOTAL	2.033	701	105	68	01	2.908

Fontes: PROSAC. *Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente*. Porto Alegre, dez. 1993. (mimeo).

PROSAC. *Relatório de Atividades 1994*. Porto Alegre, dez. 1994. (mimeo).

4 - A IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL NA CEEE

Neste capítulo, apresentam-se informações⁴³ sobre as características básicas da CEEE, envolvendo aspectos relacionados a sua estrutura organizacional, ao seu corpo funcional e a sua situação frente às políticas governamentais e sobre o programa de implantação da qualidade total na Companhia, abrangendo as atividades de desenvolvimento de recursos humanos e a representação dos pesquisados sobre o processo.

4.1- CARACTERÍSTICAS DA CEEE

4.1.1- A CEEE e o Setor de Energia Elétrica

A Companhia Estadual de Energia Elétrica - CEEE, criada em 1961, é uma empresa pública de economia mista, controlada pelo Governo do Estado, concessionária⁴⁴ monopolista do serviço de energia elétrica no Estado do Rio Grande do Sul, tendo como finalidades básicas projetar, construir e explorar sistemas de produção, transmissão e distribuição de energia elétrica. Para tanto, conta com recursos financeiros do Governo do Estado, de terceiros e de receitas operacionais.

⁴³ Tais informações foram colhidas através de: a) entrevistas com o assistente do coordenador da central de planejamento, com representantes da Superintendência de RH, com o chefe do Departamento de Cadastro e Assuntos de Pessoal, com o coordenador do Programa Piloto de Aplicação (PPA) e do Plano de Melhoria da Qualidade dos Serviços (PMQS) e com a coordenadora técnica do curso GQT no Centro de Técnico de Aperfeiçoamento e Formação – CETAF; b) análise documental de relatórios internos da empresa; c) aplicação de questionário.

⁴⁴ No Brasil, o setor de energia elétrica é composto por empresas que detêm a concessão desse serviço público.

Com cerca de 2/3 do seu mercado suprido pela geração de outras empresas, o Sistema CEEE é altamente dependente do desempenho de usinas, subestações e linhas de transmissão do Sistema Interligado Brasileiro⁴⁵.

Em 1993, a prestação de serviços da CEEE era feita através de 31 gerências regionais, 113 agências, 67 escritórios próprios e 31 conveniados com Prefeituras Municipais; atendendo a mais de 2.600.000 consumidores⁴⁶ em 399 municípios gaúchos, o que correspondia, na época, a 93% do total de municípios do Estado. A companhia possuía 127.748 km de redes de distribuição, sendo 31.041 km de redes urbanas e 96.707 km de redes rurais.

Em conformidade com a Lei 8987/95, que trata das concessões dos Serviços Públicos, as políticas governamentais impuseram ao setor elétrico brasileiro profundas modificações, implicando ações de mudança, inclusive de caráter institucional, nas empresas de energia elétrica. Como resultados dessas medidas (Anexo 9), temos o fato de que a inadimplência impede o reajuste tarifário e provoca o confisco de receita e, além disso, o congelamento da tarifa tem impossibilitado a cobertura dos custos.

Dentro desse contexto, foram definidas diretrizes tendo por finalidade uma gestão empresarial para a CEEE, com a redefinição das prioridades de atendimento, a reavaliação de seus procedimentos e o redirecionamento de seu mercado. Passaram, também, a ser analisadas novas possibilidades de atuação, tais como o estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada e franquias, ou mesmo novos negócios, como a utilização de fibras óticas em cabos

⁴⁵ O Sistema Elétrico do Estado do Rio Grande do Sul é composto por usinas e linhas de transmissão da CEEE e da ELETROSUL, estando vinculadas ao Sistema Interligado Brasileiro, o que possibilita o intercâmbio de energia com outros Estados. Por falta de expansão de suas fontes de geração, o Rio Grande do Sul vem, ao longo dos últimos anos, aumentando cada vez mais as compras de energia elétrica de outros centros, chegando a importar mais de 60% das suas necessidades. Tal fato resulta na transferência de recursos para fora do Estado de, aproximadamente, 273 milhões de reais ao ano.

⁴⁶ O tempo médio de atendimento ao consumidor, nos casos de interrupções no fornecimento de energia elétrica, é de 2,5h, situando-se acima do índice médio de 1,5h, encontrado nas empresas congêneres. O atendimento comercial nas solicitações de serviços (ligações, cortes, restabelecimento, alterações e consultas) apresenta deficiências, principalmente, pela alta utilização de mão-de-obra contratada em atividades de contato direto com os clientes. A falta de investimentos em instalações e equipamentos e o uso de tecnologia inadequada para a agilização do atendimento, como por exemplo, a falta de informatização das agências. Atualmente a CEEE conta com apenas 16 agências informatizadas em todo o Estado. Estudos realizados pela CEEE apontam, em relação às despesas de custeio e aos investimentos, uma defasagem na ordem de 28,53% entre a tarifa média e o custo global médio.

de cobertura nas linhas de transmissão, sendo via para fins de telecomunicações (CEEE, 1995).

4.1.2- A Estrutura Organizacional e os Recursos Humanos

A CEEE possui estrutura organizacional, característica de empresas estatais brasileiras, composta por uma Assembléia Geral, um Conselho de Administração, Diretoria Colegiada e um Conselho Fiscal.

A Assembléia Geral é o órgão deliberativo dos acionistas, cujo principal objetivo é deliberar sobre os recursos financeiros da empresa. O Conselho de Administração, presidido pelo Presidente da Companhia, fiscaliza a gestão dos negócios da empresa. A Diretoria Colegiada, composta pelo Diretor-Presidente e mais seis Diretores, é responsável pela administração e representação da empresa. O Conselho Fiscal é o órgão permanente de fiscalização e controle da gestão.

As Diretorias da CEEE caracterizam-se pela divisão por especialização, com áreas hierarquizadas em até seis níveis (Quadro 7). A administração central encontra-se sediada em Porto Alegre, com todas as Diretorias e Superintendências (órgãos executivos).

Em nível de operação, encontram-se as gerências regionais de distribuição, responsáveis pelo atendimento direto do usuário; as centrais regionais de operação e manutenção, responsáveis pela transmissão e manutenção das estações; e as redes transportadoras da energia das usinas até as comunidades.

Quadro 7
Níveis Hierárquicos da CEEE

ÁREA ADMINISTRATIVA	ÁREA OPERACIONAL
1. Diretoria	Diretoria
2. Superintendência	Superintendência
3. -	Gerências Regionais
4. Chefias de Departamento	Chefias de Serviço
5. Chefias de Seção	Chefias de Seção
6. -	Chefias de Turma

Fonte: CEEE. *Diagnóstico e Objetivos de Gestão*. Porto Alegre, 1995. (mimeo)

A CEEE possui 9.879 empregados, distribuídos em quatro níveis hierárquicos (Quadro 8). Segundo o diagnóstico realizado pelo PMQS, em 1993, tendo em vista a estabilidade no emprego e a não admissão de pessoal, a CEEE enfrenta alguns problemas, tais como: a) funcionários na faixa etária média de 45 anos; b) pessoal operacional sem aptidão física para atividades de campo; c) avanço na taxa de alcoolismo, com prejuízos no desempenho profissional; d) plano de carreira com distorções salariais; e) ausência de mecanismos de incentivo à produtividade.

Quadro 8

Distribuição dos Empregados da CEEE por Nível Hierárquico

NÍVEL HIERÁRQUICO	Nº EMPREGADOS
nível superior	1.155
nível médio	1.355
cargos nível administrativo	2.255
cargos nível operacional	5.114
TOTAL	9879

Fonte: CEEE. *Diagnóstico e Objetivos de Gestão*. Porto Alegre, 1995. (mimeo)

Conforme informações contidas no documento Diagnóstico e Objetivos de Gestão 1995-96 (CEEE, 1995), o quadro de pessoal da CEEE vem sofrendo uma crescente redução, a qual tem sido agravada pela impossibilidade de contratação de novos empregados. Os serviços de terceiros passaram a representar 43% da força de trabalho na área de distribuição, estendendo-se, inclusive, aos serviços essenciais.

Em dezembro de 1994, o plano de cargos sofreu alterações que envolveram redução no número de cargos, maior abrangência de atribuições e o restabelecimento de curvas de progressão salarial diferenciadas. Contudo, alguns aspectos permaneceram:

- Progressão salarial com ênfase no aspecto antigüidade, representando percentualmente maior incentivo nos cargos administrativos e operacionais do que nos técnicos;
- Sistema de avaliação e promoção dissociado de resultados;

- Inversão da hierarquia salarial, provocada pelo pagamento de adicionais, dentre eles o de periculosidade, e o conseqüente esvaziamento das áreas gerenciais, de planejamento e de estudos de engenharia.

4.2- A IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL NA CEEE

4.2.1- O Programa de Melhoria da Qualidade dos Serviços (PMQS)

A implantação da qualidade total na CEEE teve seu início em 1993, com a criação do Programa de Melhoria da Qualidade dos Serviços (PMQS), que possui uma estrutura composta por um Conselho da Qualidade, um Comitê Executivo, Comitês Setoriais, Apoio Setorial e Facilitadores (Anexo 10).

O plano de ação do PMQS baseia-se no pressuposto de que a satisfação das necessidades dos clientes será atingida através da qualidade intrínseca dos serviços, do cumprimento de prazos, e do custo adequado ao mercado consumidor (CEEE, 1994).

Com o intuito de fazer com que a CEEE assuma uma posição de destaque dentre as demais concessionárias do setor de energia elétrica no Brasil, em termos de qualidade de serviços, o PMQS adotou os objetivos referenciados pelo Plano Nacional da Qualidade - PNQ, dentre eles:

- formar lideranças para a qualidade, fazendo com que os gerentes assumam o papel de facilitadores⁴⁷ e instrutores, conduzindo as ações de melhoria de processos através do ciclo PDCA (*Plan – Do – Check – Action*);

- integrar o planejamento da qualidade com o planejamento da empresa;

- educar e treinar os empregados;

- aprimorar o sistema de recrutamento e seleção e o plano de carreira.

⁴⁷ Os facilitadores deveriam atuar como consultores internos e auxiliar os departamentos e seções a utilizarem o “Kit” da qualidade.

a) Programa de Preparação para a Qualidade (PPQ)

As primeiras ações do PMQS foram dirigidas para a capacitação dos funcionários para a qualidade, atingindo todas as funções e todos os níveis hierárquicos, através do Programa de Preparação para a Qualidade (PPQ). *“O Programa de Preparação para a Qualidade (PPQ) tem como objetivo gerar um massa crítica de profissionais com informações e motivação capazes de disseminar na Empresa o interesse pelas ações de qualidade.” (CEEE, 1993, p. 24).*

O PPQ objetiva disseminar os conceitos da qualidade total, junto à alta administração da empresa, e capacitar tanto chefias como funcionários para o uso e a multiplicação das técnicas e ferramentas da qualidade. Para tanto, o Programa prevê convênios com Universidades e com Fundações; a inserção de conteúdos de iniciação à qualidade em todos os programas desenvolvidos internamente pelo centro de treinamento da empresa; a realização de palestras em setores localizados no interior do Estado e de seminários internos sobre casos de resolução de problemas, apresentados pelos empregados da empresa.

“O propósito básico do treinamento para a qualidade na CEEE deve ser a garantia de uma mudança comportamental, requerendo que os treinados apliquem o novo conhecimento em seus próprios trabalhos.” (CEEE, 1993, p. 24).

Em 1993, foi capacitado um grupo de funcionários da CEEE, para atuarem como instrutores de treinamento no PMQS. Esse grupo participou em Cursos GQT, promovidos pela FUNDATEC, e em Programas de Formação de Multiplicadores, promovidos pela FDRH, cujo primeiro módulo foi o Curso GQT, com 40 horas/aula.

Em 1994, o PMQS promoveu 105 eventos, atingindo 1583 participantes e abrangendo a empresa como um todo, os quais eram classificados como: treinamento básico, treinamento instrumental e treinamento especializado (Quadro 9).

O treinamento básico corresponde ao Curso GQT, desenvolvido pelo PROSAC e ministrado pelos multiplicadores, sendo dirigido para gerentes e facilitadores. O treinamento instrumental, ministrado pelos gerentes e facilitadores, é direcionado para todos os funcionários das unidades-piloto, contendo no seu conteúdo curricular: conceitos e ferramentas da qualidade, metodologia e solução de problemas, PDCA, Programa “5S” e itens

de controle. Já o treinamento especializado corresponde a cursos de especialização ou extensão universitária na área da qualidade.

Quadro 9

Eventos/Participantes do Programa de Capacitação de Recursos Humanos para a Implantação da Qualidade Total na CEEE /1994

TIPO DE EVENTO	Nº DE EVENTOS (realizados em 1994)	Nº PARTICIPANTES
Treinamento Básico (Curso GQT)	77	998
	24	576
Treinamento Instrumental		
Treinamento Especializado	04	09
TOTAL	105	1583

Fonte: CEEE. *Plano de Melhoria da Qualidade dos Serviços: programação 1995*. Porto Alegre, 1994. (mimeo).

b) Programa Piloto de Aplicação (PPA)

A implementação do PMQS, propriamente dita, operacionalizou-se através do Projeto-Piloto de Aplicação (PPA), desenvolvido em cinco **unidades-piloto**, sendo quatro ligadas à área operacional da CEEE e uma à área administrativa, abrangendo 36 sub-unidades organizacionais e um total de 502 empregados (Quadro 10).

Quadro 10

Distribuição dos Funcionários nas Unidades-Piloto da CEEE
(fase inicial do processo de implantação da qualidade total)

UNIDADES-PILOTO (UP)	FUNCIONÁRIOS	
	Nº	%
A	245	49
B	130	26
C	69	14
D	36	7
E	22	4
TOTAL	502	100

Fonte: CEEE. *Plano de Melhoria da Qualidade dos Serviços: programação 1995*. Porto Alegre, 1994, p.7. (mimeo).

Para a implantação da qualidade total o PPA tratou cada unidade-piloto como uma organização independente e definiu nove etapas, conforme descrito a seguir:

1ª Etapa - Definição da missão de cada unidade.

2ª etapa – Definição de políticas que orientem as relações da unidade com a organização como um todo, com os clientes e fornecedores, entre as equipes de trabalho e com a comunidade.

3ª etapa - Solução de problemas simples e restritos à unidade.

4ª etapa - Implementação do Programa “5S”.

5ª etapa – Identificação das necessidades dos clientes, dos indicadores da qualidade e definição de metas.

6ª etapa – Avaliação do moral da equipe, da segurança no trabalho, dos custos e da produtividade, e implantação do programa de sugestões.

7ª etapa - Melhoria de processos.

8ª etapa - Avaliação do processo de implantação e divulgação dos resultados.

9ª etapa - Registro e documentação dos resultados e das melhorias incorporadas.

Em 1994, foram concluídas as etapas de definição da missão, das políticas, treinamento em fundamentos da qualidade (ministrados pelas próprias chefias) e a identificação e solução de setenta e dois problemas simples (CEEE, 1994).

Além disso, foi elaborado o “Manual de Referência”, o qual se refere ao aperfeiçoamento e melhoria dos processos interfuncionais, e identificados os dezenove principais fluxos de trabalho que afetam a relação entre a CEEE e seus clientes. *“Os grandes processos operados na organização ainda não estão claramente definidos, assim como não se tem claros quais os produtos de cada processo, nem se mede a quantidade e a qualidade desses produtos. Apenas etapas de alguns processos são acompanhadas, de forma isolada e sem a visão do todo.”* (CEEE, 1995, p. 26-27).

Em relação à situação das unidades-piloto, em dezembro de 1996, no que se refere à implantação da qualidade total, segundo a representação dos participantes do Curso GQT, nas unidades-piloto “A” e “B”, faltavam ser implantados os Círculos de Controle da Qualidade (CCQs) e os Grupos de Melhoria; na unidade-piloto “C” já haviam sido implantados todos os procedimentos pesquisados; na unidade-piloto “D” somente os CCQs; e, na unidade-piloto “E” faltava o estabelecimento da cadeia cliente-fornecedor, dos CCQs e dos Grupos de Melhoria (Tabela 9).

Tabela 9
Situação das Unidades-Piloto (dez/96) em relação à Implementação
de Procedimentos ligados à Qualidade Total, segundo Escore Mediano

Procedimentos	Setor A	Setor B	Setor C	Setor D	Setor E
Treinamento p/qualidade	5	5	5	5	5
Trabalho em equipe	5	5	5	5	5
Métodos Estatísticos	5	5	5	5	5
Melhoria de processos	5	5	5	5	5
Padronização	5	5	5	5	5
Itens de verificação	5	5	5	5	5
Método de solução de problema	5	5	5	5	5
Utilização de ferramentas da qualidade	5	5	5	5	5
Avaliação de processos	5	5	5	5	5
Cadeia cliente-fornecedor	5	5	5	5	4
Identificação necessidades dos clientes	5	5	5	5	5
PDCA	5	5	5	5	5
Círculos de controle de qualidade	4	4	5	4	4
Grupos de melhoria	4	4	5	5	4

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da pesquisa

Legenda: 1 = não será implantado
4 = será implantado

2 = não foi implantado
5 = já foi implantado

3 = não sei se será implantado

A partir de 1995, outras unidades da empresa passaram a aderir ao PMQS, à medida que foram sendo percebidos os riscos enfrentados pela empresa frente às medidas governamentais. Porém, uma das dificuldades para a implementação da gestão da qualidade total relaciona-se ao fato de a Companhia manter-se com as mesmas características estruturais e com a excessiva centralização do processo decisório (BOAZ, 1995). Isto porque a alta administração, além de controlar os indicadores dos macroprocessos da organização, envolve-se, também, no controle de atividades eminentemente operacionais.

“(...) o volume de itens controlados pela alta administração é excessivamente grande, emperra o andamento de atividades operacionais, muitas vezes prejudicando o atendimento ao cliente. Esta centralização traz ainda, além da falta da autoridade necessária a um bom desempenho dos diversos níveis gerenciais, a impossibilidade de responsabilização pelos resultados. A Companhia ressentiu-se, atualmente, da falta de um adequado conjunto de políticas, objetivos e diretrizes de gestão. Outra carência a destacar é a falta de sistemas de informações gerenciais capazes de permitir o controle centralizado das atividades executadas de forma descentralizada, além de instrumentalizar a tomada de decisão dos diversos níveis gerenciais.” (CEEE, 1995, p. 26).

4.2.2- A Implantação da Qualidade Total na CEEE segundo a Representação dos Participantes do Curso GQT

*Os resultados da análise dos depoimentos, dos participantes do Curso GQT, indicam como aspectos **facilitadores** da implantação da qualidade total na CEEE (Quadro 11), o que segue:*

a) A insegurança em relação aos destinos da organização e o “*medo do desemprego*”, agregando as pessoas pela preocupação com a sobrevivência da empresa: - “*Todos empenhados pela mesma causa*”; - “*União do corpo funcional para a sobrevivência da empresa*”, que resultou na sensibilização dos funcionários em relação à importância da qualidade total, por a mesma representar uma alternativa para a manutenção da CEEE como organização pública no setor de energia elétrica⁴⁸: - “*A idéia de que, ao organizar a empresa, ela possa manter-se como empresa pública e em condições de competir com outras empresas*”; - “*Possibilidade da empresa tornar-se uma empresa pública viável.*”

b) O comprometimento de algumas pessoas: - “*pessoas que se dedicam de corpo e alma*”, mais especificamente, as envolvidas com o programa de implantação da QT, incluindo alguns representantes da alta administração: - “*Algumas pessoas exponenciais estão comprometidas.*”

c) As estratégias de implantação da QT nas unidades-piloto que envolveram: a existência de um programa interno de DRH, com um quadro próprio de instrutores

⁴⁸ O prazo de concessão no negócio de energia elétrica esgotou-se em 1997 e, segundo a Lei 8987/95, sua prorrogação estava condicionada ao equilíbrio econômico-financeiro da empresa e à capacidade de racionalização operacional.

capacitados para ministrar os conteúdos da qualidade, facilitou a *“liberação tranqüila para o treinamento sobre qualidade”*, e o *“acesso aos cursos de qualidade”*; o apoio e acompanhamento permanente do Comitê Interno da Qualidade: - *“Consultoria permanente do comitê interno da qualidade (com conhecimento da empresa)”*; - *“Visitas periódicas dos idealizadores”*; e a aplicação dos métodos e técnicas da qualidade, cujos resultados puderam ser facilmente visualizados: - *“Existência de problemas típicos para aplicação desse método (resultados obtidos são animadores)”*; - *“Experiência de setores diferentes dentro da GQT dá incentivo para ver que dá para qualquer setor trabalhar com qualidade.”*; - *“Solução de problemas através do MASP.”*

Em resumo, um dos aspectos que facilitou a implantação da qualidade total na CEEE foi a existência do comprometimento das pessoas envolvidas neste processo que, haja vista a incerteza em relação aos destinos da organização e o conseqüente medo do desemprego, perceberam a Qualidade Total como alternativa para a sobrevivência da empresa, ou seja, como uma possibilidade para a manutenção da CEEE como monopólio estatal de energia elétrica.

As estratégias do PMQS aparecem, também, como aspectos facilitadores da implantação da QT porque, além do apoio e acompanhamento fornecido pelos consultores internos para a aplicação dos métodos e técnicas qualidade total nas unidades-piloto, oportunizaram o fácil acesso dos funcionários aos programas de DRH.

Como **inibidores** da implantação da qualidade total na CEEE (Quadro 12), a representação dos participantes do Curso GQT aponta os seguintes aspectos:

a) A falta de clareza dos objetivos da implantação da qualidade total faz emergir um sentimento de insegurança em relação aos seus propósitos: - “*Falta conhecimento do porque da QT*”; - “*Desconfiança, incerteza sobre o processo*”; - “*Algumas medidas estão sendo tomadas pela Diretoria, com o intuito de ‘enxugar’ a empresa, tornando-a assim competitiva. Tais medidas têm o intuito de facilitar a privatização e/ou diminuir o déficit do Governo*”; - “*A idéia de que a QT foi implantada para organizar a empresa e torná-la privatizável. Além disto, a implantação da qualidade total coincide com as políticas governamentais voltadas para o “enxugamento” da máquina administrativa*”⁴⁹.

“A Direção das estatais são constantemente substituídas, muitas vezes, por pessoas não comprometidas com a qualidade, e sim com programa de demissões impostas pelos governantes, criando, muitas vezes, dificuldades para o programa de implantação da qualidade ou mesmo manter os programas já existentes, pois não há uma política adequada de valorização dos recursos humanos.”

Tais fatos fazem emergir uma resistência a mudanças que resulta em: - “*medo de se expor; assumir compromisso, acreditar*”; - “*A não credibilidade na implantação do projeto*”, somados à descrença do servidor público em relação a novas propostas de mudanças, haja vistas inúmeras tentativas frustradas de modernização do serviço público que geram “*temor por mais um programa sem sucesso*”. “*Na empresa pública existe em muitas áreas o ranço “isso já se faz há muito tempo, por tanto não venham querer mudar.”*

b) A falta de políticas de valorização dos recursos humanos da empresa tem gerado “*insatisfação no tratamento empresa-empregado*” e carecem de ações que visem incentivar a participação dos funcionários nos processos organizacionais: - “*as pessoas não são avaliadas pelas melhorias que apresentam*”, o que resulta em “*dificuldade de mudar paradigmas de pessoas não-reconhecidas pela empresa (reconhecimento dos serviços prestados)*”. Os órgãos responsáveis pelos recursos humanos, na administração pública, na maioria das vezes, têm concentrado sua atenção mais nos aspectos relacionados aos “*fazeres burocráticos*”, especificamente, a folha de pagamento: - “*Política de RH muito inflexível.*”

⁴⁹ No contexto atual, as políticas governamentais estão voltadas para redução de custos, principalmente no que se refere à folha de pagamento, pois a Lei Camata limita em sessenta por cento o comprometimento da receita com o pagamento de pessoal.

“(...) gerentes não avaliam individualmente seus funcionários, não usam critérios científicos para promoverem um subordinado e sim QI (quem indicou), pois dentro da empresa há funcionários muito capacitados e não recebem uma oportunidade de mostrar suas potencialidades.”

Além disso, aparece a existência de um baixo moral dos empregados, resultante “*da desmotivação dos funcionários com a possibilidade de privatização*”, e agravada pelos constantes ataques à imagem do servidor público, através da “*campanha da imprensa desmoralizando o corpo técnico*”, trazendo à tona “*o preconceito de que o mal da empresa pública são os funcionários*”.

c) A falta de comprometimento com a implantação da qualidade total, encontrada tanto nos níveis gerenciais como nos diretivos: “*alguns diretores não acreditam no GQT*”, denotam contradição entre o discurso e a prática. “*Falta de comprometimento da alta administração não condizem com o discurso*”. “*A demonstração por parte da Alta Gerência de que este é, claramente, o caminho que ela quer seguir e direcionar suas ações neste sentido. Só assim os funcionários acreditariam que o programa realmente é sério*”.

“O grande problema enfrentado para implantar o gerenciamento da qualidade total no meu antigo setor de trabalho foi o não-comprometimento do Superintendente, que não emitiu esforços para implementar técnicas e ferramentas da qualidade nas causas do dia-a-dia do setor.”

Outro aspecto, apontado pelos pesquisados, refere-se à alta rotatividade existente nos cargos gerenciais e diretivos e decorrente de interesses políticos que, além de superarem os próprios objetivos organizacionais, geram descontinuidade do processo de implantação: -“*No ano da implantação tivemos quatro trocas políticas de gerentes em nossa área. Nem todos estavam a favor da idéia da ‘qualidade’. Isto gerou insegurança e desmotivação até no ‘chão de fábrica’*”; - “*Toda a alta direção também deveria estar ligada em todos os projetos. Deixar de lado a politicagem, que só prejudica o andamento das coisas.*”; - “*Um fator importante que pesou bastante para o atraso do plano nas áreas-piloto foi a troca de chefias, provocando descontinuidade nos planos desses setores*”; - “*Gerentes de processo indicados politicamente sem comprometimento com a continuidade da implantação do programa.*”

d) A falta de flexibilidade das políticas organizacionais que, ainda, mantêm-se voltadas para “*burocratização dos processos*” e para a “*centralização das decisões*”, além de

representar incoerência em relação aos princípios da qualidade total, passa a significar falta de apoio institucional.

Em resumo, a fim de obter o engajamento das pessoas no processo de implantação, a qualidade total foi “vendida”, pelo PMQS, como uma alternativa para garantir a sobrevivência da CEEE, enquanto monopólio do setor de energia elétrica (BOAZ, 1995). Porém, na época, as ações governamentais já acenavam com a possibilidade de privatização da Companhia, fazendo surgir a incerteza em relação ao futuro da empresa e do próprio emprego: -“*O ‘medo’ de perder o emprego assusta as pessoas que associam este problema com a qualidade total.*”

Essa insegurança sobre os propósitos da qualidade total na CEEE, agravada pela falta de coerência entre o “discurso” da qualidade e as políticas organizacionais e pelo descomprometimento de alguns representantes da Diretoria: -“*não existe, em 1996, ‘empresa’ como um todo*”, podem ser traduzidos como falta de apoio institucional e sugerem uma certa **fragilidade ao programa.**

Finalmente, pôde-se observar também que os aspectos facilitadores da implantação da qualidade total na CEEE, apontados pelos pesquisados, estão atrelados a uma visão mais pontual, ou seja, voltada para os aspectos individuais e setoriais, como, por exemplo, o comprometimento e a capacitação de “algumas pessoas”, o espírito de equipe existente “na unidade-piloto”, o apoio do “Comitê da Qualidade”, os resultados da aplicação das técnicas “no setor”.

Em contrapartida, os inibidores envolvem uma visão mais ampla - voltada para a organização como um todo e o contexto em que a mesma está inserida, quando o apoio de somente alguns Diretores é percebido como a falta de comprometimento da Diretoria; as políticas organizacionais são analisadas em relação aos princípios da qualidade total; e os propósitos da implantação da qualidade começam a ser questionados frente às intenções governamentais de privatização do setor energético.

5 - O CURSO GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL (GQT)

Neste capítulo, analisa-se o Curso Gestão da Qualidade Total - GQT sob a perspectiva de um programa de desenvolvimento de recursos humanos para a implantação da qualidade total.

Inicialmente, apresentam-se algumas características básicas do Curso GQT. A seguir, examina-se o conteúdo curricular e o método de ensino - enquanto componentes do processo ensino-aprendizagem. E, após, verificam-se as possibilidades de contribuição do curso GQT no desenvolvimento de habilidades necessárias à implantação da qualidade total.

5.1- A ESTRUTURA DO CURSO GQT

O Curso GQT tem uma duração total de 40 horas-aula e seu conteúdo curricular é distribuído em oito módulos: Fundamentos da Qualidade Total; O Papel do Gerente e a Dimensão Humana na GQT; Ferramentas da Qualidade; Gerenciamento pelas Diretrizes; MASP - Método de Análise e Solução de Problemas; Gerenciamento da Rotina; Padronização; e Implantação da GQT (Quadro 13).

Os procedimentos de ensino empregados no Curso GQT, descritos nos planos de aula constantes do Manual do Coordenador e do Multiplicador (PETROBRÁS, 1993), evidenciam que o conteúdo curricular foi desenvolvido através de aulas expositivas, com a utilização alternada de recursos audiovisuais, tais como: retroprojetor, quadro-de-giz e videocassete; de realização de trabalhos de grupo, com a utilização de textos e exercícios estruturados.

Quadro 13

Estrutura Curricular do Curso GQT

<i>Módulo</i>	<i>Carga Horária</i>	<i>Objetivos</i>
<i>Fundamentos da Qualidade Total</i>	8 h	Definir os conceitos e métodos básicos que fundamentam a GQT.
<i>O Papel do Gerente e a Dimensão Humana da GQT</i>	4 h	Associar o crescimento do ser humano com a GQT; identificar a educação e o treinamento como base para se promover o crescimento do ser humano; reconhecer a importância da gestão participativa no processo da GQT; perceber a necessidade de mudança na empresa.
<i>Ferramentas da Qualidade</i>	4 h	Utilizar as ferramentas da qualidade; reconhecer a variação do processo; saber priorizar fatos.
<i>Gerenciamento pelas Diretrizes</i>	2 h	Definir o gerenciamento pelas diretrizes; correlacionar o gerenciamento pelas diretrizes com o gerenciamento da rotina.
<i>Gerenciamento da Rotina</i>	6 h	Definir rotina; distinguir itens de controle de itens de verificação; relacionar rotina com PDCA; identificar fases da rotina; classificar os processos.
<i>MASP Método de Análise e Solução de Problemas</i>	4 h	Refletir sobre o significado do dia-a-dia; identificar problemas com clareza; descrever o método de solução de problemas; analisar aplicações práticas do método.
<i>Padronização</i>	4 h	Identificar o que é um padrão, quais as vantagens da padronização e a importância da padronização para a GQT; realizar a padronização
<i>Implantação da GQT</i>	8 h	Definir estratégias para implantação da GQT.

Fonte: PETROBRÁS. *Manual do Multiplicador e do Coordenador*. Porto Alegre, 1993. (mimeo).

5.2- O CURSO GQT COMO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesta unidade de análise, pretende-se verificar se as condições de ensino favoreceram à efetivação da aprendizagem. Para tanto, examina-se, inicialmente, o conteúdo curricular e, a seguir, o método de ensino do Curso GQT. E, por último, expõem-se os fatores determinantes do processo ensino-aprendizagem.

5.2.1- O Conteúdo Curricular versus Condições para a Aprendizagem Significativa

Com o intuito de analisar o conteúdo curricular do Curso GQT frente às condições necessárias para a efetivação da “aprendizagem significativa” (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980), buscou-se verificar a existência de conceitos, na estrutura cognitiva dos participantes, que pudessem servir de ancoradouro às novas informações apresentadas no curso.

Para tanto, inicialmente, examina-se a estrutura conceitual do conteúdo curricular. A seguir, apresentam-se os resultados da análise dos conceitos identificados na estrutura conceitual do curso frente à realidade organizacional dos participantes do Curso GQT. E, por último, apura-se a representação dos pesquisados sobre o conteúdo curricular em relação às necessidades individuais e organizacionais.

a) A Estrutura Conceitual do Conteúdo Curricular

A seguir, configura-se a estrutura conceitual do conteúdo curricular, que foi analisado através da utilização da técnica do “mapeamento conceitual” (ver 2.5.2).

O “mapeamento conceitual” do conteúdo curricular do Curso GQT foi realizado separadamente, módulo por módulo (Quadro 13). E, de acordo com os procedimentos apresentados por MOREIRA, BUCHWEITZ (1987), buscou-se identificar, primeiramente, os conceitos mais abrangentes e inclusivos (conceitos subsunçores) e, a partir destes, os conceitos intermediários (subordinados), culminando com conceitos mais específicos, conforme descritos a seguir e ilustrados na Figura 12.

O *corpus* dessa unidade de análise constituiu-se do material, elaborado pela PETROBRÁS⁵⁷ e utilizado como material de apoio do Curso GQT, onde constam: as

⁵⁷A escolha do material elaborado pela Petrobrás deve-se ao fato de que o mesmo foi considerado pelo PROSAC como material didático básico para os Cursos GQT. Cabe ressaltar que o referido material foi desenvolvido a partir dos fundamentos teóricos apresentados por Falconi Campos (1992); e tanto o material utilizado pela FDRH como o utilizado no curso GQT, desenvolvido pela FUNDATEC, seguem o mesmo conteúdo curricular, tendo em vista a necessidade de adequação às diretrizes do PGQP.

diretrizes didáticas; oito planos de aula (um para cada módulo do curso); e cópias de textos, transparências e exercícios.

Módulo 1- Fundamentos da Qualidade

Neste módulo, onde são apresentados os fundamentos básicos da qualidade total, a qualidade é definida a partir da preferência do consumidor. Segundo FALCONI CAMPOS (1992, p.2) “(...) *um produto ou serviço de qualidade é aquele que atende perfeitamente, de forma confiável, de forma acessível, de forma segura e no tempo certo as necessidades do cliente.*” (Quadro 14). Para tanto, faz-se necessário que a empresa mantenha contato direto e diferenciado com o cliente, para conhecer suas reais necessidades.

Quadro 14
Características da Qualidade

<i>... que atende perfeitamente ...</i>	= PROJETO PERFEITO
<i>... de forma confiável ...</i>	= SEM DEFEITOS
<i>... de forma acessível ...</i>	= BAIXO CUSTO
<i>... de forma segura ...</i>	= SEGURANÇA DO CLIENTE
<i>... no tempo certo ...</i>	= ENTREGA NO PRAZO CERTO NO LOCAL CERTO E NA QUANTIDADE CERTA

Fonte: FALCONI CAMPOS, Vicente. *Controle da Qualidade Total: no estilo japonês*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni - UFMG, 1992. p. 2.

FALCONI CAMPOS (1992, p.15) apresenta como um dos princípios básicos do controle da qualidade total: “*Garantir a sobrevivência da empresa através do lucro contínuo adquirido pelo domínio da qualidade (quanto maior a qualidade maior a produtividade).*”

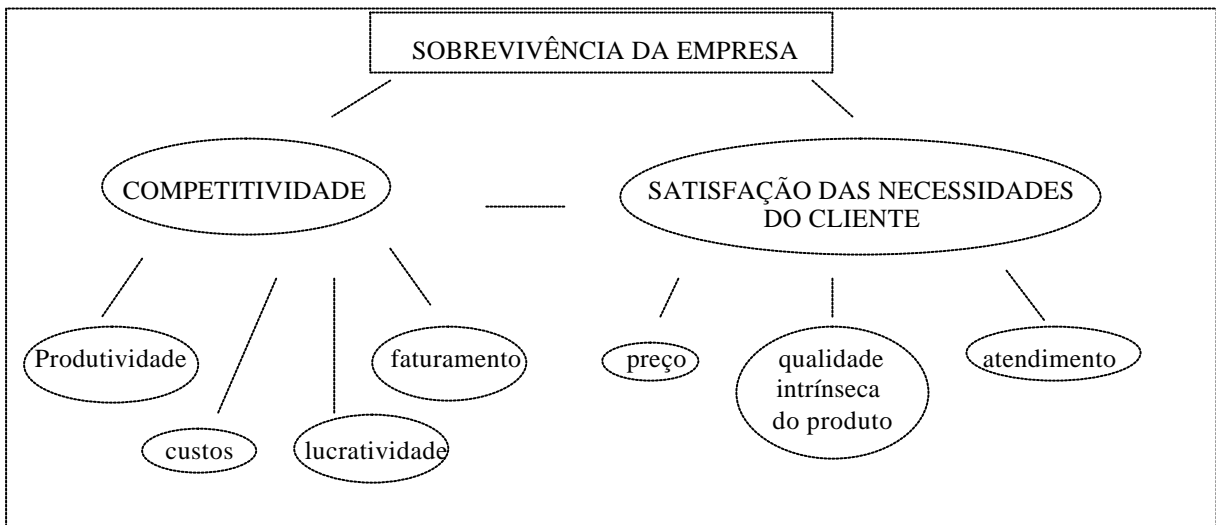
O conceito⁵⁸ de **sobrevivência das empresas** é relacionado à capacidade das mesmas em obterem **lucratividade**, que por sua vez está atrelada ao fator **competitividade**, o qual, segundo FALCONI CAMPOS (1992), depende dos altos níveis de **produtividade** - que é definida como o quociente entre **faturamento e custos**.

⁵⁸ Todos esses conceitos são ilustrados com exemplos relacionados à produção industrial, conforme se pode verificar no Anexo 11 (T4/39 e T6/39), onde são apresentadas cópias de transparências utilizadas no curso.

É definida, como objetivo principal das empresas, a busca da **satisfação de todas as pessoas** que, direta ou indiretamente, relacionam-se com a empresa, as quais são identificadas como: consumidores, empregados, acionistas e a comunidade.

Figura 4

Mapa Conceitual do Módulo I - Fundamentos da Qualidade Total



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa documental

- Legenda:
- ⇒ Conceitos Subsunoçores (âncoras) - mais gerais, mais inclusivos
 - ⇒ Conceitos Intermediários (subordinados)
 - ⇒ Conceitos Específicos (pouco inclusivos)

Módulo 2 - O Papel do Gerente e a Dimensão Humana da GQT

Neste módulo, a Gestão da Qualidade Total é apresentada como um sistema gerencial, onde a **gerência participativa** (Anexo 11 - T27/39 e T5/16) aparece como a prática administrativa que, através do **partilhamento do poder**, poderá viabilizar a **participação/cooperação**, a **co-responsabilidade**, a **autonomia** e o **comprometimento**.

Segundo FALCONI CAMPOS (1992, p. 13), o controle da qualidade total: “*É um sistema gerencial que visa melhorar (continuamente) os padrões que atendem às necessidades das pessoas, a partir de uma visão estratégica e com abordagem humanística.*”

Para tanto, é salientada a preocupação com o **moral dos empregados**, e definido por FALCONI CAMPOS (1992) como “o grau de satisfação de um grupo de pessoas”. Este conceito está fundamentado na Teoria das Necessidades Básicas de Maslow.

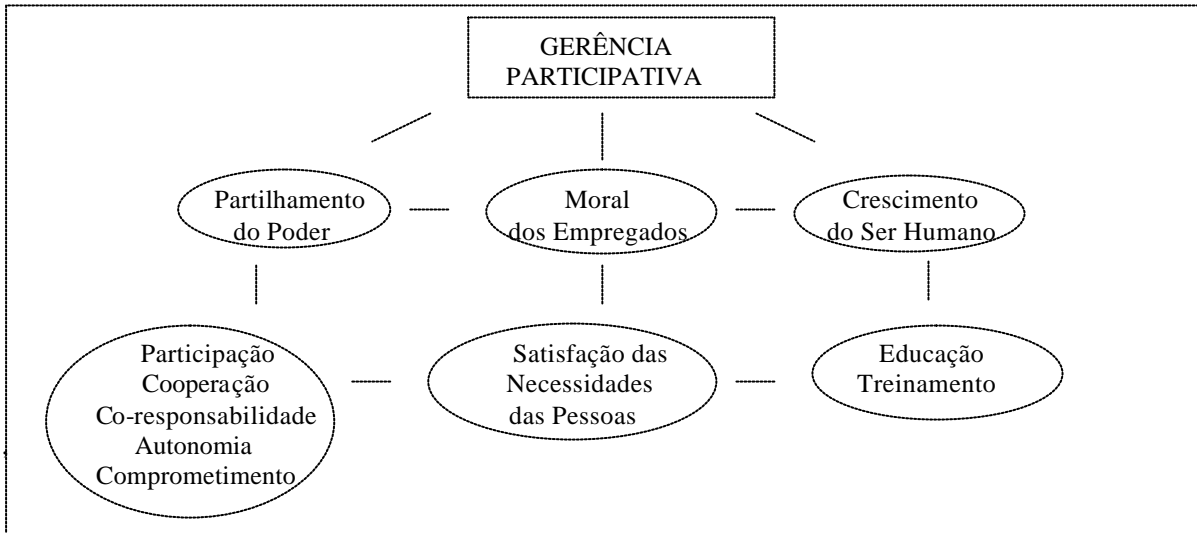
“Portanto, para que uma chefia possa manter o moral elevado (alta motivação) de sua equipe é necessário zelar para que as necessidades básicas humanas sejam atendidas pelas sua equipe. Os métodos, técnicas e práticas administrativas do TQC e CCQ já conduzem ao atendimento das necessidades sociais, de estima e auto-realização. Para a satisfação das necessidades de segurança é necessário uma política de estabilidade no emprego e para a satisfação das necessidades fisiológicas é necessário uma política salarial justa.” (FALCONI, 1992, p. 153).

Nesse sentido, o papel gerencial é vinculado aos aspectos humanos existentes no ambiente organizacional e, da mesma forma, o conceito de **crescimento do ser humano**, que “(...) significa utilizar cada vez mais a mente do indivíduo e não somente a força braçal.” (FALCONI CAMPOS, 1992, p. 155).

Desse modo, os meios para se obter o crescimento do ser humano, são apresentados como **educação** e o **treinamento**, diferenciados pelo fato de a primeira estar mais voltada para o autodesenvolvimento, enquanto o segundo visa ao desenvolvimento de habilidades técnicas.

Figura 5

Mapa Conceitual do Módulo II - O Papel do Gerente e a Dimensão Humana



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa documental

- Legenda:
- ⇒ Conceitos Subsunoçores (âncoras) - mais gerais, mais inclusivos
 - ⇒ Conceitos Intermediários (subordinados)
 - ⇒ Conceitos Específicos (pouco inclusivos)

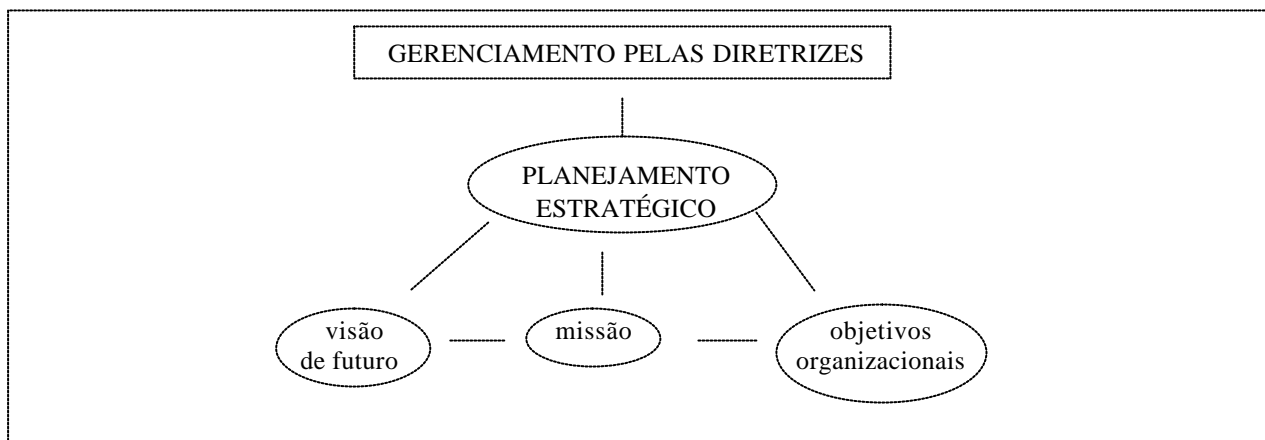
Módulo 3 - Gerenciamento pelas Diretrizes

O gerenciamento pelas diretrizes é definido como um sistema administrativo que tem, como pressuposto básico, a existência de um **planejamento estratégico** de médio e longo prazos, atrelado a uma **visão** de futuro para a organização e à definição da **missão** e dos **objetivos** organizacionais que, ao serem divulgados em toda a organização, passam a nortear a definição das metas e a subsidiar a avaliação dos **resultados** (Anexo 11 – T4/8).

O planejamento estratégico é concebido como: *“Arte gerencial de posicionar os meios disponíveis de sua empresa visando manter ou melhorar posições relativas e potenciais bélicos favoráveis a futuras ações táticas na guerra comercial.”* (FALCONI CAMPOS, (1992, p. 69).

Figura 6

Mapa Conceitual do Módulo III - Gerenciamento pelas Diretrizes



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa documental

- Legenda:
- ⇒ Conceitos Subsunoçores (âncoras) - mais gerais, mais inclusivos
 - ⇒ Conceitos Intermediários (subordinados)
 - ⇒ Conceitos Específicos (pouco inclusivos)

Módulo 4 - Gerenciamento da Rotina

O gerenciamento da rotina é definido um conjunto de atividades reunidas em função do alcance de objetivos em cada processo. Os processos são determinados a partir do estabelecimento das funções, as quais “*devem delimitar a área de autoridade (meios, causa, processo) e a área de responsabilidade (fins, resultados).*” (FALCONI CAMPOS, 1992, p. 43).

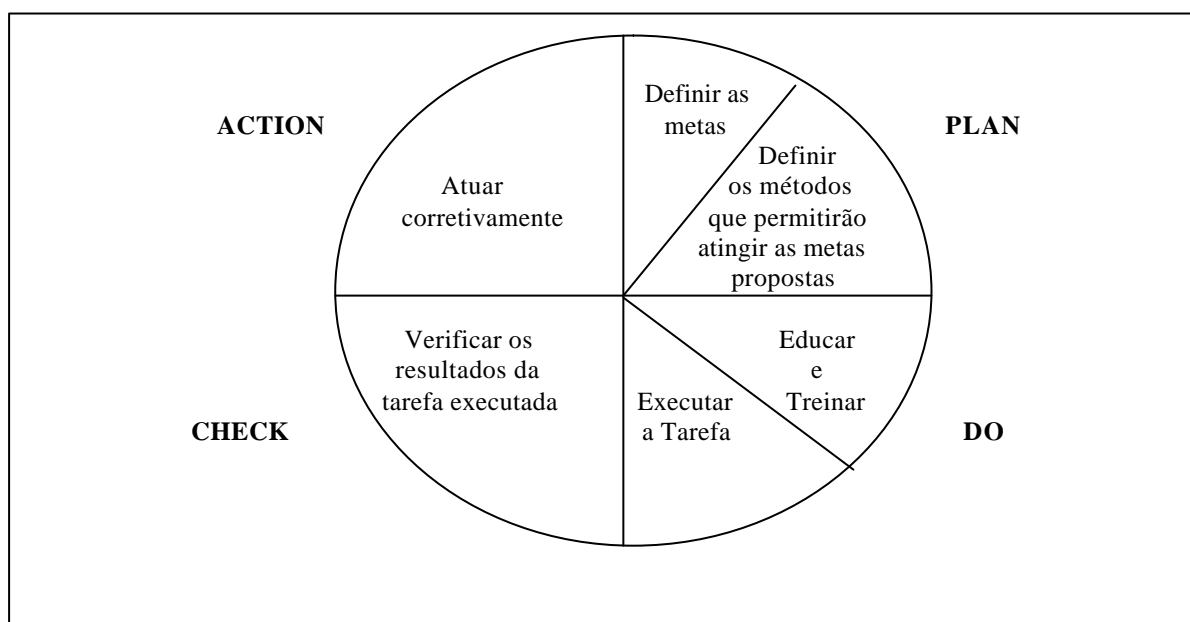
Neste módulo, o **controle de processos** aparece como conceito central e é apresentado sob dois enfoques: o da rotina, visando à **manutenção** dos padrões, e o das **melhorias**, visando à competitividade (Anexo 11 – T1/21 e PD-T9/28).

Para o controle de processos é apresentado, como um método gerencial, o Ciclo PDCA (Figura 7), o qual pode ser utilizado por todas as pessoas da empresa, em todos os níveis hierárquicos. Porém, “*Os operadores utilizam o Ciclo PDCA mais intensamente na Manutenção pois o seu trabalho é essencialmente o de cumprimento de padrões. (...). À medida que se sobe na hierarquia utiliza-se cada vez mais o ciclo PDCA, nas melhorias, (...).*” (Falconi Campos, 1992, p. 31).

A sigla PDCA é composta pelas iniciais de PLAN, que significa planejamento, de DO, que é traduzido como execução, de CHECK, significando verificação e de ACTION, que é interpretado como atuação corretiva.

Figura 7

Ciclo PDCA de Controle de Processos

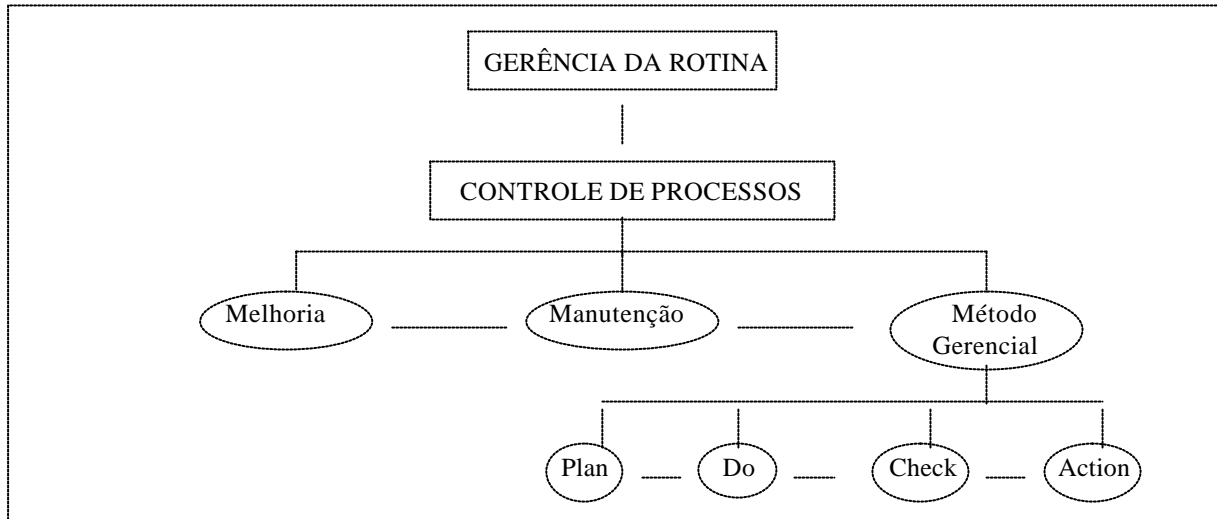


Fonte: FALCONI CAMPOS, Vicente. *Controle da Qualidade Total: no estilo japonês*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni - UFMG, 1992. p. 30

Na fase do planejamento são estabelecidas as diretrizes de controle; na fase seguinte são executadas as tarefas, conforme o planejado, e coletados os dados para verificação do processo; na verificação é realizada a comparação entre os resultados alcançados e as metas planejadas; a atuação corretiva sobre eventuais desvios, também, fornece *feedback* para um novo planejamento.

Figura 8

Mapa Conceitual do Módulo IV - Gerência da Rotina



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa documental

- Legenda:
- ⇒ Conceitos Subsunoçores (âncoras) - mais gerais, mais inclusivos
 - ⇒ Conceitos Intermediários (subordinados)
 - ⇒ Conceitos Específicos (pouco inclusivos)

Módulos 5 e 6 - O Método de Análise e Solução de Problemas e As Ferramentas da Qualidade

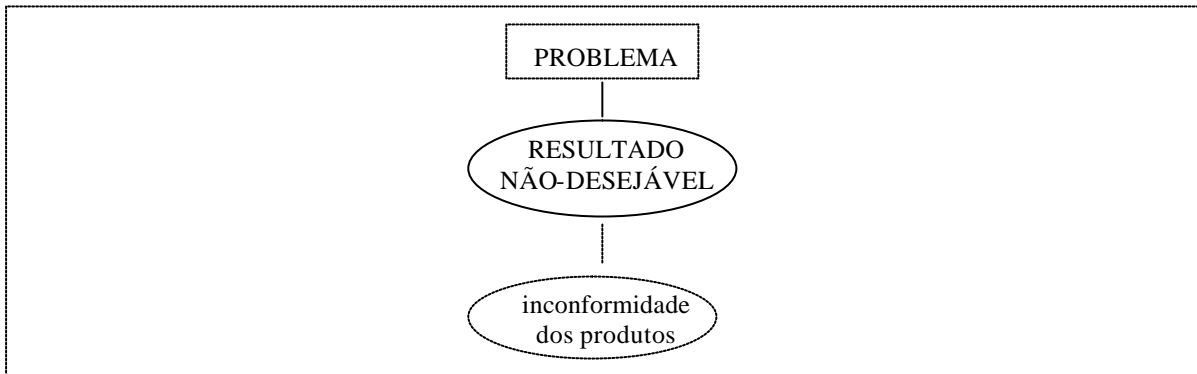
Neste módulo, a **solução de problemas** é apresentada como um método gerencial, pois “*Qualquer decisão gerencial, em qualquer nível, deve ser conduzida para solucionar um problema (lembrando sempre que problema é o resultado indesejável de um processo).*” (FALCONI CAMPOS, 1992, p. 208).

As ferramentas básicas da qualidade (Anexo 11 – FB-T33/34) são apresentadas como recursos utilizados no método de análise e solução de problemas. E, problema é definido como a **não-conformidade dos produtos industrializados** com o que foi projetado, sendo verificado através de dados estatísticos.

Os exercícios, aplicados nestes módulos, baseavam-se na realidade de processos de produção industrial e da própria PETROBRÁS (Anexo 12).

Figura 9

Mapa Conceitual dos Módulos V e VI - MASP e Ferramentas da Qualidade



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa documental

- Legenda:
- ⇒ Conceitos Subsunçores (âncoras) - mais gerais, mais inclusivos
 - ⇒ Conceitos Intermediários (subordinados)
 - ⇒ Conceitos Específicos (pouco inclusivos)

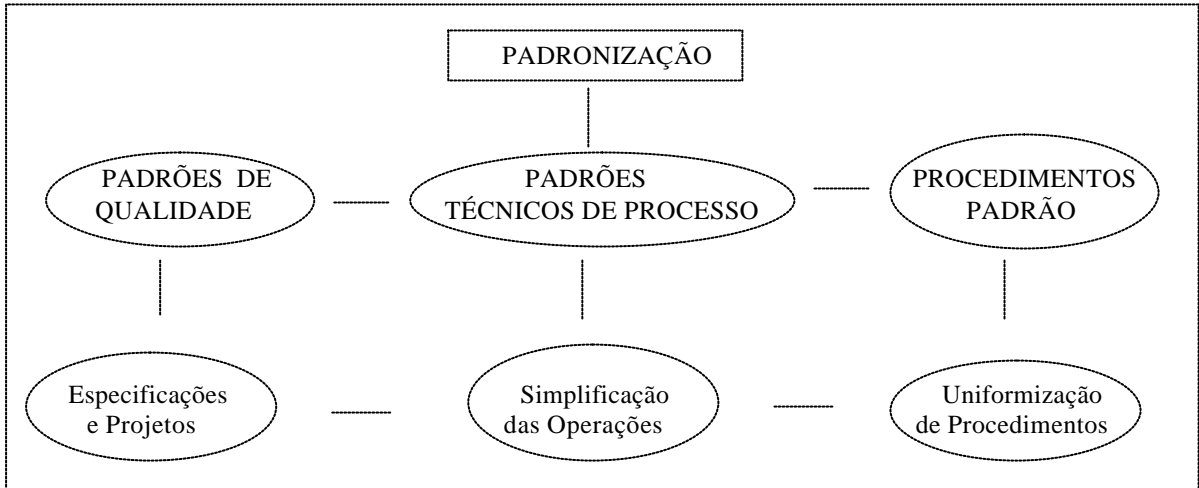
Módulo 7 - Padronização

Neste módulo, é destacada a importância da padronização das atividades desenvolvidas, os tipos de padrões existentes na empresa e o papel de cada um na padronização (Anexo 13).

A **padronização** é concebida como um sistema composto por especificação e projeto (padrões de qualidade), padrões de processo (padrão técnico de processo), e procedimentos-padrão, que devem servir de referência para o gerenciamento.

Figura 10

Mapa Conceitual do Módulo VII - Padronização



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa documental

- Legenda:
- ⇒ Conceitos Subsunoçores (âncoras) - mais gerais, mais inclusivos
 - ⇒ Conceitos Intermediários (subordinados)
 - ⇒ Conceitos Específicos (pouco inclusivos)

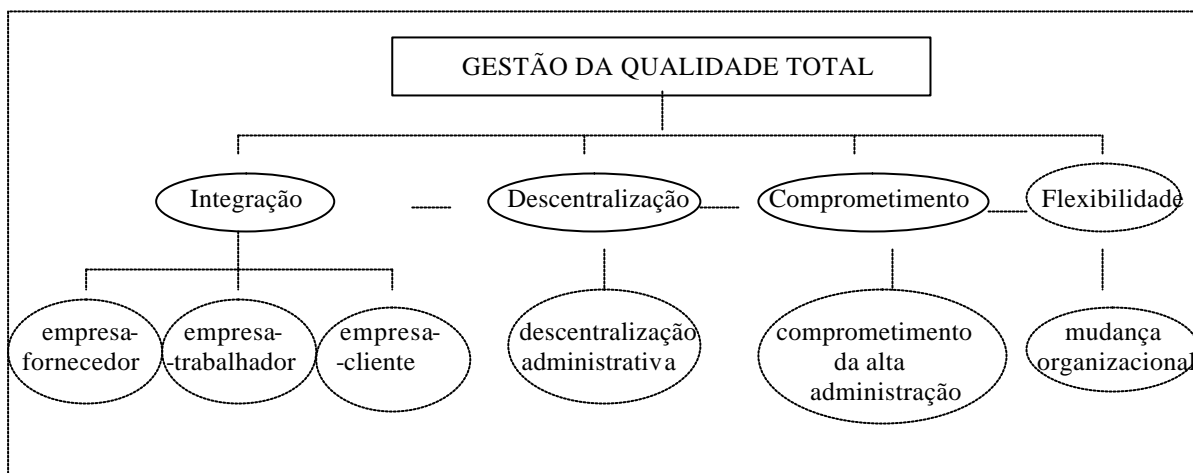
Módulo 8 - A Implantação da GQT

Neste módulo, são apresentados alguns requisitos para a implantação da GQT, os quais envolvem as **interfaces empresa-cliente, empresa-fornecedor e empresa-trabalhador**; a **flexibilidade** necessária para empreender mudanças referentes tanto às características da organização como na relação desta com o contexto no qual está inserida; a **descentralização** administrativa e o **comprometimento** da alta administração da empresa.


“O TQC é um sistema gerencial voltado para a sobrevivência da empresa e certamente será uma mudança substancial na prática gerencial de grande parte das empresas. Por isso mesmo, o presidente (ou a maior autoridade local) deve ser o primeiro a romper o ‘status quo’ e conduzir o programa do TQC. Este é um programa do presidente: ou ele rompe e assume o comando pessoal do programa ou sua implantação ficará comprometida.” (FALCONI CAMPOS, 1992, p. 25).


Figura 11

Mapa Conceitual do Módulo VIII - Implantação da Qualidade Total



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa documental

Legenda:  ⇒ Conceitos Subsunoçores (âncoras) - mais gerais, mais inclusivos

 ⇒ Conceitos Intermediários (subordinados)

 ⇒ Conceitos Específicos (pouco inclusivos)

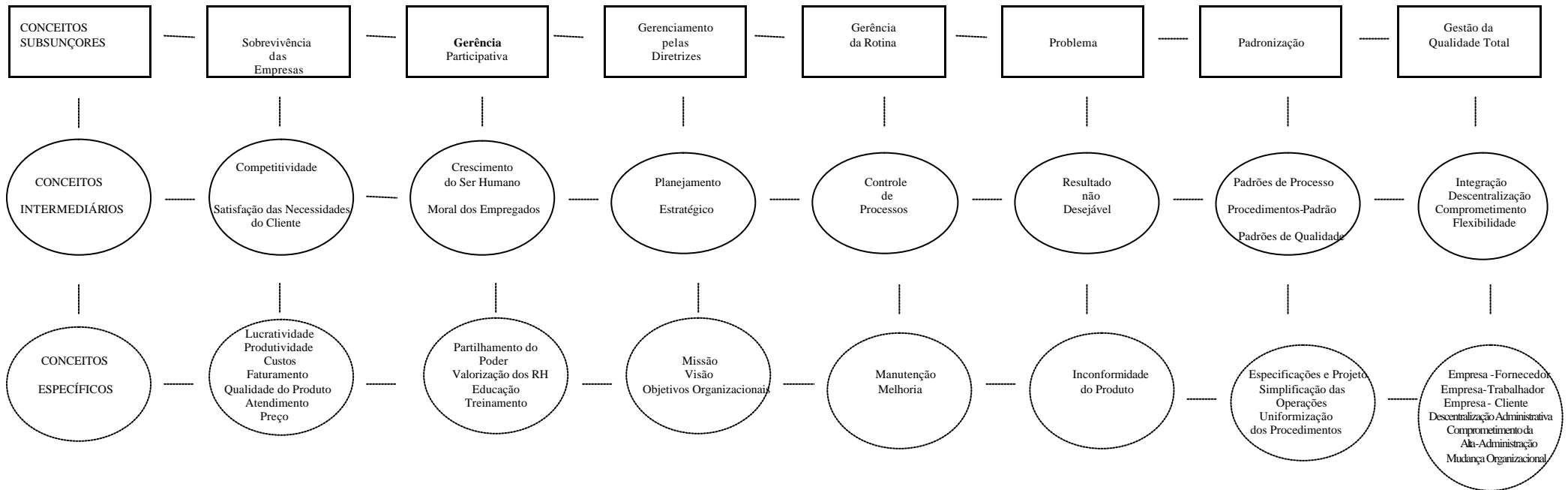
FIGURA 12

Mapa Conceitual do Curso GQT

CURSO GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL



QUALIDADE TOTAL



b) **Estrutura Conceitual do Conteúdo Curricular *versus* Realidade Organizacional dos Participantes do Curso GQT**

Com o intuito de analisar o conteúdo curricular frente às condições para a efetivação da “aprendizagem significativa” (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980), buscou-se verificar se existiam conceitos, na estrutura cognitiva dos participantes do Curso GQT, que pudessem servir de ancoradouro às novas informações apresentadas no curso.

Para esse fim, partiu-se do pressuposto de que os conceitos, inerentes à realidade organizacional da CEEE, são os mesmos existentes na estrutura cognitiva dos participantes do Curso GQT.

Nesse sentido, delineiam-se, a seguir, os resultados da análise comparativa realizada entre os conceitos inseridos na estrutura conceitual do Curso GQT frente às características organizacionais da CEEE (Quadro 15).

Em primeiro lugar, os princípios da qualidade total foram desenvolvidos no contexto da **iniciativa privada** e, mais especificamente, no **setor industrial**. E, deste modo, os conceitos inseridos na estrutura conceitual do Curso GQT referem-se aos processos produtivos e à qualidade de produtos. Enquanto a CEEE atua na área de **prestação de serviços**, no contexto da **administração pública**.

Na GQT, o **ritmo de produção** é definido pela demanda de mercado, e o **controle da qualidade** dos produtos ocorre ao longo do processo. No Serviço Público, o ritmo de produção é definido pelos procedimentos burocráticos e o controle de qualidade dos serviços ocorre durante o atendimento ao cliente, pois os serviços são produzidos no mesmo tempo em que são consumidos pelo cliente.

Os fundamentos da qualidade total pressupõem um **mercado** segmentado, específico e, portanto, altamente competitivo, enquanto a CEEE atende a todos os segmentos da sociedade gaúcha. Assim, o conceito **sobrevivência da empresa**, apresentado no Curso GQT, relaciona-se aos fatores de **competição**, tais como: preço, qualidade do produto e atendimento, enquanto que a CEEE, para manter-se como monopólio de distribuição de

energia elétrica, tem que, simplesmente, adequar-se às exigências da Lei de Concessões dos Serviços Públicos, obtendo equilíbrio econômico-financeiro e racionalidade operacional.

A GQT pressupõe a existência de **planejamento estratégico** que, por sua vez, fundamenta-se na visão de futuro e nos objetivos organizacionais. Na CEEE, estes aspectos passaram a ser abordados a partir da implantação da qualidade total, ou seja, não existiam no contexto organizacional, na época de realização do curso.

Além disso, os **serviços** da CEEE são únicos, padronizados e com um longo ciclo de vida, enquanto que, na GQT, os **produtos** têm como características o fato de serem diversificados e possuem ciclo de vida curto, trazendo como resultado a necessidade de constante inovação e flexibilidade.

Em relação à **organização empresarial**, a CEEE caracteriza-se pela divisão por especialização de áreas e por uma estrutura que privilegia a hierarquia. Na GQT, a organização empresarial dá-se em células, existindo uma integração horizontal e uma redução dos níveis hierárquicos.

O **trabalho**, na CEEE, é especializado, dividido por tarefas, e possui uma ordem seqüencial, com postos de trabalho bem-definidos, e o planejamento é separado da execução. Enquanto que, na GQT, o trabalho é multifuncional/polivalente, realizado em equipe, integra planejamento e execução e pressupõe a existência de uma relação cliente-fornecedor (internos).

No que diz respeito às **políticas de gestão**, mesmo tendo sido dado início à implementação do programa de qualidade, na CEEE ainda existe a centralização do processo decisório, que abrange desde o processo de planejamento até o controle das atividades eminentemente operacionais.

Um dos princípios da qualidade, apresentados no Curso GQT, relaciona-se à valorização dos **aspectos humanos** no contexto organizacional; porém, uma característica da função gerencial no serviço público é que a mesma enfatiza o cumprimento de normas e regulamentos (CEEE, 1995, p.6), muitas vezes em detrimento da preocupação com o moral dos empregados.

Em estudos anteriores verificou-se que no serviço público existe “(...) a perpetuação de uma cultura de obediência, onde as ações gerenciais são dirigidas para normas e regulamentos, sendo reforçadas pelo fato de não haver sanção para quem é improdutivo, mas para quem desobedece às normas.” (MACHADO; RIBEIRO, 1996, p. 10).

Na CEEE, o **relacionamento com fornecedores** é extremamente limitado, tendo em vista a existência da Lei 8666/93, que obriga e regulamenta os processos licitatórios, tanto para a contratação de serviços, como para a compra de bens, fazendo com que, na maioria das vezes, prevaleça o menor preço em detrimento da qualidade e do atendimento. Na GQT, os fornecedores não concorrem entre si, e a relação empresa-fornecedor ocorre desde a fase de planejamento, enfatizando a qualidade, o atendimento e o preço.

A implantação da qualidade total pressupõe o **comprometimento** de todos, em todos os níveis hierárquicos. Porém, uma das características inerentes à administração pública é a existência de uma alta rotatividade nos cargos diretivos, tendo em vista os interesses político-partidários, que nem sempre estão de acordo com as necessidades organizacionais. Tal fato faz com que a implantação da qualidade total, neste contexto, assuma uma conotação de fragilidade.

Com base nos resultados da análise apresentada anteriormente, verifica-se a existência de uma **dissociação** entre a estrutura conceitual do Curso GQT e os conceitos existentes na realidade organizacional dos participantes do curso.

Quadro 15

Análise da Estrutura Conceitual do Curso GQT frente
à Realidade Organizacional dos Pesquisados

UNIDADES DE REGISTRO	CONCEITOS INSERIDOS NO CONTEÚDO CURRICULAR DO CURSO GQT	CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DA CEEE
SETOR DE ATUAÇÃO	- produção industrial / iniciativa privada	- prestação de serviços / administração pública
MERCADO • Características • Fatores de Competição • Contato com o Cliente	- segmentado / dinâmico/ complexo - preço / qualidade / atendimento - contato direto e diferenciado	- amplo, indiferenciado - inexistentes - inexistência de contato indiferenciado
PRODUTO/SERVIÇO	- diversificado / ciclo de vida curto	- padronizado/homogêneo - ciclo de vida longo
ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL	- organização em células - transferência de funções para outras firmas - integração horizontal / redução níveis hierárquicos	- organização por especialização - departamentalização / hierarquia rígida - integração vertical
GESTÃO EMPRESARIAL	- gerenciamento participativo - ênfase controle: qualidade e produtividade - função gerencial voltada para a manutenção	- centralização das decisões, desde estratégias de mercado até processos operacionais - controle com ênfase em resultados financeiros e volume de produção - função gerencial voltada para controle
RELAÇÃO COM FORNECEDORES	- fornecedores especializados e não-concorrentes em preço; ênfase na qualidade, atendimento e custos	- voltado para o menor preço
PROCESSO DE PRODUÇÃO • Controle de Qualidade • Ritmo de Produção	- distribuído em todo processo/realizado pelos trabalhadores - definido pela demanda	- realizado no final do processo - definido pelas condições internas e de investimentos
TRABALHO • Características • Formas de Organização	- multifuncional / polivalente - integra concepção e execução - trabalho em equipe/ rotatividade de tarefas	- especializado / divisão por tarefas - separa concepção-execução - trabalho seqüencial / postos de trabalho definidos

Fonte: Adaptado do trabalho realizado pela autora, sob o título “O Serviço Público e as Diferentes Formas de Organização Industrial”, na disciplina Organização Industrial e a Gestão da Qualidade Total, do PPGA/UFRGS, ministrada pelo Prof. Roberto Ruas, no segundo semestre de 1995.

c) Conteúdo Curricular *versus* Condições de Aprendizagem

Neste item, analisa-se a representação dos participantes do Curso GQT sobre o conteúdo curricular do Curso GQT, tanto em relação às necessidades individuais de aprendizagem, como em relação ao nível de adequação do mesmo à realidade organizacional dos treinandos.

Tabela 10

Nível de Concordância com Diversos Itens referentes ao Conteúdo Curricular
(segundo escore mediano)

Itens	Nível de Concordância Geral	Me	m	s
- O curso propiciou a reflexão sobre o meu papel na implantação da GQT	Concordo	4	4,17	0,72
- O curso proporcionou instrumentos úteis para o meu trabalho	Concordo	4	4,09	0,63
- O conteúdo estava integrado ao programa de qualidade da minha empresa	Concordo	4	3,81	0,71
- O curso ajudou-me a entender melhor minha realidade organizacional	Concordo	4	3,56	1,05
- O conteúdo era perfeitamente aplicável na minha empresa	Concordo	4	3,41	1,07
- O conteúdo foi adequado a realidade das empresas públicas	Discordo	2	2,56	1,00
- Os exemplos apresentados eram relacionados a realidade das empresas públicas	Discordo	2	2,46	1,07
- O curso foi desenvolvido baseado na realidade da minha empresa	Discordo	2	2,30	1,02

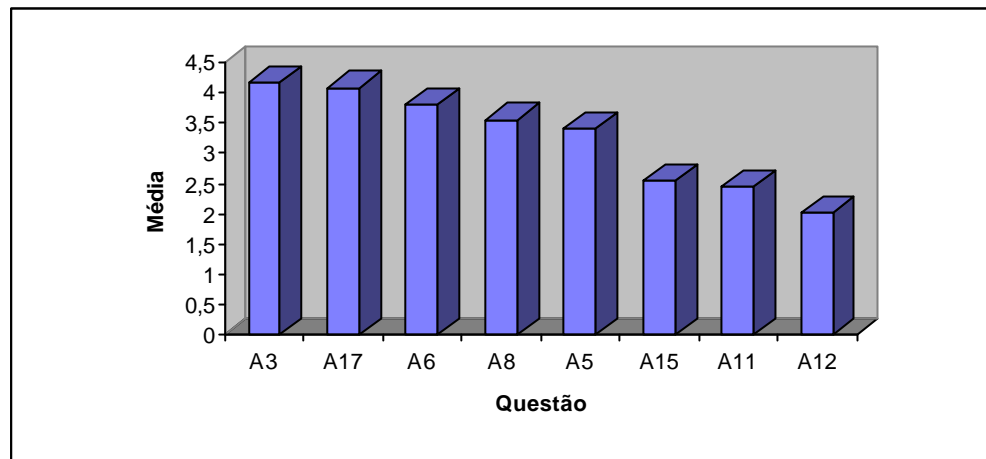
Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados da pesquisa

Legenda: Me = mediana μ = média σ = desvio padrão
 1 = discordo totalmente 2 = discordo 3 = estou neutro
 4 = concordo 5 = concordo totalmente

Verifica-se, na tabela acima, que os únicos itens que obtiveram a discordância dos participantes do Curso GQT referem-se à adequação do conteúdo curricular à realidade organizacional, tanto da CEEE como das empresas públicas em geral.

Com o intuito de facilitar a visualização, apresentam-se a seguir, graficamente, os resultados referentes ao conteúdo curricular, conforme a média.

Gráfico 1

Conteúdo Curricular *versus* Condições de Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados da pesquisa

Legenda:

- A3 - O curso propiciou a reflexão sobre o meu papel na implantação da GQT
- A17 - O curso proporcionou instrumentos úteis para o meu trabalho
- A6 - O conteúdo estava integrado ao programa de qualidade da minha empresa
- A8 - O curso ajudou-me a entender melhor minha realidade organizacional
- A5 - O conteúdo era perfeitamente aplicável na minha empresa
- A15 - O conteúdo foi adequado à realidade das empresas públicas
- A11 - Os exemplos apresentados eram relacionados à realidade das empresas públicas
- A12 - O curso foi desenvolvido baseado na realidade da minha empresa

Pela análise do gráfico anterior, constata-se que o item que obteve a média mais alta (4,17) refere-se ao fato do curso propiciar a reflexão sobre o papel de cada um na implantação da GQT, seguido pela visão de que o curso proporcionou instrumentos úteis para o trabalho (4,09).

Em contrapartida, verifica-se que o item que obteve a média mais baixa (2,30) refere-se ao fato do curso ter sido desenvolvido com base na realidade da empresa dos participantes do Curso.

Evidencia-se uma aparente “contradição”, quando os participantes do Curso GQT concordam que o curso proporcionou instrumentos úteis ao trabalho e que o conteúdo era perfeitamente aplicável na sua empresa, ao mesmo tempo em que discordam que o conteúdo tenha sido desenvolvido com base na realidade da sua empresa e das empresas públicas em geral.

Inferre-se que tal contradição possa estar relacionada a uma concepção de qualidade total restrita às possibilidades de aplicação de métodos e técnicas (ver análise das questões abertas (p. 127-132), o que, por sua vez, pode ter sido influenciado pela ênfase dada a esses aspectos no conteúdo curricular do Curso GQT (ver Quadro 13).

A seguir, no Quadro 16, apresentam-se os resultados dos cruzamentos realizados entre as questões relativas ao conteúdo curricular e as variáveis de segmentação, onde se detectou a existência de diferenças somente em relação às variáveis escolaridade, função e entidade promotora, conforme posicionamento na escala de Likert, segundo escore mediano.

Quadro 16
Diferenças dos Cruzamentos entre as Variáveis de Segmentação
e os Itens referentes ao Conteúdo Curricular

ITENS	VARIÁVEIS DE SEGMENTAÇÃO		
	Escolaridade	Função	Entidade Promotora
- O curso propiciou a reflexão sobre o meu papel na implantação do gerenciamento da qualidade total	-	-	-
- O conteúdo era perfeitamente aplicável na minha empresa	D	D	-
- O conteúdo estava integrado ao programa de qualidade implantado na minha empresa	-	-	-
- O curso ajudou-me a entender melhor a minha realidade profissional	-	-	-
- Os exemplos apresentados eram relacionados à realidade das empresas públicas	D	-	D
- O curso foi desenvolvido baseado na realidade da minha empresa	D	-	-
- O conteúdo foi adequado à realidade das empresas públicas	D	D	D
- O curso proporcionou instrumentos úteis para o meu trabalho	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa
Legenda: D = existência de diferenças

Através do cruzamento entre os itens referentes ao conteúdo curricular e à variável escolaridade, pode-se verificar diferenças em relação ao nível de concordância, somente entre os participantes do Curso GQT com 1º Grau completo, o que representa somente 6,7% da população (Tabela 11).

Tabela 11
Nível de Concordância no Conteúdo Curricular *versus* Escolaridade
(segundo escore mediano)

Itens	1º Grau Completo	2º Grau Completo	Superior	Superior com Especialização	Nível de Concordância Geral	Me
O conteúdo era perfeitamente aplicável na minha empresa	N	C	C	C	C	4
Os exemplos apresentados eram relacionados à realidade das empresas públicas	C	D	D	D	D	2
O curso foi desenvolvido baseado na realidade da minha empresa	N	D	D	D	D	2
O conteúdo foi adequado à realidade das empresas públicas	C	D	D	D	D	2

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Legenda: N= Estou Neutro C= Concordo D= Discordo

1º Grau completo = 1º Grau completo + 2º Grau incompleto

2º Grau completo = 2º Grau completo + Superior incompleto

Verifica-se, na Tabela 12, que os participantes do Curso GQT sem função de chefia (representando 50% da população) concordam que o conteúdo é perfeitamente aplicável na sua empresa, enquanto aqueles que possuem função de chefia mantêm a neutralidade. Em contrapartida, as chefias discordam que o conteúdo foi adequado à realidade das empresas públicas, enquanto que os que não possuem função de chefia permanecem neutros.

Tabela 12
Nível de Concordância no Conteúdo Curricular *versus* Função
(segundo escore mediano)

Itens	Função		Nível de Concordância Geral	Me
	Chefia	Não-Chefia		
O conteúdo era perfeitamente aplicável na minha empresa	N	C	C	4
O conteúdo foi adequado à realidade das empresas públicas	D	N	D	2

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Legenda: N = estou neutro D = discordo C = concordo

OBS : não-chefia inclui outras funções e sem função

Verifica-se uma diferença, entre a representação dos participantes do Curso GQT promovido pelo PROSAC e dos da FUNDATEC, em relação à adequação do conteúdo curricular à realidade das empresas públicas, pois os primeiros mantêm-se na posição de neutralidade, enquanto os segundos discordam que o conteúdo curricular seja adequado à realidade das empresas públicas (Tabela 13).

Tabela 13
Nível de Concordância, por Entidade Promotora do Curso, em relação
à Adequação do Conteúdo Curricular à Realidade das Empresas Públicas
(segundo escore mediano)

Entidade Promotora	Nível de Concordância Geral	Me	m	s
PROSAC	N	3	2,91	1,06
FUNDATEC	D	2	2,35	0,95
Outro	N	2,5	2,5	0,71

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Legenda: Me = mediana μ = média σ = desvio padrão
 N= estou neutro D = discordo
 1 = discordo totalmente 2 = discordo 3 = estou neutro
 4 = concordo 5 = concordo totalmente

Em relação à adequação dos exemplos à realidade das empresas públicas, verifica-se uma diferença entre a representação dos participantes do Curso GQT promovido pelo

PROSAC e pela FUNDATEC, pois enquanto os primeiros apresentam uma neutralidade, os segundos discordam (Tabela 14).

Tabela 14

Nível de Concordância, por Entidade Promotora do Curso, em relação à Adequação dos Exemplos à Realidade das Empresas Públicas (segundo escore mediano)

Entidade Promotora	Nível de Concordância Geral	Me	m	s
PROSAC	N	2,5	2,73	1,28
FUNDATEC	D	2	2,32	0,94
Outro	D	2	2,0	0,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Legenda: Me = mediana μ = média σ = desvio padrão
 N = estou neutro D = discordo
 1 = discordo totalmente 2 = discordo 3 = estou neutro
 4 = concordo 5 = concordo totalmente

Tendo em vista o fato de o conteúdo curricular ser o mesmo, tanto no curso da FUNDATEC como no do PROSAC (Tabelas 13 e 14), infere-se que a neutralidade apresentada pelos participantes do PROSAC, em relação à adequação do conteúdo curricular e dos exemplos à realidade das empresas públicas, possa ser atribuída ao fato de que o curso, promovido por essa entidade, ter sido ministrado pelos multiplicadores (funcionários das empresas vinculadas à SEMC).

Tal inferência baseia-se no pressuposto de que o ato de transmissão de conhecimentos é o espaço onde ocorre a influência de quem ensina sobre quem aprende (BERNSTEIN, 1986), ou seja, é permeado pelas idéias e experiências de quem ensina. Neste sentido, apesar de o conteúdo curricular do Curso GQT estar voltado para a realidade do setor industrial, a sua transmissão foi influenciada pelo conhecimento que os multiplicadores têm sobre o serviço público.

Com base nos resultados da análise quantitativa sobre a representação dos participantes do Curso GQT, pode-se verificar que:

a) os conceitos inseridos no conteúdo curricular retratavam a realidade organizacional do setor industrial e, portanto, eram dissociados da realidade organizacional do Serviço Público;

b) apesar da dissociação existente entre os conceitos inseridos no conteúdo curricular e a realidade organizacional dos participantes, este primeiro levou os participantes a refletirem sobre sua própria realidade. Isto pode estar relacionado com ao fato de o curso oferecer informações sobre as exigências do atual contexto sócio-econômico;

c) os métodos e técnicas da qualidade são instrumentos úteis para o desenvolvimento do trabalho dos participantes.

A seguir, os resultados da análise de conteúdo realizada sobre os comentários gerais, apresentados pelos participantes do Curso GQT, em relação ao conteúdo curricular.

Referendando os resultados da análise da estrutura conceitual do Curso GQT frente à realidade organizacional dos pesquisados e da análise quantitativa, a seguir, os resultados da análise de conteúdo (Anexo 14) realizada nas questões abertas sobre o conteúdo curricular, que apontam para a existência de uma **dissociação conceitual entre o conteúdo curricular e a realidade dos participantes**, pelo fato do mesmo retratar as características empresariais do setor industrial: -“*O curso não estava direcionado para a empresa pública e sim para empresa privada*”; -“*Tive noção geral sobre o curso, sendo que o aprofundamento foi para a indústria, ou seja, para as linhas de montagem.*”

Tanto os exemplos como os exercícios referiam-se aos processos de produção industrial, ou seja, não houve contextualização do conteúdo programático à realidade organizacional dos pesquisados: -“*A maioria dos exemplos utilizados foram de empresas privadas, o que diferencia bastante da prática em empresas públicas.*”. E, neste sentido, perdeu-se o senso de sua utilização, que é o de estabelecer uma ligação entre teoria e a prática, para melhor compreensão da matéria de ensino: -“*Não houve preocupação em trabalhar e exemplificar os conteúdos especificamente para a clientela participante*”; -“*O módulo e os exemplos apresentados foram desenvolvidos para aplicação em empresas privadas, demonstrando desconhecimento da realidade de empresas públicas*”; -“*O conteúdo é aplicável em empresas privadas, onde diretores têm cargos duradouros.*”

Segundo FALCONI CAMPOS (1992), o ideal é que o treinamento seja desenvolvido por instrutores internos, especialmente as chefias, e que o material didático contenha exemplos da própria realidade da empresa.

Além de não haver direcionamento do conteúdo curricular para as peculiaridades do Serviço Público, as necessidades individuais e as organizacionais não foram levadas em consideração na definição dos objetivos de ensino: -“*O curso foi elaborado visando atender as necessidades de empresas. As particularidades da CEEE não foram atendidas, de uma maneira geral*”; -“*Os cursos ministrados pela companhia deveriam voltar-se totalmente para a realidade desta, pois a CEEE possui métodos de trabalho e trabalhos totalmente diversos de outras empresas do setor privado.*”

A indicação da existência de uma **dissociação** entre os conceitos da qualidade total, contidos no conteúdo programático do Curso GQT, e a realidade do serviço público aparece **como um fator dificultante da aprendizagem**: -“*Tive certa dificuldade, pois até então não tinha nenhum relacionamento, ou conhecimento, de qualidade. O curso se tornou cansativo e improdutivo para mim*”; -“*O conteúdo dos módulos não apresentava a realidade vivida ‘no momento’ na empresa. Acredito que hoje o meu aproveitamento no curso seria mais proveitoso, haja visto que hoje a empresa mudou, estamos vivendo uma nova realidade.*”

“O conteúdo do curso não foi voltado para a realidade da empresa pública brasileira, onde somos comandados pela rotina do trabalho e não por objetivos. Os exemplos práticos trabalhados não retratavam a nossa realidade. É este o ponto que até hoje não conseguimos mudar totalmente, embora se conheça os conceitos e ferramentas da qualidade. E, com isso, não conseguimos demonstrar os resultados conforme expectativas, e então vem o desencanto e o descrédito com relação ao programa.”

A efetivação da “aprendizagem significativa” está atrelada à existência de conceitos subsunçores na estrutura cognitiva de quem aprende, para que possam servir de ancoradouro a novas informações ”(AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980). Caso contrário, as mesmas serão assimiladas aleatoriamente, resultando em simples memorização e, conseqüentemente, sujeitas ao esquecimento: -“*Eu fiz este curso há três anos e já não me lembro muito do conteúdo. A cadeia cliente-fornecedor e os itens de controle e verificação foram os que mais me chamaram a atenção e que a partir de outros cursos pude entender melhor.*”

Embora o conteúdo curricular tenha sido considerado como dissociado da realidade do serviço público, é evidenciada a existência de uma valorização dos conhecimentos apresentados: -“*Excelente conteúdo apesar de não estar relacionado com a realidade CEEE*”; -“*Embora um pouco desfocado da realidade individual e da própria CEEE, o curso é de ótima qualidade proporcionando um bom referencial, para consulta, reflexão, e também como informação do processo da QT e estímulo a busca de maior conhecimento.*”

Tais colocações podem ter sido influenciadas pelo fato dos participantes do Curso GQT terem sido sensibilizados sobre a importância da qualidade total, já que a mesma é apresentada como única alternativa existente para as empresas garantirem a sua sobrevivência frente às exigências da atual conjuntura econômica e social e, ao mesmo tempo, por representar experiências empresariais de sucesso: -“*O curso nos mostrou também que sem qualidade ninguém sobrevive, por isso o atendimento e o bem estar do cliente vêm sempre em primeiro lugar*”; -“*Empresa que não tiver controle dos processos, gerenciamento da rotina e melhoria constante, o que é conseguido através dos fundamentos da GQT, dificilmente sobreviverá (isto significa redução dos custos e aumento da produtividade)*”; -“*Na época a CEEE já vinha enfrentando dificuldades quanto a definições futuras, e o curso com ênfase em método propiciava, para a CEEE, voltar-se para a competência na tarefa, o que no nosso caso parecia muito adequado.*”

Além disso, observa-se a existência de uma concepção da qualidade total restringida aos aspectos relacionados à aplicação de métodos e técnicas, isolada do contexto sócio-político-econômico da organização: -“*A apresentação das técnicas utilizadas no TQC permitiram uma visão mais objetiva, concreta e prática deste novo modelo de gestão*”. Tal fato pode ter sido influenciado pela ênfase dada a esses aspectos no conteúdo curricular (ver Quadro 25).

“Quando participei do curso não somente os meus conhecimentos eram incipientes, como o método era embrionário na empresa, considerando o estágio em que me encontrava e o nível de conhecimento e motivação com que saí do evento produziu em mim grandes mudanças e avanços, sedimentando a consciência do método da QT, tentei mudar dentro do meu universo o velho pelo novo utilizando participativamente as ferramentas gerenciais preconizadas.”

O fato da aplicabilidade do conteúdo curricular estar associada à utilização de métodos e técnicas, de uma certa forma, faz com que a mesma seja percebida como viável no contexto do serviço público, tendo em vista as possibilidades concretas, em termos de acompanhamento e controle dos processos operacionais, e atribui, ao conteúdo curricular, **um**

potencial significativo : -“O MASP é uma ferramenta muito útil, não só para ser utilizado no trabalho, mas também nos problemas particulares. A utilização de indicadores e itens de controle nos auxiliam sobremaneira no acompanhamento das nossas atividades diárias”; -“Através das técnicas e ferramentas da qualidade, o trabalho pode ser melhor desenvolvido, com mais eficiência, eficácia e produtividade, em menos tempo e com menor custo”; -“A partir destes conhecimentos consegui discernir o que é realmente um problema, como analisá-lo, como resolvê-lo e o que são fatos e dados.”

As possibilidades de aplicação prática dos conhecimentos apresentados, no ambiente de trabalho, despertam o interesse pela aprendizagem, pois uma das características do aprendiz adulto relaciona-se ao fato de que sua motivação para aprender está diretamente correlacionada com a obtenção de soluções práticas para os seus problemas, principalmente os de ordem funcional: -“Adotar determinados métodos com resultados imediatos, através de fórmulas comprovadamente eficientes, facilita a vida profissional das pessoas e das empresas.”

“O uso de dados e fatos, e sua estratificação - localização da problemática e sua solução priorizada, a visão clara dos problemas e da cadeia ajudam a desfazer visões preconceituosas e falhas. Esta é para mim a grande contribuição da qualidade - ver e modificar consistentemente os processos, apropriando-se de cada etapa.”

Segundo os depoimentos apresentados, os aspectos comportamentais, contidos no conteúdo curricular, foram abordados de forma mais superficial, apesar do discurso da qualidade total estar assentado na importância da dimensão humana no contexto organizacional: -“A abordagem sobre RH não atendeu o conteúdo programático e atendeu em parte as minhas expectativas. O curso deu ênfase nas 7 ferramentas (MASP e PDCA), com abordagem rápida aos programas participativos indispensáveis, principalmente em empresas públicas onde o moral é baixo”; -“A parte de relacionamento interpessoal, o ser humano na qualidade, foi muito fraco, pouco valorizado e sabemos que as mudanças acontecem a partir dos seres humanos nas organizações.”

Com base nos resultados da análise dos comentários gerais dos participantes do Curso GQT, sobre o conteúdo curricular, verificou-se:

a) a existência de dissociação entre os conceitos inseridos no conteúdo curricular do Curso GQT e a realidade organizacional dos participantes;

b) que o conteúdo curricular dá ênfase aos aspectos relacionados aos métodos e técnicas da qualidade total;

c) que os participantes reconhecem a importância dos conhecimentos contidos no conteúdo curricular; e

d) que as possibilidades de aplicação prática dos métodos e técnicas da qualidade despertaram o interesse dos participantes pela aprendizagem.

Em relação à dissociação conceitual, existente entre o conteúdo curricular e a realidade organizacional dos participantes, infere-se que, provavelmente, as novas informações tenham sido assimiladas de forma aleatória e, conseqüentemente, houve poucas condições para a efetivação de uma “aprendizagem significativa”.

Pelo fato do conteúdo curricular enfatizar os aspectos relacionados aos métodos e técnicas da qualidade pode-se inferir que os objetivos de ensino estão mais voltados para o desenvolvimento de habilidades técnicas, em detrimento do desenvolvimento das habilidades conceituais e da competência interpessoal, também necessárias ao empreendimento das transformações organizacionais. *“Da mesma forma que no processo de aprendizagem individual, as crenças, os valores da pessoa precisam ser levados em consideração no processo de aprendizagem organizacional; o conceito de modelo mental já mencionado por Senge, é relevante para a compreensão deste processo.” (FLEURY, 1995, p. 24).*

Acrescenta, ainda, que essa associação entre conhecimento operacional-conhecimento conceitual deve abranger todos os níveis hierárquicos da organização, eliminando-se, desta forma, com a concepção taylorista, que separa aqueles que fazem daqueles que pensam.

5.2.2- O Método de Ensino versus Participação dos Treinandos

Nesta unidade de análise, objetiva-se verificar se o método de ensino do Curso GQT favoreceu a participação dos treinandos no processo ensino-aprendizagem, tanto em relação à dinâmica em sala-de-aula como em relação às decisões sobre a sua própria aprendizagem.

Detecta-se, na Tabela a seguir, que os pesquisados CONCORDAM que a dinâmica em sala de aula favoreceu a reflexão e discussão do conteúdo, a colocação de opiniões pessoais, o esclarecimento de dúvidas, a troca de idéias, a interação entre instrutor e participantes e que houve equilíbrio entre aulas expositivas e métodos participativos.

Porém DISCORDAM que o conteúdo tenha sido desenvolvido a partir das necessidades e experiências dos participantes.

Tabela 15

Nível de Concordância com Diversos Itens referentes ao Método de Ensino
(segundo escore mediano)

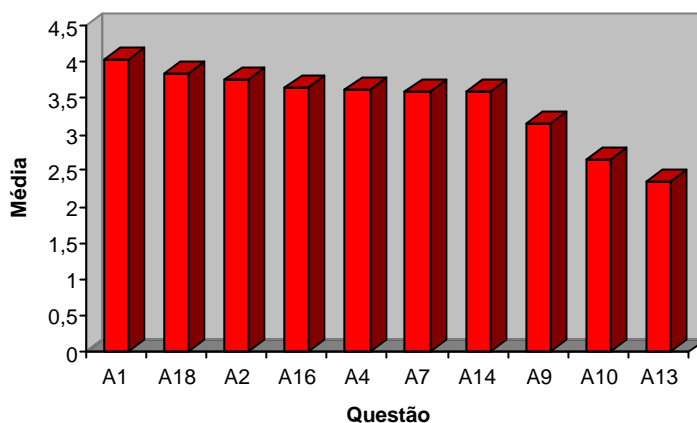
Itens	Nível de Concordância Geral	Me	m	s
- A dinâmica em sala de aula oportunizou a reflexão e a discussão do conteúdo	Concordo	4	4,30	0,74
- O ambiente em sala de aula propiciou a colocação de opiniões pessoais	Concordo	4	3,84	0,99
- Houve equilíbrio entre aulas expositivas e métodos de participação	Concordo	4	3,76	1,0
- O método de ensino favoreceu ao esclarecimento de dúvidas	Concordo	4	3,65	0,81
- A dinâmica em sala de aula facilitou a troca de idéias	Concordo	4	3,61	1,0
- A dinâmica em sala de aula favoreceu a interação entre o(s) instrutor(es) e os participantes	Concordo	4	3,59	1,0
- O método de ensino oportunizou a participação ativa dos treinandos	Concordo	4	3,59	0,89
- Os assuntos apresentados foram bem discutidos e aprofundados	Estou Neutro	3	3,14	1,06
- O conteúdo foi desenvolvido levando em consideração a experiência dos participantes	Discordo	2	2,66	0,99
- O conteúdo foi desenvolvido a partir das necessidades apresentadas pelos participantes	Discordo	2	2,35	0,92

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados da pesquisa

Legenda: Me = mediana μ = média σ = desvio padrão
 1 = discordo totalmente 2 = discordo 3 = estou neutro
 4 = concordo 5 = concordo totalmente

Merece atenção o fato de haver aparecido a NEUTRALIDADE frente à afirmativa de que os assuntos apresentados foram bem discutidos e aprofundados, já que o item que obteve a média mais alta refere-se ao fato da dinâmica em sala-de-aula haver oportunizado a reflexão e a discussão do conteúdo, conforme se pode constatar no gráfico a seguir.

Gráfico 2

Método de Ensino *versus* Participação dos Treinandos

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Legenda:

- A1 - A dinâmica em sala-de-aula oportunizou a reflexão e a discussão do conteúdo
- A18 - O ambiente em sala-de-aula propiciou a colocação de opiniões pessoais
- A2 - Houve equilíbrio entre aulas expositivas e métodos de participação
- A16 - O método de ensino favoreceu o esclarecimento de dúvidas
- A4 - A dinâmica em sala-de-aula facilitou a troca de idéias
- A7 - A dinâmica em sala-de-aula favoreceu a interação entre o(s) instrutor(es) e os participantes
- A14 - O método de ensino oportunizou a participação ativa dos treinandos
- A9 - Os assuntos apresentados foram bem discutidos e aprofundados
- A10 - O conteúdo foi desenvolvido, levando em consideração a experiência dos participantes
- A13 - O conteúdo foi desenvolvido a partir das necessidades apresentadas pelos participantes

Dando continuidade, apresentam-se os resultados obtidos através dos cruzamentos entre as variáveis de segmentação e as questões relativas ao método de ensino do Curso GQT, onde se pode verificar a existência de diferenças de posicionamento na escala de Likert, segundo escore mediano, somente em relação à variável escolaridade (Quadro 17).

Quadro 17

Diferenças dos Cruzamentos entre as Variáveis de Segmentação e os itens referentes ao Método de Ensino

ITENS	VARIÁVEIS DE SEGMENTAÇÃO
	Escolaridade
- A dinâmica em sala de aula oportunizou a reflexão e discussão do conteúdo.	D
- Houve equilíbrio entre aulas expositivas e métodos de participação ativa (exercícios, trabalhos de grupo, debates, etc).	D
- A dinâmica em sala de aula facilitou a troca de idéias entre os participantes	-
- A dinâmica em sala de aula favoreceu a interação entre o (s) instrutor (es) e os participantes	D
- Os assuntos apresentados foram bem discutidos e aprofundados	D
- O conteúdo foi desenvolvido levando em consideração a experiência dos participantes	D
- O conteúdo foi desenvolvido a partir das necessidades apresentadas pelos participantes	D
- O método de ensino oportunizou a participação ativa dos treinandos	D
- O método de ensino favoreceu ao esclarecimento de dúvidas	-
- O ambiente em sala de aula propiciou a colocação de opiniões pessoais	D

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Legenda: D = diferenças encontradas

Conforme dados apresentados na Tabela 16, constata-se que os participantes com 1º e 2º Graus completos (representando 48,3 %) CONCORDAM que os assuntos apresentados foram bem discutidos e aprofundados, enquanto os demais se mantêm neutros.

Salienta-se, também, o fato de que os participantes do Curso GQT, com curso superior completo (representando 28,3%), concordam que conteúdo curricular foi desenvolvido levando em consideração a experiência dos participantes, enquanto os demais discordam.

Além disso, pode-se verificar que os participantes com curso de especialização (representando 21,7%) mantêm-se neutros em relação à existência de equilíbrio entre aulas expositivas e métodos de participação ativa e ao fato do método de ensino ter oportunizado a participação ativa dos treinandos, enquanto os demais concordam.

Tabela 16
Nível de Concordância no Método de Ensino *versus* Escolaridade
(segundo escore mediano)

Itens	1º Grau Completo	2º Grau Completo	Superior Completo	Especialização	Nível de Concordância Geral	Me
A dinâmica em sala-de-aula oportunizou a reflexão e discussão do conteúdo.	CT	C	C	C	C	4
Houve equilíbrio entre aulas expositivas e métodos de participação ativa (exercícios, trabalhos de grupo, debates, etc).	CT	C	C	N	C	4
A dinâmica em sala-de-aula favoreceu a interação entre o (s) instrutor (es) e os participantes	CT	C	C	C	C	4
Os assuntos apresentados foram bem discutidos e aprofundados	C	C	N	N	N	3
O conteúdo foi desenvolvido levando em consideração a experiência dos participantes	D	D	C	D	D	2
O conteúdo foi desenvolvido a partir das necessidades apresentadas pelos participantes	N	D	D	D	D	2
O método de ensino oportunizou a participação ativa dos treinandos	C	C	C	N	C	4
O ambiente em sala-de-aula propiciou a colocação de opiniões pessoais	CT	C	C	C	C	4

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Legenda: CT = concordo totalmente C = concordo N = estou neutro
 1º Grau completo = 1º Grau completo + 2º Grau incompleto
 2º Grau completo = 2º Grau completo + Superior incompleto

A seguir, demonstram-se os resultados da análise dos depoimentos dos pesquisados, nas questões abertas, sobre o método de ensino, cujo processo de categorização é demonstrado no Anexo 14.

Referendando os resultados da análise quantitativa, a representação dos participantes do Curso GQT, sobre o método de ensino, indica que não foram levadas em consideração nem as necessidades e nem as experiências dos treinandos, para o desenvolvimento do conteúdo curricular, caracterizando um **método de ensino não-participativo**: -“O curso deveria ser melhor planejado, levando em conta que somos adultos, temos experiências, resistências a mudanças. Trabalhar estas questões com técnicas vivenciais, dramatização, etc., e não somente

blocos de conteúdos, principalmente considerando que não é nosso dia a dia trabalhar com estatística”; - “Não houve consulta aos empregados sobre suas necessidades no assunto qualidade.”

Se o objetivo do ensino é a aprendizagem, torna-se fundamental para quem ensina conhecer as condições iniciais de quem aprende a fim de que possam ser levadas em consideração no desenvolvimento do conteúdo curricular: - *“O curso deveria ser desenvolvido conforme as aptidões dos empregados, e não aleatoriamente, para não haver constrangimento dos participantes. Ex: pessoas do mesmo nível”; - “Muito exercício e o pessoal com pouca base para executá-los.”*

De acordo com os depoimentos, o fato do conteúdo curricular ter sido desenvolvido através de aulas expositivas, de trabalhos de grupos, com a resolução de exercícios, e de debates, tornou a dinâmica do ensino favorável a interação em sala-de-aula, caracterizando, desta forma, um **método de ensino interativo**: - *“Quanto ao método, as aulas foram expositivas com abertura para exercícios, questionamentos e trabalhos em grupo, poderiam ser utilizados técnicas e jogos empresariais no desenvolvimento de alguns temas.”*

Partindo-se do pressuposto de que a aprendizagem é uma tarefa de quem aprende, já que o ensino não a promove automaticamente, o papel de quem ensina deve ser concebido como o de organizador e/ou facilitador do processo ensino-aprendizagem. Além disto, o indivíduo deve estar motivado - o desejo de aprender tem que estar presente e, para tanto, a matéria de ensino tem que ser “potencialmente significativa” (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980), caso contrário surge o desinteresse.

Sabe-se que o aprendiz adulto motiva-se para a aprendizagem na medida em que a mesma possa oferecer resultados práticos voltados para a solução de problemas, principalmente os de ordem funcional. Neste sentido, os exercícios aplicados em sala-de-aula despertaram o interesse dos participantes pela aprendizagem, já que os mesmos possibilitaram visualizar a aplicação prática da matéria de ensino: - *“(…) havia o tema de casa que era a realização de MASP em prazo definido. Dava uma dimensão muito importante ao curso. O curso não era participativo, mas isto não comprometeu a aprendizagem”; - “O forte do curso foi a parte de ferramentas, e MASP, principalmente porque houve exercício com aplicativo”; - “Estes métodos e conteúdos deveriam ser aplicados de forma global, preferencialmente no local de trabalho.”*

Porém, ao mesmo tempo, foi apontado que faltou um espaço onde os participantes do Curso GQT pudessem analisar e expor suas opiniões (sem receio) em relação ao processo de implantação da qualidade, frente às características de sua organização. Uma das formas do indivíduo interagir com o conhecimento que lhe é colocado à disposição é através do exercício da reflexão crítica.

“Quanto à questão 1 - Reflexão e Discussão. Eu discordo totalmente porque não posso deixar de associar REFLEXÃO à um aprofundamento crítico. Na qualidade esta problemática é desviada como se fosse absolutamente NATURAL e os que precisam entender historicamente essa adoção hoje, ficam parecendo reacionários. Enfrentar a discussão criticamente só ajudaria, o que tem de mais importante, que é a aplicação das ferramentas.”

Com base nos resultados da análise da representação dos participantes do Curso GQT, sobre o método de ensino, apresentados acima, infere-se que:

- a) a dinâmica em sala-de-aula ocorreu através da adoção de um método interativo;
- b) o Curso GQT foi concebido sob a perspectiva de um método não-participativo, já que os participantes não foram envolvidos nem na definição dos objetivos e nem na seleção do conteúdo curricular.

5.2.3 - Os Fatores Determinantes do Processo Ensino-Aprendizagem

Neste item, identificam-se os fatores determinantes do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, utilizou-se a técnica estatística de Análise Fatorial⁵⁹, com o intuito de agrupar as variáveis levantadas, que possuam direções comuns, num conjunto mais reduzido de fatores.

⁵⁹ A Análise Fatorial é uma técnica estatística usada para identificar um número relativamente pequeno de fatores que podem ser usados para representar relacionamentos entre dados observados, possibilitando uma melhor interpretação, pois reduz um grande número de variáveis relacionadas a um pequeno número de fatores. Conforme SPSS (1993), normalmente a análise Fatorial é processada em quatro etapas: 1. matriz de correlação - é produzida uma matriz para todas as variáveis, onde podem ser identificadas as variáveis que são bem relacionadas com outras; 2. extração de fatores - são determinados o número de fatores necessários para representar os dados e o método de cálculo; 3. rotação dos eixos - esta etapa é realizada com o objetivo de alcançar uma melhor interpretação dos fatores; 4. nesta etapa são calculados os escores para cada fator.

Através da análise das cargas fatoriais dos dezoito itens referentes ao processo ensino-aprendizagem, identificaram-se quatro fatores, os quais obtiveram raiz característica maior que um e explicam 66,5% da variância total, conforme se pode verificar na tabela a seguir.

Os resultados da aplicação do teste estatístico KMO⁶⁰, para a análise fatorial das questões referentes ao processo ensino-aprendizagem (Bloco A do questionário), foi igual a 0,8 - sendo, portanto, considerada como meritória, segundo a classificação de Keiser (*apud* SPSS, 1993), podendo-se, então, proceder com tranquilidade à Análise Fatorial.

Para tanto, utilizou-se o subprograma *Factor* do *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* e a opção de análise foi a dos “Componentes Principais”, pois em vez de se partir de um modelo e, através de testes de hipóteses, verificar se os dados se ajustam ou não ao modelo, iniciou-se pelos dados e trabalhou-se na direção de um modelo hipotético.

A partir dos resultados da aplicação da técnica, acima descrita, analisaram-se somente os fatores com raiz característica (*eigenvalue*)⁶¹ maior que um, conforme critério sugerido como rotina no SPSS (1993). E, além disso, adotou-se como critério considerar como significativo os valores das variáveis com cargas fatoriais⁶² maiores que 0,50.

Tabela 17

Fatores Determinantes do Processo Ensino-Aprendizagem			
Fatores	Raiz Característica	% da Variância Total explicada pelo Fator	% Acumulado da Variância Total explicada pelo fator
1	6,48	36,0	36,0
2	2,81	15,6	51,6
3	1,48	8,2	59,8
4	1,20	6,7	66,5

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas dados de pesquisa

⁶⁰ Para testar a análise fatorial foi aplicado o teste KMO (Keiser-Meyer-Olkin), cuja medida de adequação (suficiência) é um indicador para comparação das grandezas dos coeficientes de correlações parciais. Para o KMO, pequenos valores indicam que as correlações entre pares de variáveis não são bem explicadas por outras variáveis e, nesse sentido, a análise fatorial das variáveis pode não ser adequada (SPSS, 1993). KAISER (*apud* SPSS, 1993) caracteriza o valores da medida KMO da seguinte forma: - 0,90 como excelente; 0,80 como meritório; 0,70 como mediano; 0,60 como medíocre; 0,50 como pobre; e abaixo de 0,50 como inaceitável.

⁶¹ A raiz característica (*eigenvalue*) representa o total da variância explicada pelo fator.

⁶² As cargas fatoriais podem ser consideradas como correlações entre as variáveis e o fator.

Dando seguimento, expõem-se os resultados da análise dos fatores determinantes do processo ensino-aprendizagem, cujas denominações foram estabelecidas a partir da interpretação da autora, com base no referencial teórico (Quadro 18).

Quadro 18

Fatores Determinantes do Processo Ensino -Aprendizagem

ORDEM DO FATOR	DENOMINAÇÃO DO FATOR	VARIÁVEIS DETERMINANTES	MÉDIA QUESTÃO	CARGAS FATORIAIS
1º	Método de Ensino Interativo	<ul style="list-style-type: none"> - interação entre instrutor e treinandos (Q7) - troca de idéias entre os participantes (Q4) - equilíbrio entre aulas expositivas e métodos participativos (Q2) - participação ativa dos treinandos (Q14) - reflexão e discussão sobre o conteúdo curricular (Q1) - expressão de opiniões pessoais (Q18) 	3,59 3,61 3,76 3,59 4,30 3,84	0,83196 0,78932 0,7603 0,72958 0,67617 0,62871
2º	Potencial Significativo do Conteúdo Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - aplicação prática do conteúdo curricular (Q17) - esclarecimento de dúvidas (Q16) - reflexão sobre o papel de cada um na implantação da qualidade total (Q3) - discussão dos conteúdos em profundidade (Q9) - aplicabilidade do conteúdo no contexto organizacional dos treinandos (Q5) - reflexão sobre a realidade profissional (Q8) 	4,09 3,65 4,17 3,14 3,41 3,56	0,85456 0,75974 0,66803 0,55576 0,5376 0,52923
3º	Método de Ensino Participativo	<ul style="list-style-type: none"> - associação dos exemplos à realidade organizacional dos treinandos (Q11) - desenvolvimento do conteúdo baseado na realidade organizacional dos participantes (Q12) - desenvolvimento do conteúdo baseado das necessidades dos participantes (Q13) - adequação do conteúdo à realidade das empresas públicas (Q11) 	2,46 2,30 2,35 2,56	0,81918 0,80162 0,75043 0,69326
4º	Associação Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> - integração do conteúdo com o programa de qualidade da empresa (Q6) - aplicabilidade do conteúdo curricular no contexto organizacional dos treinandos (Q5) 	3,81 3,41	0,79804 0,63642

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas dados de pesquisa

Legenda: Q = questão

No **fator 1**, responsável por 36,0% da variância total, verificam-se valores significativos em relação aos itens interação entre instrutor e treinandos, troca de idéias entre os participantes, equilíbrio entre aulas expositivas e métodos participativos, reflexão e discussão sobre o conteúdo programático e expressão de opiniões pessoais.

Observa-se que tais itens podem ser associados a procedimentos de ensino, utilizados em sala-de-aula, que oportunizam a interação entre os treinandos e entre estes e o instrutor. Além disto, as chances criadas em sala-de-aula, para que os aprendizes pudessem interagir, através de exercícios práticos e debates, com o conhecimento que lhes é colocado à disposição. Neste sentido, convencionou-se denominar esse conjunto de variáveis de **Método de Ensino Interativo**.

O **fator 2**, representando 15,6% da variância total, agrupa os itens referentes à aplicação prática do conteúdo curricular, ao esclarecimento de dúvidas, à reflexão sobre o papel de cada um na implantação da qualidade total, à discussão dos conteúdos em profundidade, à aplicabilidade do conteúdo no contexto organizacional, à reflexão sobre a realidade profissional, os quais podem ser relacionados ao **Potencial Significativo do Conteúdo Curricular**, haja visto os pesquisados poderem perceber as possibilidades de aplicação prática do conteúdo nas questões relacionadas à vida profissional dos participantes.

No **fator 3**, responsável por 8,2% da variância total, encontram-se reunidos os itens referentes à associação dos exemplos à realidade organizacional dos treinandos, ao desenvolvimento do conteúdo, baseado na realidade organizacional e nas necessidades dos participantes e à adequação do conteúdo à realidade das empresas públicas.

Observa-se que estes itens referem-se a questões relacionadas à consideração das necessidades e interesses dos participantes no planejamento do ensino, ou seja, refletem a participação dos treinandos nas definições de sua própria aprendizagem. Por isso, denominou-se este fator de **Método de Ensino Participativo**.

Em relação ao **fator 4**, com 6,7% da variância total, convencionou-se denominar **Associação Conceitual**, tendo em vista que os itens agrupados têm como ponto comum o fato de estarem relacionados às possibilidades de integração e aplicação dos conhecimentos adquiridos no contexto organizacional. E, nesse sentido, refletem uma preocupação com a

existência de uma associação entre a estrutura conceitual do conteúdo curricular com a realidade organizacional dos participantes.

No que se concerne ao Método de Ensino Interativo, os pesquisados apontaram, nas análises anteriores, que a dinâmica em sala-de-aula favoreceu tanto a interação entre instrutor e participantes, como o esclarecimento de dúvidas, e oportunizando a reflexão e discussão do conteúdo.

Da mesma forma, em relação ao Potencial Significativo do Conteúdo Curricular, os pesquisados consideraram que a possibilidade de aplicação prática dos métodos e técnicas da qualidade motivou para a aprendizagem.

Já, em relação ao Método de Ensino Participativo, os pesquisados reconheceram que não foi propiciada a participação dos treinandos nas decisões preliminares sobre o Curso GQT, pois suas necessidades e experiências não foram levadas em consideração no planejamento do ensino.

No que se refere à Associação Conceitual, os participantes consideraram que houve integração entre o conteúdo curricular e o programa de qualidade da empresa e que o mesmo era perfeitamente aplicável na empresa, embora os mesmos tenham apontado para o fato de os conceitos apresentados terem sido extraídos da realidade do setor industrial, o que foi ratificado pelos resultados obtidos através do mapeamento conceitual do conteúdo curricular (ver 5.2.1).

5.3- O CURSO GQT COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NECESSÁRIAS À IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL

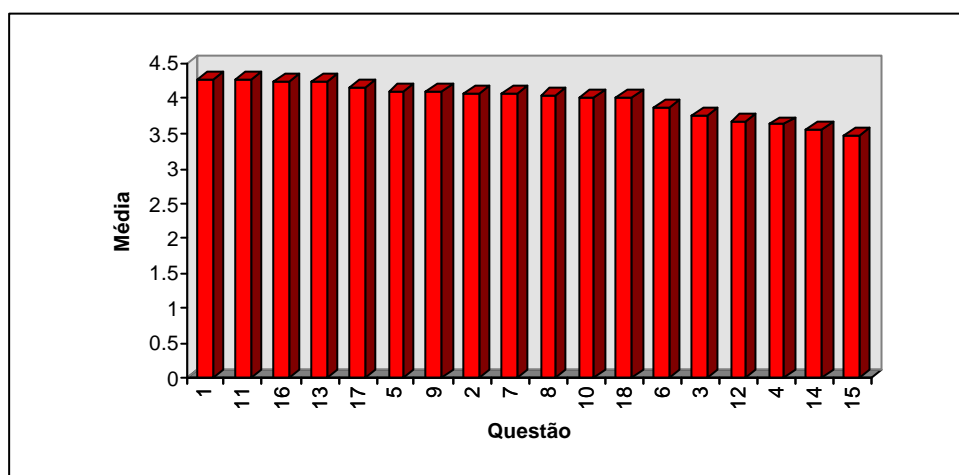
Nesta unidade, demonstram-se os resultados da análise da representação dos participantes do Curso GQT sobre as possibilidades de contribuição do curso GQT no processo de implantação da qualidade total na CEEE (Bloco B do questionário). Para tanto, inicialmente, analisam-se alguns aspectos relacionados às habilidades necessárias à implantação da qualidade total. A seguir, examinam-se os aspectos mais úteis aprendidos no

Inferese que tal resultado possa estar relacionado ao fato das informações contidas no conteúdo curricular serem totalmente novas para os participantes do Curso GQT e, nesse sentido, foram agregados conhecimentos sobre todos os itens pesquisados.

Constata-se, no gráfico a seguir, segundo a média, que os participantes do Curso GQT consideram que o curso contribuiu mais com a conscientização para a qualidade (4,28) e para a utilização das ferramentas da qualidade (4,28), e contribuiu menos para o desenvolvimento de uma maior percepção da empresa como um todo (3,57) e preocupação com o moral dos empregados (3,48).

Gráfico 3

Contribuição do Curso GQT na Implantação da Qualidade Total



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Legenda:

- Questão 1 - Conscientização para a qualidade.
- Questão 11 - Utilização das ferramentas da qualidade.
- Questão 16 - Maior preocupação com os resultados.
- Questão 13 - Maior preocupação com as necessidades dos clientes.
- Questão 17 - Estabelecimento de métodos para solução de problemas.
- Questão 5 - Aplicação do PDCA.
- Questão 9 - Mudanças nos processos de trabalho.
- Questão 2 - Utilização de métodos estatísticos.
- Questão 7 - Estabelecimento de itens de controle e verificação.
- Questão 8 - Estabelecimento da cadeia cliente-fornecedor.
- Questão 10 - Padronização dos processos.
- Questão 18 - Estabelecimento de métodos para a redução de desperdícios.
- Questão 6 - Estabelecimento de novas práticas gerenciais
- Questão 3 - Desenvolvimento do gerenciamento participativo.
- Questão 12 - Desenvolvimento de postura autocrítica.
- Questão 4 - Desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal.
- Questão 14 - Percepção da empresa como um todo.
- Questão 15 - Maior preocupação com o moral dos empregados.

A seguir, os resultados da análise dos cruzamentos entre os itens referentes à contribuição do curso GQT na implantação da qualidade total (Bloco B do questionário) e às variáveis de segmentação, onde se verificou diferenças somente em relação à variável escolaridade, conforme Tabela a seguir.

Tabela 19

Nível de Concordância em relação à Contribuição do Curso GQT na Implantação da Qualidade Total, segundo Escolaridade

Itens	1º Grau Completo	2º Grau Completo	Superior Completo	Especialização	Nível de concordância Geral	Me
- conscientização para a qualidade	CT	C	C	C	C	4
- utilização de métodos estatísticos	CT	C	C	C	C	4
- desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal	C	C	C	N	C	4
- padronização dos processos	CT	C	C	C	C	4
- utilização das ferramentas da qualidade	CT	C	C	C	C	4
- desenvolvimento de postura autocrítica	CT	C	C	C	C	4
- maior preocupação com as necessidades dos clientes	CT	C	C	C	C	4
- percepção da empresa como um todo	C	C	N	C	C	4
- maior preocupação com o moral dos empregados	C	C	N	C	C	4
- maior preocupação com os resultados	CT	C	C	C	C	4
- estabelecimento de métodos para a solução de problemas	CT	C	C	C	C	4
- estabelecimento de métodos para a redução de desperdícios	CT	C	C	C	C	4

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

Legenda: N = estou Neutro C = concordo CT = concordo totalmente
 1º Grau completo = 1º Grau completo + 2º Grau incompleto
 2º Grau completo = 2º Grau completo + Superior incompleto
 1 = discordo totalmente 2 = discordo 3 = estou neutro
 4 = concordo 5 = concordo totalmente

Verifica-se, na Tabela anterior, que os participantes do Curso GQT, com curso de especialização (representando 21,7% da população), mantém-se NEUTROS em relação ao fato do curso ter contribuído para o desenvolvimento de habilidades de relacionamento

interpessoal; e os participantes com curso superior completo (representando 28,3% da população) permanecem NEUTROS em relação ao fato do curso ter contribuído para o desenvolvimento da percepção da empresa como um todo e de maior preocupação com os resultados, enquanto os demais concordam.

A partir da análise dos depoimentos de 44 pesquisados (aproximadamente 73,3% da população) sobre os três aspectos mais úteis aprendidos no Curso GQT, por ordem de importância, constatou-se que, em primeiro lugar, encontra-se o Método de Análise e Solução de Problemas – MASP, seguido pela preocupação com a satisfação dos clientes; em segundo lugar, simultaneamente, a utilização de itens de verificação e controle e as ferramentas; e, em terceiro lugar, os aspectos relacionados à conscientização para a qualidade e à valorização dos aspectos humanos (Tabela 20).

O item referente à valorização dos recursos humanos é o que apresenta o menor percentual em relação aos demais apontados nos três primeiros lugares. Em contrapartida, os itens relacionados ao desenvolvimento de habilidades técnicas (ferramentas e MASP) foram os que obtiveram o maior percentual de indicações, o que referenda os resultados das análises, apresentadas anteriormente.

Dessa forma, além de sensibilizar para a implantação da qualidade total e sobre a necessidade de valorização dos aspectos humanos no contexto organizacional, o Curso GQT estimulou a preocupação com a satisfação das necessidades do cliente, um enfoque inexistente nas organizações que detêm o monopólio de um determinado setor, como é o caso da CEEE, onde o cliente não tem outra opção, situação que é agravada no setor público onde o cliente é, na maioria das vezes, um contribuinte compulsório.

Tabela 20

Os Aspectos mais Úteis aprendidos no Curso GQT

Itens	1º lugar		2º lugar		3º lugar		Total	
	N	%	N	%	N	%	1º+2º+3º lugar	
- Preocupação com a satisfação dos clientes	7	15,9	3	7,0	3	8,8	13	10,7
- MASP	8	18,2	5	11,6	3	8,8	16	13,2
- Gerenciamento da rotina	0	0,0	1	2,2	3	8,8	4	3,3
- Utilização de itens de controle e verificação	2	4,5	7	16,3	2	5,8	11	9,1
- Ferramentas	5	11,4	7	16,3	4	11,8	16	13,2
- Conscientização para a qualidade	5	11,4	3	7,0	5	14,7	13	10,7
- Conhecimento de uma nova metodologia	4	9,1	4	9,3	2	5,8	10	8,3
- Padronização	0	0,0	0	0,0	3	8,8	3	2,5
- Novas práticas gerenciais	4	9,1	3	7,0	1	3,0	8	6,6
- PDCA	2	4,5	4	9,3	1	3,0	7	5,8
- Valorização dos aspectos humanos	3	6,8	1	2,3	5	14,7	9	7,4
- Cadeia cliente-fornecedor	4	9,1	2	4,7	0	0,0	6	5,0
- Retrabalho	0	0,0	1	2,3	1	3,0	2	1,7
- Redução de desperdícios	0	0,0	2	4,7	1	3,0	3	2,5
TOTAL	44	100,0	43	100,0	34	100,0	121	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa

5.3.2 - Os Fatores Determinantes da Contribuição do Curso GQT na Implantação da Qualidade Total

Neste item, fornecem-se os resultados da Análise Fatorial, realizada com o objetivo de possibilitar uma melhor interpretação dos dados levantados. Para tanto, buscou-se identificar um número relativamente pequeno de fatores, que reunissem variáveis com direções comuns, e que representassem as possibilidades de contribuição do Curso GQT no desenvolvimento de habilidades necessárias à implantação da qualidade total.

Através da estatística KMO, para a análise fatorial das variáveis, obteve-se um resultado igual a 0,8 - sendo, portanto, considerada como meritória, segundo a classificação de KEISER (*apud* SPSS, 1993), podendo-se, então, proceder com tranqüilidade às análises fatoriais.

A partir dos resultados da aplicação desta técnica estatística, analisaram-se somente os fatores com raiz característica (*eigenvalue*)⁶³ maior que um, conforme critério sugerido como rotina no SPSS (1993).

Adotou-se, também, como critério, considerar como significativos os valores das variáveis com cargas fatoriais⁶⁴ maiores que 0,50.

Em relação às possibilidades de contribuição do curso GQT na implantação da qualidade total (Bloco B do questionário), identificaram-se cinco fatores, os quais obtiveram raiz característica maior que um e explicam 71,6% da variância total, conforme se pode verificar na Tabela a seguir.

Tabela 21
**Fatores Determinantes da Contribuição do Curso GQT
na Implantação da Qualidade Total**

Fatores	Raiz Característica	% da Variância Total explicada pelo Fator	% Acumulado da Variância Total explicada pelo Fator
1	7,56	42,0	42,0
2	1,99	11,1	53,1
3	1,24	6,9	60,0
4	1,06	5,9	65,9
5	1,01	5,6	71,6

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas dados de pesquisa

A seguir, os resultados da análise dos fatores da contribuição do curso GQT na implantação da qualidade total, cujas denominações foram estabelecidas a partir da interpretação da autora, com base no referencial teórico (Quadro 19).

⁶³ A raiz característica (*eigenvalue*) representa o total da variância explicada pelo fator.

⁶⁴ As cargas fatoriais podem ser consideradas como correlações entre as variáveis e o fator.

Quadro 19

**Fatores Determinantes do Nível de Contribuição do Curso GQT
na Implantação da Qualidade Total**

ORDEM DO FATOR	DENOMINAÇÃO DO FATOR	VARIÁVEIS DETERMINANTES	MÉDIA QUESTÃO	CARGAS FATORIAIS
1º	Habilidades para o Gerenciamento da Qualidade Total	- desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal (Q4)	3,62	0,80062
		- percepção da empresa como um todo (Q14)	3,57	0,77293
		- desenvolvimento do gerenciamento participativo (Q3)	3,74	0,76648
		- desenvolvimento de postura autocrítica (Q12)	3,68	0,71833
		- estabelecimento de métodos para redução de desperdícios (Q18)	4,02	0,69742
		- preocupação com o moral dos empregados (Q15)	3,48	0,69311
		- estabelecimento de métodos para solução de problemas (Q17)	4,15	0,5643
		- preocupação com as necessidades do cliente (Q13)	4,22	0,54243
2º	Habilidade Técnica Especializada	- aplicação do PDCA (Q5)	4,08	0,7502
		- estabelecimento itens de controle e verificação (Q7)	4,07	0,70058
		- padronização dos processos (Q10)	4,03	0,66987
		- utilização das ferramentas da qualidade (Q11)	4,28	0,53936
3º	Conscientização para a Qualidade	- conscientização para a qualidade (Q1)	4,28	0,71864
		- utilização de métodos estatísticos (Q2)	4,07	0,67943
		- estabelecimento da cadeia cliente-fornecedor (Q8)	4,05	0,56786
		- estabelecimento de métodos para a solução de problemas (Q17)	4,15	0,53084
4º	Flexibilidade para Mudanças	- mudanças nos processos de trabalho (Q9)	4,08	0,86066
		- estabelecimento da cadeia cliente-fornecedor (Q8)	4,05	0,57771
		- estabelecimento de novas práticas gerenciais (Q6)	3,85	0,57412
5º	Preocupação com Resultados	- maior preocupação com resultados (Q16)	4,23	0,67999
		- utilização das ferramentas da qualidade (Q11)	4,28	0,60982
		- preocupação com as necessidades dos clientes (Q13)	4,22	0,51981

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados de pesquisa

Legenda: Q = questão

O **fator 1**, responsável por 42,0% da variância total, convencionou-se denominar **Habilidades para o Gerenciamento da Qualidade Total**, porque agrupa as variáveis que deverão ser previstas nos programas de DRH, tendo em vista que a adoção desse sistema de gestão exige o desenvolvimento das habilidades técnicas, da visão conceitual e da competência interpessoal, para que os indivíduos tornem-se capacitados, a fim de transformar os processos organizacionais, tanto em termos técnicos como psicossociais.

O **fator 2**, representando 11,1% da variância total, foi denominado como **Habilidade Técnica Especializada**, por haver agrupado aspectos relacionados à capacitação técnica para o controle da qualidade nos processos produtivos, envolvendo desde o planejamento, a avaliação até a melhoria dos mesmos.

O **fator 3**, responsável por 6,9% da variância total, denominou-se como **Conscientização para Qualidade**, por ser explicado por aspectos relacionados à preocupação com a interdependência existente entre as diferentes etapas dos processos de trabalho e à identificação e correção de possíveis desvios em relação aos resultados esperados.

O **fator 4**, representando 5,9% da variância total, foi denominado como **Flexibilidade para Mudanças**, tendo em vista que este fator agrupou itens relacionados a atitudes favoráveis às mudanças, tanto nos processos de trabalho como na forma de gerenciamento.

O **fator 5**, responsável por 5,6% da variância total, convencionou-se denominar **Preocupação com Resultados**, porque envolve a preocupação com os resultados do trabalho no contexto organizacional e sua relação com a satisfação das necessidades do cliente.

Em relação às “Habilidades para o Gerenciamento da Qualidade Total”, que reúne variáveis relacionadas às habilidades técnicas, conceituais e humanas, pode-se verificar, nas análises anteriores, que os pesquisados consideram que o conteúdo curricular do Curso GQT enfatizou os aspectos relacionados ao desenvolvimento de habilidades técnicas.

6 - CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objetivo avaliar o Curso GQT como meio para o desenvolvimento de habilidades necessárias à implantação da qualidade total nas empresas integrantes do PROSAC (Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente), desenvolvido pela Secretaria de Energia, Minas e Comunicações do Estado do Rio Grande do Sul.

Para tanto, o Curso GQT foi focalizado enquanto **processo ensino-aprendizagem** buscando-se verificar se o conteúdo curricular oferece condições favoráveis à efetivação de uma “aprendizagem significativa” e se o método de ensino favorece à participação dos treinandos no processo ensino-aprendizagem, de tal forma que os mesmos, ao aprenderem a aprender, tornem-se suficientemente autônomos para assumirem a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem.

Sendo a essência da qualidade total o gerenciamento participativo, onde as decisões compartilhadas devem ser tomadas a partir de uma visão sistêmica da organização e com base na existência de uma competência técnica e de relacionamento interpessoal, que favoreça o fluxo de informações, buscou-se, também, identificar a **contribuição do Curso GQT no desenvolvimento de habilidades necessárias à implantação da qualidade total.**

Num primeiro momento, reuniram-se informações sobre o PROSAC, através de análise documental e de entrevistas realizadas com os responsáveis pelos Comitês Internos da Qualidade de todas as empresas integrantes do Programa. Como resultado, verificou-se que somente a CEEE havia dado início à implantação da qualidade total, em cinco unidades-piloto, enquanto as demais permaneciam ainda na fase de capacitação dos recursos humanos.

Com o intuito de responder à questão levantada no problema de pesquisa que deu origem aos objetivos da mesma, algumas conclusões foram construídas a partir do referencial teórico e enriquecidas pela pesquisa de campo e pela pesquisa documental, cujos dados foram tratados sob as abordagens quali e quantitativa.

A população da pesquisa constituiu-se de sessenta funcionários da CEEE que participaram do Curso GQT, nos anos de 1993 e 1994, e que permaneciam nas unidades-piloto na época da pesquisa. Tal definição prendeu-se ao fato de considerar-se que os mesmos ofereciam melhores condições para avaliar a contribuição do Curso GQT para a implantação da qualidade total, pelo fato de já terem vivenciado as possibilidades de aplicação prática do conteúdo curricular.

6.1 – O CURSO GQT COMO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Através da Análise Fatorial, identificaram-se quatro fatores determinantes em termos de condições necessárias à eficiência e eficácia do processo ensino-aprendizagem, aos quais se convencionou denominar conforme apresentado a seguir:

- **Método de Ensino Interativo** – associado a questões referentes aos procedimentos de ensino, utilizados em sala-de-aula, que oportunizam a interação entre os participantes, entre estes e o instrutor e com o conhecimento que lhes é colocado à disposição.
- **Potencial Significativo do Conteúdo** - pressupõe possibilidades de aplicação prática do conteúdo curricular às questões relacionadas à vida profissional dos treinandos.
- **Método de Ensino Participativo** - associado a questões relativas à participação ativa dos treinandos nas decisões sobre o processo ensino-aprendizagem, envolvendo desde a fase do planejamento do ensino, no qual deverão ser consideradas as necessidades, interesses e condições de aprendizagem dos participantes, para a definição dos objetivos e seleção do conteúdo curricular.

- **Associação Conceitual** – refere-se à associação conceitual entre o conteúdo curricular e a realidade organizacional dos participantes.

No que diz respeito ao Método de Ensino Interativo, a representação dos participantes do Curso GQT reconheceu que foi bem aproveitado no Curso GQT, pois houve equilíbrio entre aulas expositivas e métodos de participação, o que favoreceu a interação instrutor-treinandos, o esclarecimento de dúvidas, a colocação de opiniões pessoais, oportunizou a reflexão e discussão do conteúdo e facilitou a troca de idéias.

O facilitador do processo ensino-aprendizagem deve criar condições para que o indivíduo se torne sujeito e, conseqüentemente, responsável por sua própria aprendizagem, acabando com a cisão planejamento-decisão-ação. Faz-se necessário o envolvimento de **quem aprende** na definição **do que** e **para que** aprender, a fim de ocorrer, também, o desenvolvimento de atitudes e comportamentos orientados para a aprendizagem.

Nesse sentido, recomenda-se a reflexão sobre o método de ensino, empregado nos programas de DRH, em relação ao discurso da qualidade total, o qual aponta para a necessidade de indivíduos autônomos e com capacidade criativa para empreender as transformações organizacionais necessárias. Pois, será que um método de ensino voltado para a diretividade não estaria reproduzindo um modelo centralizador, onde os indivíduos são alijados das decisões sobre a sua própria aprendizagem?

Em relação ao fator Associação Conceitual, a representação dos pesquisados e os resultados da análise do mapeamento conceitual⁷³ do conteúdo curricular, apontaram para a existência de uma **dissociação** entre os conceitos inseridos no conteúdo curricular e a realidade organizacional do serviço público, ao retratarem a realidade organizacional do setor industrial, o que nos leva a inferir que, provavelmente, houve **poucas condições para a efetivação de uma aprendizagem significativa**.

A aprendizagem significativa é um processo através do qual ocorre a associação de uma nova informação com conceitos relevantes, existentes na estrutura de conhecimento do indivíduo. Portanto, para que a aprendizagem seja significativa, faz-se necessária a existência de conceitos mais abrangentes e inclusivos na estrutura cognitiva de quem aprende e que funcionem como ponto de ancoragem para novas idéias e novos conceitos (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980).

A pouca ou nenhuma associação entre as informações apresentadas e a base conceitual existente na estrutura cognitiva dos treinandos pode resultar em simples memorização de novas informações, já que as mesmas são armazenadas de forma aleatória. E, caso não haja um trabalho posterior, que garanta a assimilação desses novos conceitos, os mesmos poderão estar sujeitos ao esquecimento.

“Cada vez mais os estudos sobre aprendizagem indicam que, aquelas que são significativas, aportam na experiência do sujeito que aprende, nas suas estruturas cognitivas e experiências que já existem. (...) ao passar por informações sem esta ancoragem, os estudantes só realizam exercícios de memória e, portanto, esquecem com muita facilidade o que supostamente aprenderam.” (CUNHA, 1990, p. 15).

Uma das limitações desta pesquisa relaciona-se ao fato de que, para se analisar o conteúdo curricular do Curso GQT frente às condições necessárias para a efetivação da aprendizagem significativa, partiu-se do pressuposto de que estrutura cognitiva dos pesquisados era composta pelos conceitos inerentes à realidade organizacional da CEEE, já que não se tinha conhecimento sobre as condições iniciais dos treinandos.

⁷³ O mapeamento conceitual do conteúdo curricular resultou na classificação dos conceitos identificados em três níveis de categoria: conceitos subsunçores, conceitos intermediários e conceitos específicos. Os primeiros deveriam estar presentes na estrutura cognitiva dos treinandos para a aprendizagem de novos conceitos.

Apesar da dissociação conceitual, um percentual representativo dos participantes do Curso GQT considerou que o conteúdo curricular estimulou a reflexão sobre realidade profissional e apresentou instrumentos úteis para o trabalho (Potencial Significativo do Conteúdo).

Observou-se, ainda, que o conteúdo curricular enfatizou os aspectos relacionados aos métodos e técnicas da qualidade, ou seja, os **objetivos de ensino estavam mais voltados para o desenvolvimento de habilidades técnicas** do que para o desenvolvimento de habilidades conceituais e da competência interpessoal. Neste sentido, CARVALHO, TONET (1994) alertam para o fato dos programas de formação de gestores públicos darem muita atenção à aquisição de informações técnicas, em detrimento do desenvolvimento de habilidade e atitudes.

É importante lembrar que: “(...) a existência de vínculos interpessoais adequados é fundamental para que o fluxo das informações que entra no sistema – o grupo – seja ágil.” (MARIOTTI, 1996, p. 57); e, que “Embora o conhecimento operacional seja essencial para o funcionamento de qualquer organização, cada vez mais ele tem que estar associado ao conhecimento conceitual.” (FLEURY, 1995, p.22).

6.2 – A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO GQT NA IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL

Através da Análise Fatorial, identificaram-se cinco fatores determinantes da contribuição do Curso GQT na implantação da qualidade total, aos quais se convencionou denominar conforme apresentado a seguir:

- **Habilidades para o Gerenciamento da Qualidade Total** - que reúne aspectos relacionados ao desenvolvimento de habilidades técnicas, da visão conceitual e da competência interpessoal, necessárias para que os indivíduos se tornem capacitados para o gerenciamento da qualidade total, envolvendo a transformação dos processos organizacionais tanto em termos técnicos, como psicossociais.
- **Habilidade Técnica Especializada** - associada aos aspectos correlatos à capacitação técnica para o controle da qualidade no decorrer dos processos

produtivos, envolvendo desde o planejamento, a avaliação até a melhoria dos mesmos.

- **Conscientização para Qualidade** - dirigida à sensibilização sobre a importância da adoção dos princípios da qualidade total para a sobrevivência da empresa na atual conjuntura sócio-econômica.
- **Flexibilidade para Mudanças** - direcionada a atitudes favoráveis às mudanças, tanto nos processos de trabalho como na forma de gerenciamento, e capacidade de respostas ágeis frente às novas exigências de mercado.
- **Preocupação com Resultados** - associada à apropriação dos resultados do próprio trabalho e suas repercussões, tanto em nível do contexto organizacional, como de satisfação das necessidades do cliente.

O gerenciamento da qualidade total implica o desenvolvimento de habilidades técnicas, conceituais e de relacionamento interpessoal. Porém, os resultados das análises descritivas apontaram para o fato do Curso GQT estar mais voltado para os aspectos relacionados aos métodos e técnicas da qualidade do que para o desenvolvimento de habilidades conceituais e de relacionamento interpessoal. Tal fato fica visível ao se analisar a estrutura curricular do Curso GQT, onde, aproximadamente, 70% da carga horária total é destinada aos aspectos relacionados aos métodos e às técnicas da qualidade.

Uma das contribuições do Curso GQT, segundo os pesquisados, refere-se ao fato de haver sensibilizado sobre satisfação das necessidades do cliente e sobre a valorização dos aspectos humanos no contexto organizacional.

Além disso, observou-se que os exercícios, utilizados para simular a aplicação prática dos conhecimentos apresentados, além de descontextualizados da realidade do serviço público, foram mais utilizados para o desenvolvimento das habilidades técnicas.

Por isso, recomenda-se que os programas de DRH busquem maior utilização de técnicas vivenciais que facilitem, também, o desenvolvimento de habilidades conceituais e de

relacionamento humano. E, desta forma, permitir aos indivíduos que construam o seu próprio conhecimento através da descoberta.

“Quando um professor se preocupa mais em facilitar a aprendizagem do que em exercer a função de ensinar, organiza o seu tempo e seus esforços de modo muito diferente do mestre convencional. Em vez de empregar a maior parte do tempo em preparar planos de aula e exposições orais, concentra-se na promoção de todas as espécies de recursos, que poderão proporcionar a seus alunos uma aprendizagem experimental correspondentes às necessidades deles. (ROGERS, 1975, p.133).

6.3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho fundamentou-se na concepção de que a **aprendizagem implica mudança de comportamento**, sendo um processo interno e integrado, que envolve mudanças simultâneas em nível cognitivo, afetivo, e psicomotor, decorrentes da interação do indivíduo com o seu meio ambiente – ao mesmo tempo, influenciando e sendo influenciado.

Portanto, recomenda-se que os objetivos dos programas de DRH visem ao desenvolvimento humano, de forma integrada e simultânea, já que o pensar, o sentir e o agir são dimensões indissociáveis no ato de aprender.

“Se aceitarmos que as dimensões física, intelectual, emocional e espiritual do ser humano são indissociáveis, se aceitarmos que as áreas do saber são manifestações diferenciadas de um único saber, bem como se aceitarmos que conceito e prática só assumem significado quando lhes percebemos a vinculação, poderemos entender as origens do pouco êxito daqueles programas, que insistem nas dissociações.” (VERGARA, BRANCO, 1993, p. 31)

A integração entre a subjetividade e a racionalidade deve estar presente nos objetivos do DRH, pois até mesmo no exercício de uma função operacional estão envolvidas, simultaneamente, atitudes afetivas e mentais do trabalhador. Deve-se lembrar que a racionalidade é o diálogo aberto entre nossa mente e a realidade, enquanto que a racionalização significa querer que o real se enquadre num modelo que convencionamos ser racional, sendo, portanto, uma forma de pensamento fragmentado, linear e reducionista (MARIOTTI, 1996).

“A predominância da ‘racionalidade funcional’, na era industrial, em detrimento da ‘racionalidade substantiva’, resultou na busca da adaptação do homem aos objetivos predefinidos e, conseqüentemente, no adestramento e na modelação de comportamentos.” (CARAVANTES, 1985, p. 12).

Esse é, justamente, um dos fatores limitantes do desenvolvimento de recursos humanos para a implantação da qualidade total em organizações, inseridas na sociedade funcionalista, pois os programas de DRH fundamentam-se numa concepção tradicional de administração, onde há primazia da racionalidade funcional, eminentemente voltada para os aspectos utilitaristas (MATTOS, 1985).

A ênfase dada à mera aquisição de conhecimentos técnicos deve abrir espaço para o resgate da racionalidade substantiva, através da qual o homem exerce a reflexão crítica sobre a sua própria vida e o contexto em que se insere, passando, então, a empreender ações efetivamente transformadoras.

O DRH - concebido a partir de valores e premissas oriundos da revolução industrial - tem-se constituído num instrumento de manutenção, ao invés de um meio que contribua para o desenvolvimento do homem, tanto nos aspectos profissionais como pessoais, a partir de uma visão conceitual da organização, dos indivíduos que a compõem e dos próprios fins do processo ensino-aprendizagem no contexto organizacional.

É importante que se entenda que a aprendizagem não significa somente um aumento quantitativo de conhecimentos pois, além da transformação na estrutura cognitiva de quem aprende, importa mudança de mentalidade. Além disso, o ato de aprender é uma tarefa do indivíduo *“(...) que só pode ser o sujeito e nunca o objeto da aprendizagem.” (CARAVANTES, PEREIRA, 1985, p. 11)*, e o desejo de **aprender a aprender** tem que estar presente.

O ensino deve ser visto como um conjunto de situações planejadas que não promove automaticamente a aprendizagem, onde o papel de quem ensina deve ser concebido como o de organizador e/ou facilitador do processo ensino-aprendizagem, que visa à criação de condições para que cada aprendiz assuma o papel de sujeito de sua própria aprendizagem. *“Ou estamos trabalhando para a reprodução e dependência ou queremos educar para a autonomia e independência intelectual e social.” (CUNHA, 1990, p. 17).*

As expectativas em relação aos resultados dos programas de DRH, no contexto da qualidade total, relacionam-se à capacidade adquirida pelos indivíduos em **transformar o saber em ação**. “(...) a aprendizagem só ocorre efetivamente no momento em que a incorporação do aprendido se traduz na práxis criadora.” (CARAVANTES, PEREIRA, 1985, p. 11).

Assim sendo, um dos objetivos do desenvolvimento de recursos humanos, enquanto processo educacional, é o de criar condições que possibilitem e estimulem o exercício do pensamento crítico-reflexivo sobre valores, ideologias e sobre o papel de cada um no contexto organizacional, para que os indivíduos possam conquistar a autonomia necessária à transformação de suas próprias realidades. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. (FREIRE, 1979, p. 30-31).

Se a implantação da qualidade total implica o envolvimento e o comprometimento de todos, em todos os níveis hierárquicos da organização, então, fazem-se necessárias pessoas com comportamentos orientados por uma nova concepção de mundo, de homem e de organização, tanto para gerenciarem, como para serem gerenciadas, num contexto onde as decisões e, conseqüentemente, as responsabilidades devem ser compartilhadas.

Nesse sentido, recomenda-se que os programas de desenvolvimento de recursos humanos afastem-se do enfoque meramente reprodutivo e de modelação de comportamentos e sejam concebidos a partir de uma visão ampla e integrada, tanto do ser humano como da organização e do próprio processo ensino-aprendizagem.

Sabe-se que são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos responsáveis pelo DRH, em organizações públicas, ao tentarem abranger todos esses aspectos, tendo em vista os aspectos político-partidários, inerentes ao contexto organizacional, pela falta de diretrizes que, efetivamente, valorizem os recursos humanos e pela própria cultura existente, onde valores predominantes relacionam-se à obediência, a normas e regulamentos.

E, por último, cabe esclarecer que no dia 21 de outubro de 1997, o Governo do Estado do RGS deu início ao processo de privatização, com a venda de duas distribuidoras de energia elétrica, a Norte-Nordeste e a Centro-Oeste, que juntas representavam 40% do patrimônio da CEEE (DISTRIBUIDORAS, 1997). Tal fato sugere pesquisas futuras, que busquem identificar a contribuição do Curso GQT nesse novo contexto.

Além disso, considera-se relevante o estudo sobre os programas de DRH, desenvolvidos pelas organizações públicas do Estado, no contexto do Programa de Qualidade da Administração Pública – PQAP.

Finalmente, espera-se que, de alguma forma, este estudo possa fomentar reflexões e subsidiar decisões daqueles que planejam o desenvolvimento de recursos humanos para a implantação da qualidade total nas organizações da administração pública indireta.

BIBLIOGRAFIA

- ANDER-EGG, Ezequiel. *Introducción a las Técnicas de Investigación Social: para trabajadores sociales*. Buenos Aires: Humanitas, 1978.
- ARGYRIS, Chris. *Enfrentando Defesas Empresariais: facilitando o aprendizado organizacional*. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 204 p.
- ASSIS, Geovani Soares. Avaliação da Aprendizagem e Educação de Adultos. In: DÁLIA, Edna da C.P.; WITTER, Geraldina (Org.). *Educação de Adultos: textos e pesquisas*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 625 p.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994. 226 p.
- BECKER, Fernando; FARINA, Sérgio; SCHEID, Urbano. *Apresentação de Trabalhos Escolares*. 14 ed. Porto Alegre: Multilivro, 1994. 69p.
- BECKER, Fernando. Ensino e Construção do Conhecimento: o processo de abstração reflexionante. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.18, n.1, p.43-52, 1993.
- BERGAMINI, Cecília W. *Desenvolvimento de Recursos Humanos: uma estratégia de desenvolvimento organizacional*. São Paulo: Atlas, 1980. 141 p.
- BERNSTEIN, Basil. Estrutura do Conhecimento Educacional. Tipos de Currículos. In: DOMINGOS, Ana Maria (Org) *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Gulbenkian, 1986. 149 p.
- BLOOM, Benjamin S. et al. *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo, 1972. 179 p.
- _____. *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972. 203 p.

- BOAZ, José Inácio Camino. *O Plano de Melhoria da Qualidade dos Serviços-PMQS*. (Coordenador do PMQS – em entrevista concedida a Rosane S. Ribeiro). Porto Alegre, dez.1995.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O Que é Participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRESSER, L.C.B. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial *Revista do Serviço Público*, v. 120, n.1, jan/abr. 1996.
- BRITTO desenha novo Rio Grande. *Qualitar*, Porto Alegre, n.2, p. 13-17, 1995.
- BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc. *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. 5 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991. 251p.
- BYHAM, William C. *Zapp! O Poder da Energização: como melhorar a qualidade, a produtividade e satisfação dos funcionários*. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 153 p.
- CARVALHO, Antonio V. *Treinamento de Recursos Humanos*. São Paulo: Pioneira, 1988. 251 p.
- CARVALHO, Maria do Socorro M.V. Questões Fundamentais de RH na Administração Pública Brasileira. *Política e Administração*, Rio de Janeiro, v.2, n.2 e 3, p.76-81, 1994.
- CARVALHO, Maria do Socorro M.V.; TONET, Helena Corrêa. Qualidade na Administração Pública. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p.137-152, abr./jun.1994.
- CARAVANTES, Geraldo R. *Recursos Humanos Estratégicos para o 3º Milênio*. Porto Alegre: CENEX, 1993. 181 p.
- _____; PEREIRA, Maria José L.B. *Aprendizagem Organizacional versus Estratégia de Mudança Organizacional Planejada: um confronto crítico*. Porto Alegre: FAPERGS, 1985.
- CEEE. *Diagnóstico e Objetivos de Gestão*. Porto Alegre, 1995. (mimeo)
- _____. *Plano de Melhoria da Qualidade dos Serviços - PMQS*. Porto Alegre, 1993, 29 p. (mimeo)
- _____. *Plano de Melhoria da Qualidade dos Serviços - PMQS: programação 1995*. Porto Alegre, 1994, 16 p. (mimeo)
- _____. *Relatório do Programa de Preparação para a Qualidade/1993*. Porto Alegre, 1994. (mimeo)
- _____. *Relatório do Programa de Preparação para a Qualidade/1994*. Porto Alegre, 1995. (mimeo)
- CHIAVENATO, Idalberto. *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill, Makron Books, 1993. 2 v.

- CRONBACH, Lee J. Other characteristics desired in tests. In: *Essentials of Psychological Testing*. New York: Harper e How, 1970.
- CROSBY, P. B. *Qualidade é Investimento*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990. 328 p.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua Prática*. São Paulo: Papyrus, 1990.
- DEMING, W. Edwards. *Qualidade: a revolução da administração*. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1990. 367p.
- DISTRIBUIDORAS da CEEE vendidas por R\$ 3,14 bilhões. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 22 out. 1997, p. 1.
- DRUCKER, Peter F. *O Gerente Eficaz*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984. 184 p.
- ENRICONE, Delcia; GRILLO, Marlene; HERNANDEZ, Ivane Calvo. *Ensino: revisão crítica*. Porto Alegre: Sagra, 1988. 104 p.
- FALCONI CAMPOS, Vicente. *Controle da Qualidade Total: no estilo japonês*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni - UFMG, 1992. p.229
- _____. *Gerenciamento da Qualidade Total*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni - UFMG, 1990.
- FDRH - FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS. *Acordo de Cooperação*. Porto Alegre, 1994. (mimeo)
- FELIPPE, Geraldo L. *PROSAC - O Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente*. Porto Alegre, out.1995. (Diretor Administrativo da SEMC - em entrevista concedida a Rosane S. Ribeiro)
- FENSTERSEIFER, Jaime E. *Um Modelo Conceitual para Avaliação de Investimentos em Tecnologias Flexíveis de Produção*. Série Documentos para Estudo. Porto Alegre: UFRGS, nov. 1990. 18 p.
- FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria T.L. *Aprendizagem e Inovação Organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil*. São Paulo: Atlas, 1995. 237 p.
- FORNASIER NETO, João. *Implantação da Qualidade Total e Desenvolvimento dos Gerentes*. Porto Alegre, 1993. 207 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Administração - Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993.
- FRAGA, Valderéz F. Educação para a qualidade de todos nós. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v.1, p. 91-102, jan-fev. 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. 79 p.
- FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA - FEE. *Análise do Setor Público no RGS*. Porto Alegre, v.6, tomo 1, 1985, 124 p.

- _____. *Relatório de Atividades 1993/1994*. Porto Alegre, 1995. (mimeo)
- GAGNÉ, Robert M. *Como se Realiza a Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1971. 270 p.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1994.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, mar./abr.1995a.
- _____. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun.1995b.
- _____. A Pesquisa Qualitativa e sua Utilização em Administração de Empresas. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.4, p.65-71, jul./ago.1995c.
- GRAWITZ, Madeleine. *Metodos y Tecnicas de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Editorial Hispano Europa, 1975. vol. II. (mimeo)
- HAMBLIN, Anthony Crandell. *Avaliação e Controle do Treinamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. 286 p.
- HERSEY, Paul; BLANCHARD, Kenneth. *Psicologia para Administradores de Empresas*. São Paulo: EPU, 1977.
- HILL, Linda A. *Novos Gerentes: assumindo uma identidade*. São Paulo: Mackron Books, 1993. 296 p.
- HIRATA, Helena et al. *Alternativas Sueca, Italiana e Japonesa ao Paradigma Fordista: elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro*. In: I SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DO TRABALHO. São Paulo, 1991. (mimeo)
- HÜBERT, Henrique. *A Estatal Eficaz: mito ou possibilidade?* São Paulo: Livraria Cultura, 1983. 131p.
- ISHIKAWA, Kaoru. *Controle de Qualidade Total: à maneira japonesa*. São Paulo: Campus, 1993. 221p.
- JUNQUILHA, Gelson S. *Programa de Qualidade Total na Universidade Pública: uma proposta de análise à luz do modelo político das organizações*. In: 21º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Rio das Pedras – RJ: ANPAD, 1997.
- JURAN, J.M. *Juran na Liderança pela Qualidade*. São Paulo: Pioneira, 1990. 386 p.
- KEINERT, Tania M.M. Os Paradigmas da Administração Pública no Brasil (1900-92). *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.34, n.3, p. 41-48, mai./jun. 1994.

- KLERING, Luis Roque. *Relação entre Estágios de Informatização e Padrões de Comportamento Administrativo em Organizações Brasileiras*. São Paulo, 1994. 407 p. Tese (Doutorado), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - Universidade de São Paulo, 1994.
- KRISHNAMURTI, J. *A Educação e o Significado da Vida*. Rio de Janeiro: Cultrix, 1994. 129 p.
- LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1989. 231p.
- LEITE, Denise B.C.; MOROSINI, Marília. Universidade, Ensino-Aprendizagem e Utopia. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v.12, n.3, p.23-30, 1988.
- LEITE, Denise B.C. et al. *Universidade e Ensino de Graduação: memória e caracterização na UFRGS e na UFPEL*. Pelotas: Universitária/UFPEL, 1996. 145p.
- LEVITT, Theodore. *Repensando a Gerência*. Rio de Janeiro: Campus, 1991. 134 p.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O Papel da Didática na Formação do Educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1983, p. 23-30.
- MACHADO, Rebel Zambrano.; RIBEIRO, Rosane Santos. *A Gestão da Qualidade Total na Administração Pública: a experiência gaúcha*. Porto Alegre: UFRGS, out. 1996. 12 p. (Série Documentos para Estudo)
- MAGALHÃES NETO, João Bezerra. *Qualidade e Produtividade no Setor Público*. Brasília, 1993. 8 p. (mimeo)
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996. 231 p.
- MARSHALL, John P. *O Professor e sua Filosofia*. Tradução por Paulo Queiroz Marques. São Paulo: Summus, 1977. 118 p.
- MACIAN, Lêda Massari. *Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos*. São Paulo: EPU, 1987. 110 p.
- MARIOTTI, Humberto. *Organizações de Aprendizagem: educação continuada e a empresa do futuro*. São Paulo: Atlas, 1996. 176 p.
- MASIERO, Gilmar. Estrutura versus Estrutura: o caso japonês. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.34, n.6, p.12-19, nov./dez. 1994.
- _____. Organização e trabalho no Japão. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.34, n.1, p.12-19, jan/fev. 1994.
- MATTOS, Ruy de A. *Desenvolvimento de Recursos Humanos e Mudança Organizacional*. Rio de Janeiro: LTC/ANFUP, 1985. 121 p.

- _____. *Gerência e Democracia nas Organizações*. Brasília: Livres, 1988. 229 p.
- MELLANDER, Klas. *O Poder da Aprendizagem: potencializando o fator humano nas organizações*. São Paulo: Cultrix, 1993. 248 p.
- MENDONÇA, Nadir Domingues. *O Uso dos Conceitos: uma questão de interdisciplinaridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 176p.
- MILIONI, B. *RH Positivo*. São Paulo: Tilibra, s.d., 32p.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Ensino e Aprendizagem: enfoques teóricos*. São Paulo: Moraes, 1985. 112 p.
- _____. *Mapas Conceituais: instrumentos didáticos, de avaliação e de análise de currículo*. São Paulo: Moraes, 1987. 83 p.
- MOSCOVICI, Fela. *Desenvolvimento Interpessoal*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980. 216 p.
- MOTTA, Paulo Roberto. *A Ciência e a Arte de Ser Dirigente*. Rio de Janeiro: Record, 1991. 256 p.
- NETTO, Samuel Pfromm. *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. São Paulo: EPU, 1987. 160 p.
- OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. *Reinventando o Governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público*. Brasília: MH Comunicação, 1995. 436 p.
- ORTSMAN, Oscar. *Mudar o Trabalho: as experiências, os métodos, as condições de experimentação social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1978.
- OUCHI, William. *Teoria Z: como as empresas podem enfrentar o desafio japonês*. São Paulo: Nobel, 1986. 293 p.
- PARENTE FILHO, José. *Gestão da Qualidade no Setor Público*. Brasília: IPEA, nov./1991. (Texto para Discussão, 237)
- PETROBRÁS. *A Implantação da GQT*. Porto Alegre, 1993a. 51 p. (mimeo)
- _____. *Ferramentas da Qualidade*. Porto Alegre, 1993b. 83 p. (mimeo)
- _____. *Fundamentos da Qualidade Total*. Porto Alegre, 1993c. 149 p. (mimeo)
- _____. *Manual do Multiplicador e do Coordenador*. Porto Alegre, 1993d. 33 p. (mimeo)
- _____. *O Método de Análise e Solução de Problemas*. Porto Alegre, 1993e. 74 p. (mimeo)
- _____. *O Gerenciamento da Rotina*. Porto Alegre, 1993f. 65 p. (mimeo)

- _____. *O Gerenciamento pelas Diretrizes*. Porto Alegre, 1993g. 17 p. (mimeo)
- _____. *O Papel do Gerente e a Dimensão Humana da GQT*. Porto Alegre, 1993h. 68 p. (mimeo)
- _____. *Padronização*. Porto Alegre, 1993i. 46 p. (mimeo)
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo: Cortez, 1994. 118p.
- PINTO, Leonel C. Percepção, Ensino e Aprendizagem. *Educação em Debate*. Fortaleza, n.19-20, p. 1-23, jan/dez. 1990.
- PROGRAMA BRASILEIRO DE QUALIDADE E PRODUTIVIDADE - PBQP. *Material de Divulgação Institucional*. Brasília, 1990.
- PROGRAMA GAÚCHO DE QUALIDADE E PRODUTIVIDADE - PGQP. *Qualidade RS*. Porto Alegre, 1994. 18 p.
- _____. *Qualidade RS: Termo de Referência 1*. Porto Alegre, 1995. 67 p. (mimeo)
- _____. *Relatório de Atividades/94*. Porto Alegre, dez. 1994. 4 p (mimeo).
- PROSAC. *Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente*. Porto Alegre, dez. 1993. 7 p. (mimeo).
- PROSAC. *Relatório de Atividades 1994*. Porto Alegre, dez. 1994. (mimeo).
- RAYS, Oswaldo Alonso. Pressupostos Teóricos para o Ensino da Didática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1983. p.38-46.
- RICHARDSON, Robert J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Energia, Minas e Comunicação do Estado do Rio Grande do Sul. *Ata da Assembléia Geral de Constituição da Companhia de Gás do Estado do Rio Grande do Sul - SULGÁS*. Canoas, 10.mai.93.
- _____. Decreto n.34511, de 15 de outubro de 1992. Institui o Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade - Qualidade RS e o ano de 1993 como Ano Estadual da Qualidade e Produtividade e dá outras providências. *Diário Oficial [Estado do Rio Grande do Sul]*, Porto Alegre, n.199, p.01, 16 out. 1992.
- _____. Decreto n.34892, de 21 de setembro de 1993. Institui funções executivas nos órgãos públicos estaduais no âmbito do Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade - PGQP e estabelece o calendário de reuniões da Comissão Estadual da Qualidade e Produtividade. *Diário Oficial [Estado do Rio Grande do Sul]*, Porto Alegre, n.180, p.7, 22 set. 1993.

- _____. Portaria n.15/93, de 19 de agosto de 1993. Institui o Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente - PROSAC no âmbito das empresas vinculadas à Secretaria de Energia, Minas e Comunicações. *Diário Oficial [Estado do Rio Grande do Sul]*, Porto Alegre, p.28, 27 ago. 1993.
- ROESCH, Sylvia M.A.; ANTUNES, Elaine D.D. *Gestão da Qualidade Total*. Porto Alegre: UFRGS, ago. 1994. 14 p. (Série Documentos para Estudo)
- ROGERS, Carl R.; ROSENBERG, Rachel L. *A Pessoa como Centro*. São Paulo: E.P.U., 1977. 228 p.
- _____. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975. 344 p.
- RUIZ, Angela B. Constructivismo y Desarrollo de Aprendizajes Significativos. *Revista de Educación*. Madrid, Espanha, n.294, p. 301-321, enero/abril, 1991.
- SANT'ANNA, Flávia Maria. *O Processo Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Humanística*. Porto Alegre: Emma, 1976. 325 p.
- SANTOS, Lucíola de C. P. Ensino como Produção Cultural: novas perspectivas para o currículo e a formação de professores. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. *Universidade Futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- SENGE, Peter M. *A Quinta Disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller, 1990. 352 p.
- SIEGEL, S. *Estatística Não-Paramétrica*. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1975.
- SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e Comportamento Humano*. Brasília: FUNBEC, 1970. 252 p.
- _____. *Questões Recentes na Análise Comportamental*. Campinas, SP: Papirus, 1991. 193 p.
- SMITH, Peter B.; PETERSON, Mark F. *Liderança, Organizações e Cultura*. São Paulo: Pioneira, 1994. 219 p.
- SOARES, Ronaldo G. *O Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente- PROSAC*. Porto Alegre, dez.1995. (Primeiro Coordenador do PROSAC - em entrevista concedida a Rosane S. Ribeiro)
- SOUZA, Cristiano Lúcio de. A Pesquisa em Administração Pública. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n.80, jan. 1995.
- SPSS for Windows: Professional Statistics. USA, 1993.
- TOURAINÉ, Alain. Uma Visão Crítica da Modernidade. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v.5, n.5, p.32-41, 1993.

- TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1990.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS/PPGA. *Pesquisa de Indicadores da Qualidade e Produtividade*. Porto Alegre, 1994. (mimeo)
- VASCONCELOS, Isabella Francisca Freitas Gouveia. IBM: o desafio da mudança. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.33, n.3, p.84-97, mai./jun. 1993.
- VERGARA, Sylvia C.; BRANCO, Paulo D. Em Busca da Visão de Totalidade. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.33, n.6, p. 20-31, nov./dez. 1993.
- VIANNA, Marco Aurélio F. *Que Crise é Esta?* atributos da empresa triunfadora. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1993. 258 p.
- WOOD JR., Thomaz (Coord.) *Mudança Organizacional: aprofundando temas atuais em administração de empresas*. São Paulo: Atlas, 1995. 260 p.
- YALLI, Juan S. Educação Permanente: revendo conceitos. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n. 65, p. 39-43, jul/ago. 1985.

Anexo 1

- Questionário -

PESQUISA SOBRE O IMPACTO DO CURSO GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL (GQT) NO PROCESSO
DE IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL

Porto Alegre, de setembro de 1996.

Prezado (a) Senhor (a):

Você foi selecionado para participar de uma importante pesquisa, com o objetivo de avaliar o impacto do Curso Gestão da Qualidade Total (GQT) no processo de implantação da qualidade total. A população pesquisada é constituída pelos participantes dos cursos GQT, no período de março/93 a dez/94, que permanecem lotados nas primeiras unidades onde foi implantada a qualidade total em sua empresa.

A pesquisa está sendo desenvolvida como parte integrante da dissertação de mestrado de Rosane Santos Ribeiro, do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFRGS. Os dados serão tratados de forma global, com objetivos estritamente científicos, garantindo-se total sigilo dos dados pessoais e organizacionais respondidos. Por isso, dê sua opinião sincera para cada uma das proposições do questionário, apresentado a seguir.

O objetivo é avaliar o Curso GQT a partir da sua percepção sobre o que realmente aconteceu. Portanto, não há respostas certas ou erradas. Analise cada frase e veja o quanto o seu conteúdo descreve ou não o curso em que você participou. A seguir, assinale com um X, na grade à direita, o valor que melhor expressa sua posição a respeito. Caso a questão não se aplique a sua percepção, deixe o item em branco.

Solicitamos, assim, a sua valiosa contribuição no preenchimento do questionário. Em contrapartida ao tempo e esforço empreendidos e, caso você tenha interesse, garanta-se uma cópia da síntese da dissertação, no prazo de 45 dias após a defesa.

Agradecemos antecipadamente a sua participação na concretização deste projeto. Para maiores esclarecimentos, o telefone de contato é (051) 328-7314.

Atenciosamente,

Rosane Santos Ribeiro

Rua Líbero Badaró, 92/101
91340-230 - Porto Alegre - RS

PESQUISA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO GQT NA IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL
--

BLOCO A

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

INSTRUÇÕES: O objetivo é **avaliar o Curso GQT** a partir da sua percepção sobre o que realmente aconteceu. Portanto, não há respostas certas ou erradas. Analise cada frase e veja o quanto o seu conteúdo descreve ou não o curso em que você participou. Assinale com um X, na grade à direita, o valor que melhor expressa sua posição. Caso a questão não se aplique a sua percepção, deixe o item em branco.

Em relação ao CONTEÚDO e ao MÉTODO DE ENSINO do curso GQT:

1	2	3	4	5
discordo totalmente	discordo	estou neutro	concordo	concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1. A dinâmica em sala-de-aula oportunizou a reflexão e a discussão do conteúdo					
2. Houve equilíbrio entre aulas expositivas e métodos de participação ativa (exercícios, trabalhos em grupo, contribuições pessoais, debates, etc.)					
3. O curso propiciou a reflexão sobre o meu papel na implantação do gerenciamento da qualidade total.					
4. A dinâmica em sala-de-aula facilitou a troca de idéias entre os participantes					
5. O conteúdo era perfeitamente aplicável na minha empresa					
6. O conteúdo estava integrado ao programa da qualidade total implantado em minha empresa					
7. A dinâmica em sala-de-aula favoreceu a interação entre instrutor (es) e os participantes.					
8. O curso ajudou-me a entender melhor a minha realidade profissional.					
9. Os assuntos apresentados foram bem discutidos e aprofundados.					
10. O conteúdo foi desenvolvido levando em consideração a experiência dos participantes.					
11. Os exemplos apresentados eram relacionados à realidade das empresas públicas.					
12. O curso foi desenvolvido baseado na realidade da minha empresa.					
13. O conteúdo foi desenvolvido a partir das necessidades apresentadas pelos participantes					
14. O método de ensino oportunizou a participação ativa dos treinandos					
15. O conteúdo foi adequado à realidade das empresas públicas					
16. O método de ensino favoreceu o esclarecimento de dúvidas					
17. O curso proporcionou instrumentos úteis para o meu trabalho					
18. O ambiente em sala de aula propiciou a colocação de opiniões pessoais					

19. Atribua uma nota de “0” a “10” para o conteúdo desenvolvido no Curso GQT do qual você participou:

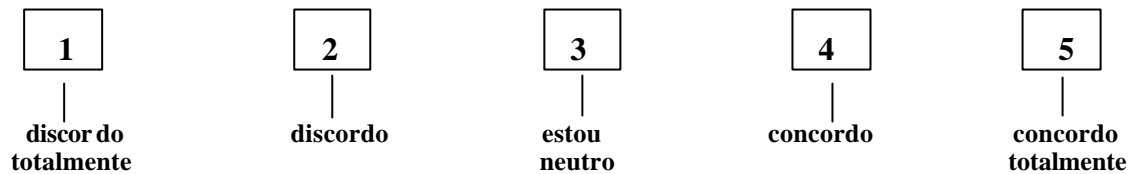
20. Atribua uma nota de “0” a “10” para o método de ensino utilizado no Curso GQT do qual você participou:

21. Comentários Gerais:

PESQUISA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO GQT NA IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL	
BLOCO B	CONTRIBUIÇÃO DO CURSO GQT NA IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE

TOTAL

Em relação ao DESEMPENHO NA SUA FUNÇÃO, o Curso GQT contribuiu para a
(o):



	1	2	3	4	5
1. Conscientização para a qualidade					
2. Utilização de métodos estatísticos					
3. Desenvolvimento do gerenciamento participativo					
4. Desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal					
5. Aplicação do PDCA					
6. Estabelecimento de novas práticas gerenciais					
7. Estabelecimento de itens de controle e verificação					
8. Estabelecimento da cadeia cliente-fornecedor					
9. Mudanças nos processos de trabalho					
10. Padronização dos processos					
11. Utilização das ferramentas da qualidade					
12. Desenvolvimento de postura autocrítica					
13. Maior preocupação com as necessidades dos clientes					
14. Percepção da empresa como um todo					
15. Maior preocupação com o moral dos empregados					
16. Maior preocupação com os resultados					
17. Estabelecimento de métodos para a solução de problemas					
18. Estabelecimento de métodos para a redução de desperdícios					

19. Atribua uma nota de “0” a “10” ao curso GQT, em relação à contribuição dos conhecimentos obtidos no curso para a implantação do gerenciamento da qualidade total na sua empresa:

20. Cite (por ordem de importância) os três aspectos mais úteis que você aprendeu no curso GQT. Justifique.

21. Comentários Gerais

PESQUISA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO CURSO GQT NA IMPLANTAÇÃO DA QUALIDADE TOTAL	
BLOCO C	DADOS SOBRE O RESPONDENTE E A ORGANIZAÇÃO

1) Sexo: () 1- masculino 2- feminino

2) Idade: _____ anos

3) Escolaridade:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. (1º Grau incompleto)
<input type="checkbox"/> 3. (2º Grau incompleto)
<input type="checkbox"/> 5. (superior incompleto)
<input type="checkbox"/> 7. (especialização)
<input type="checkbox"/> 8. (mestrado)
<input type="checkbox"/> 9. (doutorado) | <input type="checkbox"/> 2. (1º Grau completo)
<input type="checkbox"/> 4. (2º Grau completo)
<input type="checkbox"/> 6. (superior completo) curso: _____
curso: _____
curso: _____
curso: _____ |
|--|--|

4) Quando você participou do curso GQT?

5) O curso GQT do qual você participou foi desenvolvido pelo(a):

1. () PROSAC/FDRH 2. () FUNDATEC 3. () Outro(a) 4. () Não lembro

6) Cargo: _____

7) Função:

1. () Chefia/gerência 2. () outras funções 3. () sem função

7 a) Caso você exerça função de chefia/gerência, cite o nº de subordinados: _____

8) Você ocupa o mesmo cargo/função da época em que participou do curso GQT?

1. () sim 2. () não

Em caso negativo:

1. () o cargo/função atual é hierarquicamente superior à anterior
 2. () o cargo/função atual é hierarquicamente inferior à anterior

9) Tempo no Cargo/ Função:

10) Tempo na empresa:

11) Descreva a principal atividade que você desenvolve no seu setor.

12) Número de chefias existentes no seu setor: _____

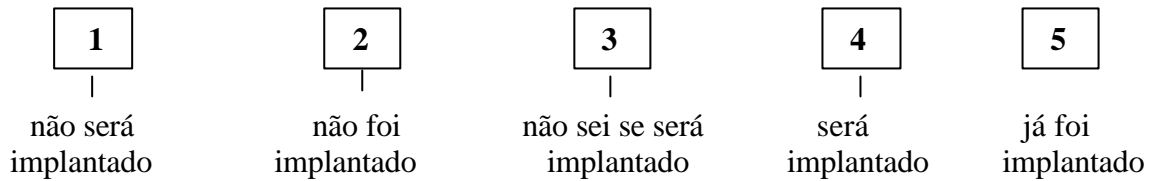
12a) Nº de funcionários:

13) Estão sendo desenvolvidas ações para a implantação da qualidade total no seu setor?

1. () sim 2. () não

13a) Em caso positivo, há quanto tempo?

14) Indique a situação em que se encontra seu setor em relação à implantação dos procedimentos abaixo relacionados:



	1	2	3	4	5
1. Treinamento para a qualidade					
2. Trabalho em equipe					
3. Métodos Estatísticos					
4. Melhoria de processos					
5. Padronização					
6. Itens de verificação					
7. Itens de controle					
8. Método de Solução de Problemas					
9. Utilização das Ferramentas da qualidade					
10. Avaliação dos processos					
11. Cadeia cliente-fornecedor					
12. Identificação das necessidades dos clientes					
13. PDCA					
14. Círculos de controle de qualidade					
15. Grupos de melhoria					
16. Outros					

15) Cite três fatores inibidores e três fatores facilitadores para a implementação do gerenciamento da qualidade total no seu setor.

a- Fatores Inibidores

b- Fatores Facilitadores

16) Pensando na empresa como um todo, cite três fatores inibidores e três fatores facilitadores para a implementação do gerenciamento da qualidade total.

a- Fatores Inibidores

b- Fatores Facilitadores

17) Que estratégias poderiam facilitar a implementação do gerenciamento da qualidade total na sua empresa?

18. Outros comentários

Anexo 2

DECRETO Nº 34.511, DE 15 DE OUTUBRO DE 1992.

Institui o “Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade Qualidade RS” e o ano de 1993, como “O Ano Estadual de Qualidade e Produtividade e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, no uso de atribuição que lhe confere o artigo 82, inciso V da Constituição Estadual,

DECRETA:

Art. 1º - É instituído o “Programa Gaúcho de Qualidade Produtividade/Qualidade RS”, que terá como objetivo estabelecer a articulação entre os segmentos representativos da sociedade civil, visando o desenvolvimento de serviços e de produtos mais competitivos.

Art. 2º - Fica instituído no Estado o ano de 1993, como “O ANO ESTADUAL DA QUALIDADE E PRODUTIVIDADE.”

Art. 3º - A coordenação das atividades relacionadas ao referido período ficará a cargo de uma Comissão Estadual de Qualidade e Produtividade.

Parágrafo 1º - Serão convidadas a integrar a Comissão a que se refere este artigo, através de designação de representantes as seguintes entidades:

- a Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul (FIERGS);
- as Federações Sindicais do Comércio do RS (FESSINCO);
- a Federação da Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul (FARSUL);
- a Associação dos Dirigentes de Vendas do Brasil (ADVB-RS);
- a Federação das Associações Comerciais do Rio Grande do Sul (FEDERASUL);
- a Associação dos Bancos do Estado do Rio Grande do Sul;
- a Organização das Cooperativas do Rio Grande do Sul (OCERGS);
- a Federação dos Clubes de Diretores Lojistas no Rio Grande do Sul (FCDL-RS);
- a União de Vereadores do Rio Grande do Sul (UVERGS);
- a Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS);
- a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT-RS);
- a Central Única dos Trabalhadores (CUT-RS);
- a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Rio Grande do Sul (FETAG);
- a Associação Gaúcha de Emissoras de Rádio e Televisão (AGERT);
- a Federação Riograndense das Associações Comunitárias de Moradores de Bairro (FRACAB)
- a Associação Riograndense de Imprensa (ARI);
- a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN);
- o Fórum de Reitores do Rio Grande do Sul;
- a Federação dos Sindicatos de Servidores Públicos do Rio Grande do Sul (FESSERGS);
- os Conselhos Regionais de Desenvolvimento;
- e outras entidades convidadas.

Parágrafo 2º - A Comissão será formada por representantes do Estado do Rio Grande do Sul, que a presidirá, juntamente com os das entidades que aceitarem o convite.

Art. 4º - No prazo máximo de 60 (sessenta) dias deverá ser expedido regulamento para tornar exequível este Decreto.

Art. 5º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º - Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO PIRATINI, em Porto Alegre, 15 de outubro de 1992.

Alceu Collares,
Governador do Estado

Geraldo Nogueira da Gama
Secretário de Estado da Justiça,
do Trabalho da Cidadania.

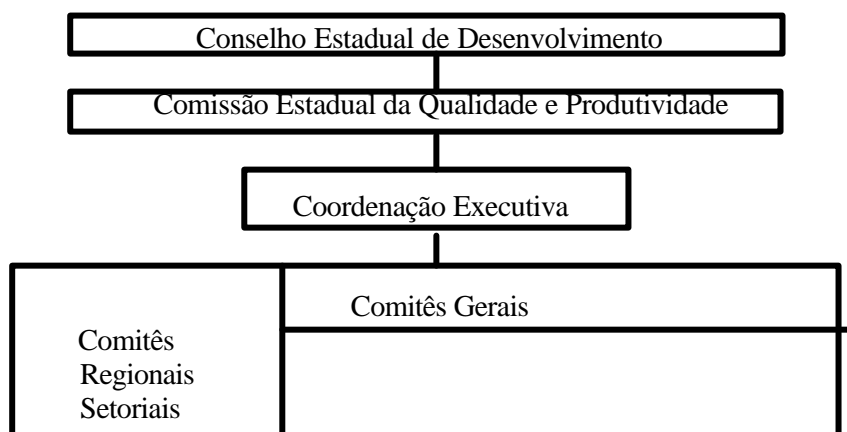
Cláudio Ryff Moreira
Secretário de Estado do Desenvolvimento
Econômico e Social.

João Gilberto Lucas Coelho
Secretário de Estado da Ciência
e Tecnologia

Anexo 3

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PROGRAMA GAÚCHO DA QUALIDADE E PRODUTIVIDADE

A estrutura do PGQP foi definida prevendo a integração de organizações de todos os setores, tanto da iniciativa privada como do setor público, do Estado do Rio Grande do Sul. É composta por uma Comissão Estadual da Qualidade e Produtividade (CEQP), uma Coordenação Executiva, cinco Comitês Gerais (Conscientização e Motivação, Métodos de Gestão, Recursos Humanos, Serviços Tecnológicos e Articulação Institucional), Comitês Setoriais (Agricultura, Indústria, Comércio, Serviços e Administração Pública), e Comitês Regionais (Programas Municipais), os quais se relacionam entre si através de uma estrutura matricial.



O Conselho Estadual de Desenvolvimento (CED) é composto por 22 entidades representativas dos diferentes segmentos da sociedade gaúcha e presidido pelo Governador do Estado. O CED tem como objetivo definir as ações políticas e econômicas para o Estado do RGS.

A Comissão Estadual da Qualidade e Produtividade (CEQP) foi regulamentada através do Decreto nº 34.587, de 23 de dezembro de 1992, e está vinculada ao Conselho Estadual de Desenvolvimento, e é presidida por um empresário do setor industrial.

A Coordenação Executiva (CE) foi instalada na Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Social do RGS, a qual desde o início coordena as principais ações do PGQP.

Os Comitês Gerais integram a Comissão Estadual de Qualidade e Produtividade, e são compostos e coordenados por representantes das organizações integrantes do PGQP.

Os Comitês Setoriais possuem abrangência estadual, reunindo organizações por ramo de atividade, tendo em vista a especificidade dos diferentes segmentos empresariais, sendo coordenados por empresas líderes de cada setor.

Os Comitês Regionais possuem abrangência regional, com delimitação territorial flexível, reunindo entidades com sede nos municípios integrantes de cada região, e são coordenados pelas Associações Comerciais e Industriais de cada setor. (PGQP, 1995)

ENTIDADES ENVOLVIDAS NO PLANEJAMENTO DO PGQP

- Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul (FIERGS);
- Associação dos Dirigentes de Vendas do Brasil (ADVB-RS);
- Federação das Associações Comerciais do Rio Grande do Sul (FEDERASUL);
- Organização das Cooperativas do Rio Grande do Sul (OCERGS);
- Federação dos Clubes dos Diretores Lojistas do Rio Grande do Sul (FCDL-RS);
- União dos Vereadores do Rio Grande do Sul (UVERGS);
- Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT-RS);
- Central Única dos Trabalhadores (CUT-RS);
- Associação Gaúcha de Emissoras de Rádio e Televisão (AGERT);
- Associação Riograndense de Imprensa (ARI);
- Fórum de Reitores do Rio Grande do Sul;
- Federação da Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul (FARSUL);
- Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS);
- Conselhos Regionais de Desenvolvimento;
- Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul;
- Instituto Elvaldi Lodi;
- Associação Gaúcha para a Qualidade (AGQ);
- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);
- Fundação Universidade - Empresa de Tecnologia e Ciência (FUNDATEC);
- Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul;
- Conselho Regional de Arquitetura e Engenharia (CREA);
- Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE-RS);
- Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH-RS);
- Instituto de Estudos Empresariais (IEE);
- Centro de Educação e Informação ao Consumidor;
- Associação de Proteção ao Consumidor (APC);
- Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT);
- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC);
- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

Anexo 5

TERMO DE ADESÃO DO PGQP

Nº.....

Razão Social.....
 C.G.C.....Nº de funcionários.....
 Endereço.....
 CEP.....Município.....
 Telefone.....Fax.....

Propõe-se através da assinatura deste Termo de Adesão, a integrar o Programa Qualidade RS, assumindo o compromisso de:

- 1º) Contribuir para o alcance dos objetivos do Programa Qualidade RS, estimulando a participação de seu pessoal nos Comitês Gerais e/ou Setoriais;
- 2º) Promover a capacitação de todo o pessoal de nível gerencial, até o final de 1994, em curso de gerenciamento da qualidade, equivalente ao de 40 horas, reconhecido pelo Programa Qualidade RS;
- 3º) Instituir grupo técnico responsável pela coordenação do Programa de Qualidade na empresa/entidade, constituído por pessoal com a qualificação anteriormente citada, que dedicará dois dias por mês, para atividades relacionadas ao Programa Qualidade RS;
- 4º) Participar do processo de avaliação do Programa Qualidade RS, a cada dois anos, usando os procedimentos definidos pela Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade e pelo Programa Qualidade RS. A primeira avaliação será realizada no quarto trimestre de 1994 e os resultados agregados por setor serão divulgados ao final de cada período.

.....,.....de.....de 199....

Dirigente/ass:.....
 Nome.....Cargo.....
 Contato/ass:.....

Anexo 6

DECRETO Nº 34.892, DE 21 DE SETEMBRO DE 1993.

Institui funções executivas nos Órgãos Públicos Estaduais, no âmbito do PROGRAMA GAÚCHO DA QUALIDADE E PRODUTIVIDADE- PGQP e estabelece o calendário de reuniões da Comissão Estadual da Qualidade e Produtividade.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, no uso da atribuição que lhe confere o art. 82, incisos V e VII, da Constituição do Estado,

considerando os objetivos do PROGRAMA GAÚCHO DA QUALIDADE E PRODUTIVIDADE, instituído pelo Decreto nº 34.511, de 15 de outubro de 1992;

considerando a necessidade de caracterizar o desenvolvimento da qualidade na administração pública estadual como um esforço permanente e imune às mudanças decorrentes de sucessivos governos, visando valorizar o trabalho dos servidores públicos através da busca da satisfação das necessidades dos seus clientes;

considerando que o desenvolvimento da qualidade não representa um fim em si mesmo, mas é um instrumento de apoio que visa o alcance dos objetivos dos diversos órgãos da Administração Direta e Indireta, com forte interação e complementariedade com o programa de reforma administrativa do Estado;

considerando que, através da valorização do trabalho dos servidores públicos e do atendimento aos seus clientes imediatos é que serão atendidos os anseios dos verdadeiros beneficiários de todo o processo, ou seja, os cidadãos rio-grandenses;

considerando a necessidade de implementar planos de ação nos diversos órgãos a Administração Direta e Indireta do Estado, visando à implantação do gerenciamento pela qualidade, orientados para tornar-se irreversível o processo da melhoria contínua da produtividade e da qualidade na administração pública estadual;

considerando a necessidade de balizar o objetivo final, através de instrumento de medição tecnicamente consagrado e de fé inquestionável

DECRETA:

Art. 1º - Ficam instituídas funções executivas, no âmbito do Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade, em todos os órgãos e entidades da Administração Direta e Indireta do Estado, visando à estruturação e execução de um plano de ação com objetivos e metas a serem definidas anualmente.

Parágrafo 1º - As funções de que trata o artigo serão exercidas por servidores vinculados, de forma permanente, ao órgão ou entidade, designados pelo respectivo Secretário de Estado ou dirigente máximo, para atuarem junto Gerência da Qualidade instituída em cada órgão.

Parágrafo 2º - Para o desempenho das referidas funções executivas, deverão os servidores designados ser capacitados em curso de gerenciamento de qualidade, equivalente ao de 40 horas, reconhecido pelo Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade.

Parágrafo 3º - A Gerência da Qualidade atuará na facilitação dos procedimentos do plano de ação para a implantação do gerenciamento pela qualidade no respectivo órgão ou entidade.

Parágrafo 4º - Os Secretários de Estado e os dirigentes de órgãos e entidades da Administração Estadual Direta e Indireta, inclusive fundações e empresas instituídas ou controladas pelo Estado, deverão prover os meios necessários para o melhor desempenho das referidas funções executivas.

Parágrafo 5º - Aos servidores designados nos termos deste artigo não será assegurada qualquer remuneração adicional a título de gratificação específica pelo exercício das funções executivas.

Parágrafo 6º - O plano de ação referido no *caput* será compatibilizado com o contrato de resultados firmado no âmbito da reforma administrativa do Estado.

Art. 2º - O plano de ação de cada órgão ou entidade da Administração Direta e Indireta do Estado contemplará um programa de capacitação em gerenciamento da qualidade dos servidores que integrarem o seu corpo diretivo.

Parágrafo Único - Para os efeitos deste artigo, entende-se por corpo diretivo os titulares dos órgãos e entidades, seus diretores, coordenadores, supervisores, gerentes e detentores de cargos afins.

Art. 3º - Trimestralmente serão realizadas reuniões para revisão do processo, na presença do Presidente da Comissão Estadual da Qualidade e Produtividade e do Governo do Estado.

Parágrafo Único - Estas reuniões serão realizadas nos dias 1º/12/93, 02/03/94, 1º/09/94 e 1º/12/94 e atenderão procedimentos-padrão a serem definidos pela Comissão Estadual da Qualidade e Produtividade.

Art. 4º - A cada dois anos será procedida uma avaliação global da qualidade gerencial dos órgãos integrantes da Administração Direta e Indireta do Estado, usando os procedimentos definidos pela Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade.

Parágrafo 1º - A primeira avaliação deverá ser efetuada no último trimestre de 1994, devendo estar concluída, impreterivelmente, até 24/1/94.

Parágrafo 2º - O resultado destas avaliações servirá como parâmetro para a elaboração dos planos de ação anuais.

Art. 5º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

PALÁCIO PIRATINI, em Porto Alegre, 21 de setembro de 1993.

ALCEU COLLARES
Governador do Estado

Anexo 7

CARACTERÍSTICAS DA SECRETARIA DE ENERGIA, MINAS E COMUNICAÇÕES

A SEMC é um órgão da administração direta do Estado do Rio Grande do Sul, e tem por finalidades:

- propor as políticas de energia elétrica e de telecomunicações para o Estado;
- promover a expansão da eletrificação e telefonia rural;
- realizar pesquisas e promover a racional exploração do carvão e de outros recursos minerais de interesse do Estado;
- promover o desenvolvimento de fontes alternativas de energia;
- conduzir a política e presidir a execução do Programa Estadual do Carvão Mineral;
- supervisionar e acompanhar a execução dos planos e programas das entidades que lhe são vinculadas, visando assegurar às mesmas a máxima eficiência empresarial;

Empresas vinculadas à SEMC:

1. Companhia Riograndense de Telecomunicações - CRT
2. Companhia Estadual de Energia Elétrica - CEEE
3. Companhia Riograndense de Mineração - CRM
4. Companhia de Gás do Rio Grande do Sul - SULGÁS

Anexo 8

SECRETARIA DE ENERGIA, MINAS E COMUNICAÇÃO

PORTARIA Nº 15/93

O Secretário de Energia, Minas e Comunicações, no uso de suas atribuições legais, regulamenta a criação do Programa de Satisfação e Atenção ao Cliente - PROSAC, com o objetivo de articular, promover, supervisionar e divulgar iniciativas voltadas ao aprimoramento da qualidade, nas empresas vinculadas a esta Secretaria. O referido Programa será coordenado pelo Adm. Ronaldo Gonçalves Soares, funcionário da Companhia Riograndense de Telecomunicações.

Porto Alegre, 19 de agosto de 1993.

AIRTON LANGARO DIPP
Secretário de Estado

 Anexo 9

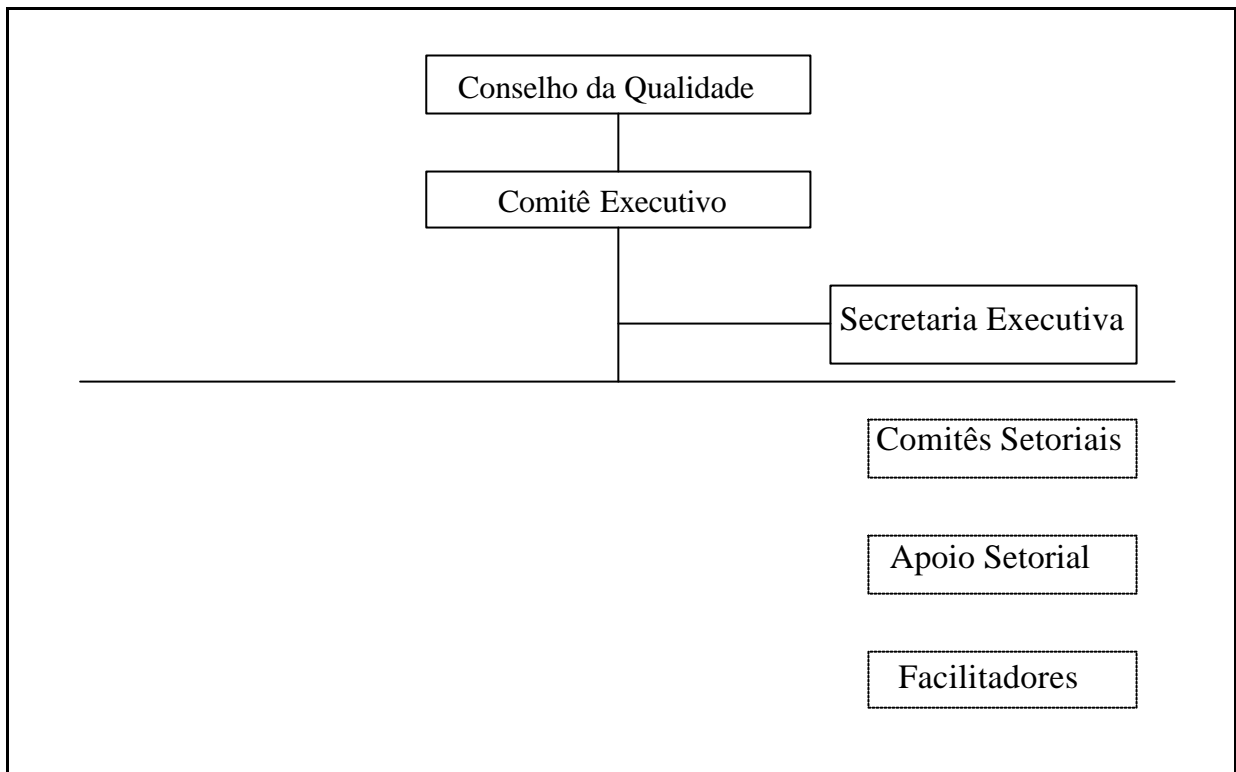
OS EFEITOS DAS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA CEEE

ATOS GOVERNAMENTAIS	EFEITOS NA CEEE
<p><u>Medida Provisória que criou a URV</u> O Ministério da Fazenda passou a controlar e a contingenciar as tarifas de energia elétrica no país, impossibilitando que as empresas atingissem os níveis adequados ao equilíbrio e à devida remuneração de seus ativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A CEEE continua vivendo o conflito gerado, de um lado por <i>déficits</i> de caixa que lhe impõem medidas de maior contenção de gastos, e de outro, pelas crescentes necessidades de investimentos das condições de atendimento ao consumidor.
<p><u>Lei 8.631/93</u> É compulsória a adimplência dos contratos de suprimento de energia entre concessionárias supridoras e supridas. Deixar de recolher as quotas de Reserva Global de Reversão - RGR, da Conta de Consumo de Combustíveis - CCC e da compensação financeira pela utilização de recursos hídricos (<i>Royalties</i>), acarreta a impossibilidade de reajuste e revisão de seus níveis tarifários. O concessionário de energia elétrica passou a propor ao Departamento Nacional de Águas e Energia Elétrica – DNAEE, para homologação, os níveis tarifários a serem praticados pela prestação do serviço público de fornecimento e necessários à cobertura do respectivo custo de serviço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A CEEE perde a possibilidade de estocar dívida na rubrica “compra de energia” para financiar outras despesas. • A CEEE deve manter em dia o recolhimento das referidas quotas. • A CEEE só pode propor o realinhamento necessário de suas tarifas, após racionalizar todos os seus custos.
<p><u>Lei 8.987/95 – Concessão dos Serviços Públicos</u> O equilíbrio econômico-financeiro e a racionalidade operacional do concessionário é condição para prorrogação dos prazos das atuais concessões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A CEEE deve priorizar os investimentos que realizará e a alocação de seus recursos, sob pena de perder suas concessões no negócio de energia elétrica, as quais começam a vencer em 1997.

Fonte: CEEE. *Diagnóstico e Objetivos de Gestão*. Porto Alegre, 1995. (mimeo)

Anexo 10

ESTRUTURA DO PROGRAMA DE MELHORIA DA QUALIDADE DOS SERVIÇOS - PMQS



Fonte: CEEE. *Plano de Melhoria da Qualidade dos Serviços - PMQS*. Porto Alegre, 1993, p. 23 (mimeo)

CONSELHO DA QUALIDADE

Coordenação: Presidente

Membros: Diretores e Coordenador do Comitê Executivo

COMITÊ EXECUTIVO

Coordenação: Chefe da Secretaria Executiva e Coordenador da implantação do Programa de Qualidade da empresa

Membros: Superintendentes

FACILITADORES

Elementos a nível de Departamentos, Serviços, Seções e Supervisores

Anexo 11

- TRANSPARÊNCIAS -

T24/39, T4/39, T6/39, T1/39, T27/39, T5/16, T4/8, T1/21, PD-T9/28, FB-T33/34

Transparência T24/39

OBJETIVOS DAS EMPRESAS		
OBJETIVO PRINCIPAL	PESSOAS	MEIOS
SATISFAÇÃO DAS PESSOAS	CONSUMIDORES	QUALIDADE
	EMPREGADOS	POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO
	ACIONISTAS	PRODUTIVIDADE
	COMUNIDADE	CONTRIBUIÇÃO

Fonte: PETROBRÁS. *Fundamentos da Qualidade Total*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 134

Transparência T4/39

O CASO BRASILEIRO
PERDAS NA INDÚSTRIA NACIONAL
30% da produção anual
U\$ 50 bilhões anuais
5 vezes juros anuais da dívida externa
15% do PIB nacional
Construção Civil: 30% do material consumido (média mundial=10%)
Eletrodomésticos: 15% da mão-de-obra ocupada com inspeção

Fonte: PETROBRÁS. *Fundamentos da Qualidade Total*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 114

Transparência T6/39

COMPARAÇÃO DOS INDICADORES DO BRASIL COM OS PADRÕES MUNDIAIS			
Entulho na construção civil:	BRASIL	33%	MUNDIAL 10%
Rejeição de produtos:	BRASIL	25.700/milhão	MUNDIAL 200/milhão
Rotatividade de estoques:	BRASIL	10 vezes/ano	MUNDIAL 75 vezes/ano
Preparação de máquinas:	BRASIL	81 minutos	MUNDIAL < 5 minutos
Reciclagem de papel:	BRASIL	30%	MUNDIAL 68%
Entulho na construção civil:	BRASIL	33%	MUNDIAL 10%

Fonte: PETROBRÁS. *Fundamentos da Qualidade Total*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 116

Transparência T1/39

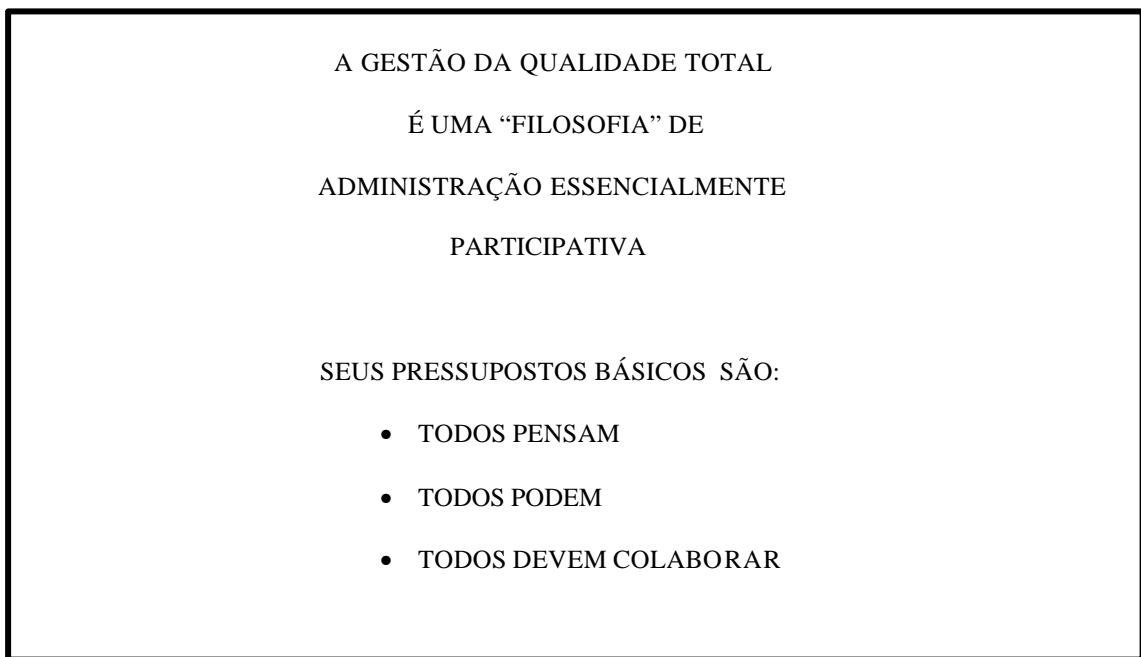
BAIXA PRODUTIVIDADE			
PAÍS	PRODUTIVIDADE (horas necessárias para montar um carro*)	AUTOMAÇÃO (operação por computador em %)	IDADE DOS MODELOS (total dos anos que o modelo está em produção**)
Japão	17	38	2.2
EUA	25	31	3.8
Europa	37	30	4.4
Sudeste Asiático	34	19	4.4
México	40	7	4.7
Brasil	48	4	11.4

Fonte: Womack , 1991

* O total de horas inclui o trabalho direto, indireto, administrativo e técnico
 **Total de anos que o produto médio está em produção

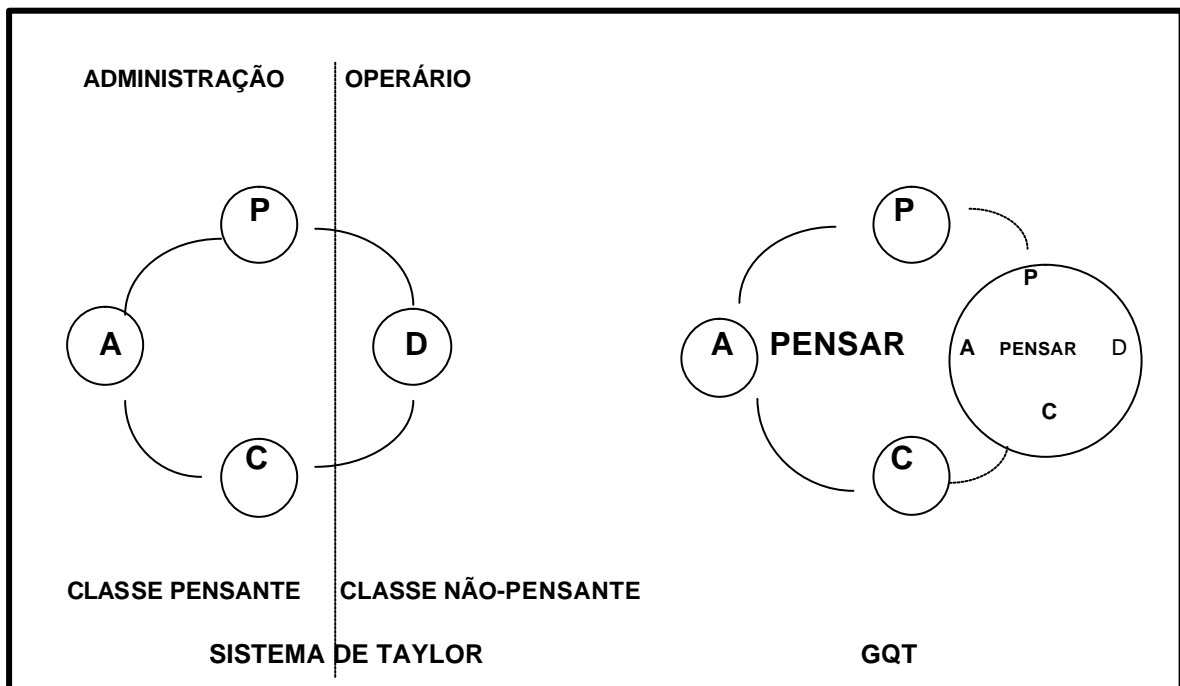
Fonte: PETROBRÁS. *Fundamentos da Qualidade Total*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 111

Transparência T27/39



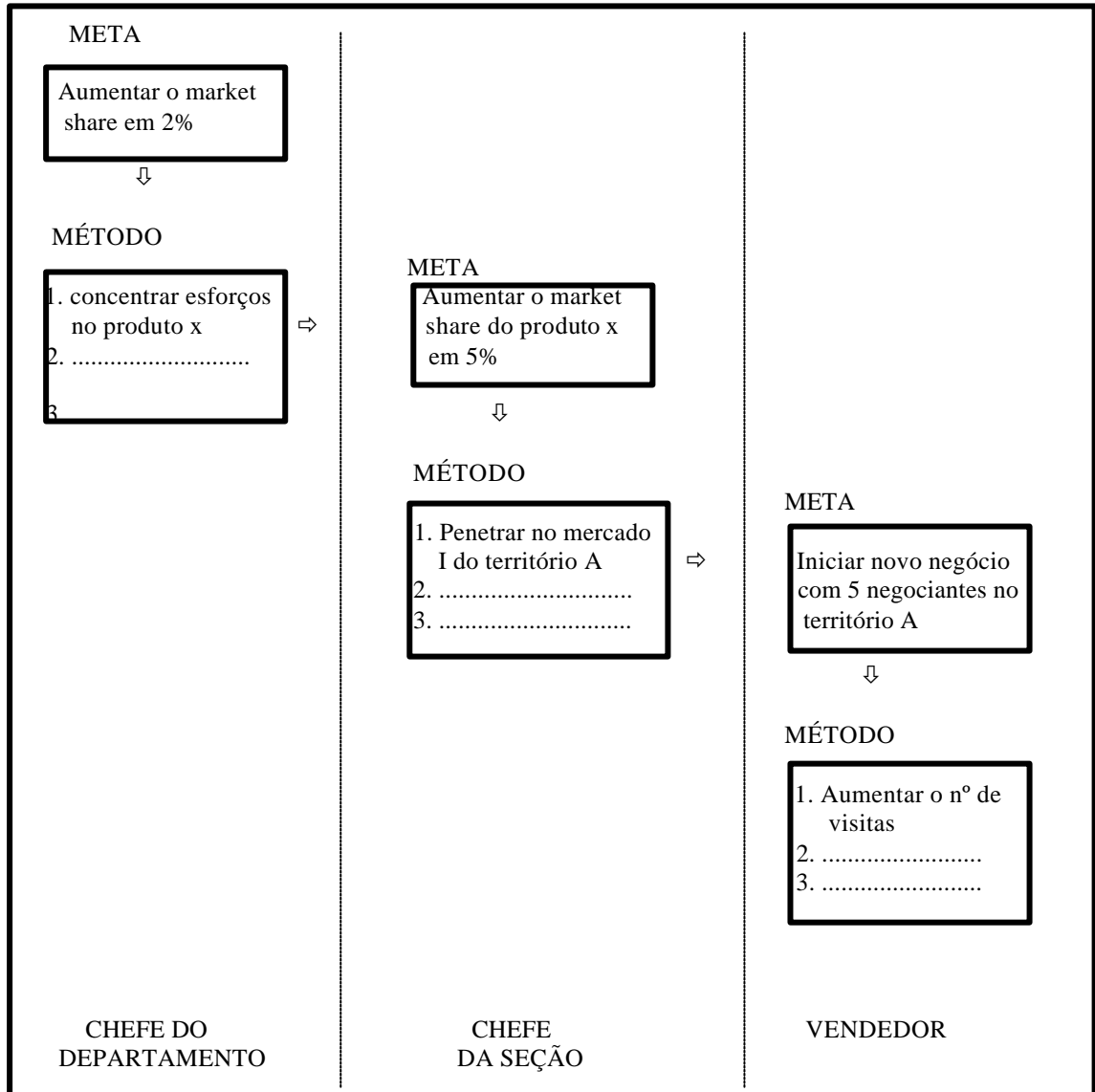
Fonte: PETROBRÁS. *Fundamentos da Qualidade Total*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 137

Transparência T5/16



Fonte: PETROBRÁS. *O Papel do Gerente e a Dimensão Humana da GQT*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 57

Transparência T4/8



Fonte: PETROBRÁS. *Gerência pelas Diretrizes*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 13

Transparência T1/21

<p>GERÊNCIA DA ROTINA É O MELHORAMENTO CONTÍNUO DOS PROCESSOS OU PRODUTOS DE UMA EMPRESA CONJUGANDO ATIVIDADES DE MANUTENÇÃO E MELHORIAS</p> <p>MANUTENÇÃO - CUMPRIMENTO DOS PADRÕES E ATUAÇÃO NA CAUSA DOS DESVIOS</p> <p>MELHORIAS - ALTERAÇÃO DOS PADRÕES PARA MELHORAR OS RESULTADOS</p>
--

Fonte: PETROBRÁS. *Gerência da Rotina*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 44

Transparência PD-T9/28

CONCEITO DE CONTROLE	
O QUE É GERENCIAR	
ROTINA	MELHORIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Manter obediência aos padrões • Atuar metodicamente na causa fundamental dos problemas para garantir que não haja reincidência 	<p>As melhorias são sempre feitas a partir da situação vigente e por etapas (como numa escada)</p>
PREVISIBILIDADE	COMPETITIVIDADE

Fonte: PETROBRÁS. *Padronização*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 28

Transparência FB-T33/34

As SETE FERRAMENTAS DA QUALIDADE

FERRAMENTAS BÁSICAS		
NICON COMPANY (Japão)	ISHIKAWA (Japão)	ASQC (USA)
1. Diagrama de Pareto	1. Diagrama de Pareto	1. Análise de Pareto
2. Diagrama de Causa e Efeito	2. Diagrama de Causa e Efeito	2. Diagrama de Causa e Efeito
3. Histograma	3. Histograma	3. Histograma
4. Cartas de Controle	4. Gráficos e Cartas de Controle (de Shewart)	4. Gráficos e Cartas de Controle
5. Diagramas de Dispersão	5. Diagramas de Dispersão	5. Diagramas de Dispersão
6. Gráficos diversos	6. Estratificação	6. Fluxogramas
7. Folhas de Verificação	7. Planilha de Verificação (Check Sheets)	7. Folhas de Verificação (Tally Sheets)

Fonte: PETROBRÁS. *Ferramentas Básicas da Qualidade*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 82

Anexo 12

MASP - EXERCÍCIO

PLATAFORMA GALO I

Na construção de plataformas são feitas várias soldas nos “nós” (junções dos elementos estruturais). Estas soldas são do tipo topo e ângulo. os tipos possíveis de defeitos nestas soldas são trinca, porosidade e deformação. De acordo com as normas de construção, estes defeitos são suficientes para causar a rejeição da solda, obrigando a que ela seja refeita.

Para execução das soldas, são montadas equipes constituídas de um supervisor de solda, soldadores e ajudantes de solda. Um inspetor de solda, após a sua conclusão, realiza inspeção e aprova ou não o trabalho.

Na construção da Plataforma Galo I estavam trabalhando uma equipe de soldagem (eq.1) e dois inspetores de solda (A e B).

O cronograma da obra estava sendo cumprido até que, nas últimas semanas, houve a determinação de acelerar o ritmo de trabalho, a fim de cumprir as novas metas da Companhia. Foi, então, incorporada uma nova equipe de soldagem (eq.2) e um novo inspetor de solda (C). Apesar do incremento de pessoal, não foi conseguido o aumento de produção esperado.. O chefe da obra procurou o encarregado do setor de soldagem e comunicou que a obra não estava se desenvolvendo conforme o esperado, devido ao alto índice de soldas reprovadas nas últimas semanas.

- Como você caracterizaria o problema?
- Se você fosse o chefe da soldagem, que atitudes tomaria para compreender claramente a situação?

O chefe da soldagem decidiu colher as informações na sua área e, para poder analisar o que estava ocorrendo, pediu um levantamento dos dados referentes a soldas e defeitos das últimas 12 semanas (Tabela 1). Pediu também dados detalhados da última semana (consolidados na tabela 2). Além disso, colheu informações por contatos diretos com diversos funcionários envolvidos com as operações de soldagem (entrevistas em anexo).

- Que providências você adotaria para resolver o problema?

TRABALHO EM GRUPO

1. O grupo deverá responder as questões acima utilizando o método de solução de problemas até o processo 4 - Plano de Ação (5W-1H).

Fonte: PETROBRÁS. *Metodologia de Análise e Solução de Problemas*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 29

EXERCÍCIO DE PARETO

GRUPO 1 - Pareto Global - Qual o defeito que mais ocorre?

GRUPO 2 - Operador - Qual o quadro que produz mais defeitos?

GRUPO 3 - Máquina - Qual a máquina que produz mais defeitos?

GRUPO 4 - Máquina - Que tipo de defeito a máquina 1 mais produz?

GRUPO 5 - Dia - Qual dia da semana produz mais defeitos?

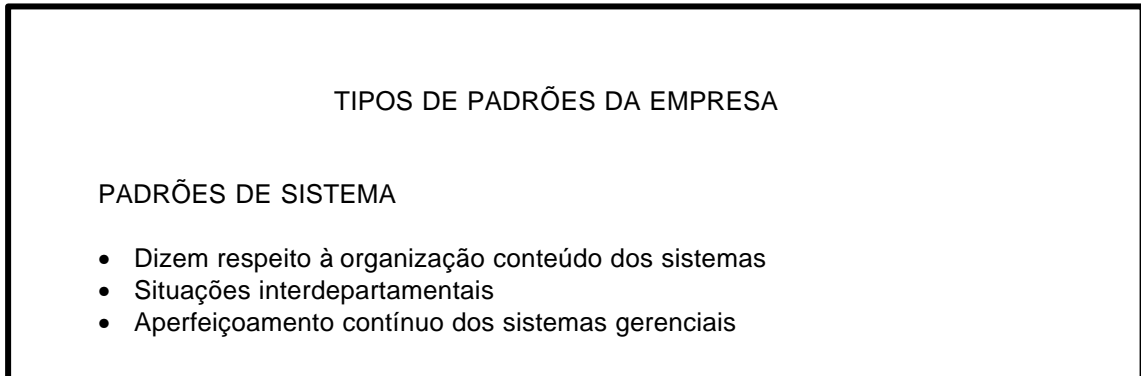
GRUPO 6 - Dia - Qual o tipo de defeito mais produzido na 4ª-feira?

Fonte: PETROBRÁS. *Ferramentas Básicas da Qualidade*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 30

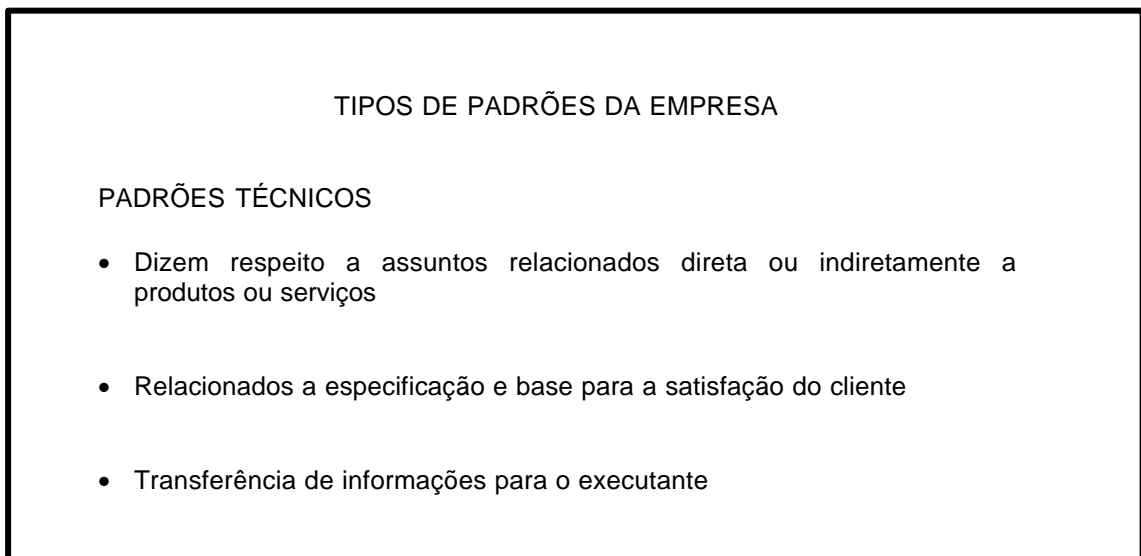
Anexo 13

Transparências

T14/28, T15/28, T26/28, T27/28, T28/28

Transparência T14/28

Fonte: PETROBRÁS. *Padronização*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 33

Transparência T15/28

Fonte: PETROBRÁS. *Padronização*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 34

Transparência T26/28

PAPÉIS NA PADRONIZAÇÃO

EXECUTANTE

- Participar na elaboração do padrão
- Respeitar a padronização
- Relatar anormalidades
- Propor aperfeiçoamento na rotina

Fonte: PETROBRÁS. *Padronização*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 45

Transparência T27/28

PAPÉIS NA PADRONIZAÇÃO

SUPERVISOR IMEDIATO

- Verificar conformidade
- Retreinar
- Avaliar e incentivar propostas de aperfeiçoamento
- Propor aperfeiçoamentos
- manter abertos os canais de comunicação

Fonte: PETROBRÁS. *Padronização*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 46

Transparência T28/28

PAPÉIS NA PADRONIZAÇÃO

CHEFIA

- Auditar o sistema
- Incentivar propostas de aperfeiçoamento
- Promover e participar na revisão e renovação dos padrões
- Verificar relatórios de anormalidades e criar condições de bloqueio
- Buscar sempre melhores resultados
- Manter abertos os canais de comunicação

Fonte: PETROBRÁS. *Padronização*. Porto Alegre, 1993. (mimeo). p. 47

Anexo 14

O Curso GQT como Processo Ensino-Aprendizagem: o processo de categorização

CATEGORIAIS REFERENCIAIS	IDÉIAS-CHAVE	CATEGORIAS FINAIS	SÍNTESE
<p>1. O Conteúdo Curricular</p> <p>1.1. Conteúdo Curricular e Realidade Organizacional</p> <p>1.2. Tipo de Conhecimento do Conteúdo Curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo curricular desenvolvido a partir da realidade organizacional do setor industrial - Exemplos e exercícios descontextualizados da realidade profissional dos participantes - Ênfase nos conhecimentos técnicos - Métodos e técnicas como instrumentos úteis para a solução de problemas operacionais - Qualidade Total percebida como alternativa para a sobrevivência da empresa 	<p>Dissociação Conceitual entre o Conteúdo Curricular e a Realidade Organizacional</p> <p>Potencial Significativo do Conteúdo Curricular</p>	<p>O Conteúdo Curricular, ao enfatizar conhecimentos técnicos, despertou o interesse dos participantes para a aprendizagem, pois os métodos da qualidade foram percebidos como instrumentos úteis para a solução de problemas operacionais. É reconhecida a relevância do conteúdo curricular, por apresentar a qualidade total como um meio para garantir a sobrevivência das empresas. Por outro lado, a dissociação existente entre o conteúdo curricular e a realidade organizacional dos participantes é percebida como um fator dificultante para a aprendizagem significativa.</p>
<p>2. Método de Ensino</p> <p>2.1. Dinâmica em sala-de-aula</p> <p>2.2. Participação no Processo Ensino-Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de ensino favorecedoras da interação em sala-de-aula - Centralização das decisões nos planejadores do processo ensino-aprendizagem - Definição dos objetivos e do conteúdo curricular sem o conhecimento prévio das necessidades individuais dos participantes e suas condições iniciais para a aprendizagem 	<p>Método de Ensino Interativo</p> <p>Método de Ensino Não-Participativo</p>	<p>O método de ensino interativo cria condições favoráveis ao relacionamento em sala-de-aula, entretanto, tem sua eficácia limitada, em termos de desenvolvimento de recursos humanos, pela existência simultânea de um método não-participativo. Isto ocorre por que as decisões sobre o processo ensino-aprendizagem são centralizadas em quem planeja e/ou ensina, impedindo o treinando de tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem.</p>

Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa