

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
Área de Concentração: Organizações e Mercado

VIVIANI TEODORO DOS SANTOS

**INTERVENÇÃO TRANS/FORMATIVA: CONSTRUINDO E IMPLEMENTANDO  
UMA FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL BASEADA  
NA TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL E NA PSICOLOGIA DA  
LIBERTAÇÃO**

Maringá  
2017

VIVIANI TEODORO DOS SANTOS

**INTERVENÇÃO TRANS/FORMATIVA: CONSTRUINDO E IMPLEMENTANDO  
UMA FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL BASEADA  
NA TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL E NA PSICOLOGIA DA  
LIBERTAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de mestre em Administração, do  
Programa de Pós-Graduação em Administração, da  
Universidade Estadual de Maringá.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre

Órgão Financiador: Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Maringá  
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

S237i Santos, Viviani Teodoro dos  
Intervenção trans/formativa: construindo e implementando uma ferramenta para a aprendizagem organizacional baseada na teoria da atividade histórico-cultural e na psicologia da libertação / Viviani Teodoro dos Santos. -- Maringá, PR, 2017. 183 f.: il. color.

Orientador: Prof. Dr. Marcio Pascoal Cassandre. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2017.

1. Aprendizagem organizacional. 2. Teoria da atividade histórico-cultural. 3. Psicologia da libertação. 4. Intervenção trans/formativa. I. Cassandre, Marcio Pascoal, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

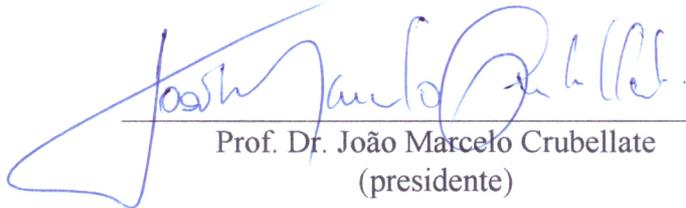
CDD 23.ed. 658.38

VIVIANI TEODORO DOS SANTOS

**INTERVENÇÃO TRANS/FORMATIVA: CONSTRUINDO E  
IMPLEMENTANDO UMA FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM  
ORGANIZACIONAL BASEADA NA TEORIA DA ATIVIDADE  
HISTÓRICO-CULTURAL E NA PSICOLOGIA DA LIBERTAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Administração, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovada em 14 de dezembro de 2017



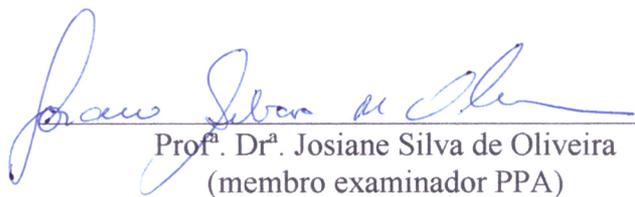
---

Prof. Dr. João Marcelo Crubellate  
(presidente)



---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Fernanda Coelho Liberali  
(membro examinador externo convidado - PUC-SP)



---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Josiane Silva de Oliveira  
(membro examinador PPA)

MARINGÁ  
2017

Este estudo é dedicado à Elisabete Tórmina, minha professora da quarta série, mulher corajosa que se arriscou e deu início ao poderoso processo libertador de uma mãe indolente com quatro filhos, sem o qual teria sido impossível alcançar esse feito.

## AGRADECIMENTOS

Como cantou Humberto Gessinger:

“Quando menos se espera,  
O que seria já era  
O que seria de nós?  
Se não fosse a mão  
Que nos trouxe até aqui<sup>1</sup>?”

Por isso, é imprescindível que, numa experiência tão coletiva quanto essa, se dê os créditos às pessoas que participaram tão ativamente desse processo.

Antes de tudo, agradeço à Deus, que tem encontrado continuamente formas criativas e inimagináveis para entrar em minha vida e dar continuidade ao processo libertador que me mantém de pé a cada manhã.

Agradeço à minha mãe que, lutou com a própria vida, que tirou da própria boca, que criou poderosos artefatos psicológicos e materiais para garantir a sobrevivência dos filhos; que enfrentou a dor física, o abuso, o preconceito, a ausência de estudo, a ausência de uma profissão, a ausência de dinheiro, a ausência de liberdade, enfim... como ela mesma diz, que “fez das tripas ao coração” para que eu chegasse até aqui, ou melhor, para que nós chegássemos até aqui, porque ela também chega até aqui comigo nesse momento, ela e toda minha família, porque libertação é sempre coletiva.

Agradeço meu esposo Lucas, guerreiro desde o início da sua existência, sempre de cabeça erguida, uma alma robusta, exemplo de força e simplicidade, que entrou comigo em um dos maiores desafios que já nos propusemos, a construção de uma família minimamente saudável, mesmo depois de tantos acontecimentos desencorajadores. E agora é coautor desse trabalho que representa uma conquista de espaço para nós dois e para nossos dois filhos.

Agradeço aos meus filhos Kalil e Ruan, meus fiéis companheiros de leitura, escrita e pesquisa, que talvez tenham se sentido nesses últimos dois anos, menos importante que esse notebook vermelho, mas aguentaram firme, sempre ao meu lado, demonstrando maturidade e ao mesmo tempo curiosidade para entender o que era isso que tinha mudado tanto a rotina da família. Eles que se orgulham tanto de mim, me fazem poemas, pensam que meus artigos estão em revistas de banca, que as entrevistas que faço vão para a rádio, que acham que um dia vou

---

<sup>1</sup> Gessinger, H & Licks, A. (1988). Sob o Tapete. In: Engenheiro do Hawaii. *Ouçá o que eu digo: Não ouça ninguém*. Rio de Janeiro: BMG. Faixa 4. 1 DV.

ser professora deles no colégio, enfim... uma ingenuidade que sempre tem o poder me curar, de me renovar.

Agradeço às 12 mulheres guerreiras, aqui denominadas sujeitas de pesquisa, que riram e choraram comigo nesses últimos meses, que foram as verdadeiras mestras da Intervenção Trans/formativa, que mergulharam na experiência, se abriram para o novo, contaram suas histórias, perdoaram minhas gafes e me acolheram em seu espaço profissional, e até mesmo em suas casas. Meus sinceros agradecimentos e admiração.

Agradeço ao meu orientador, Marcio Pascoal Cassandre, que definitivamente, nunca soube se resignar ao seu papel de professor, ou orientador; que desde 2004, tem extrapolado todos os limites da convencional “educação bancária” e tem me levado com ele, a cada passo, suspendendo o conhecimento para que eu alcance, me ouvindo pacientemente nos momentos de lamentação ou euforia, celebrando minhas descobertas; sempre numa dialética de sim e não, de exigência e delicadeza, de pragmatismo e militância, de força e sensibilidade, profissional e pessoal... Valeu Chefe!

Agradeço carinhosamente à Dr<sup>a</sup>. Cláudia Furiatti, que me encorajou e se colocou ao meu lado do início ao fim dessa travessia. Aquela ponte de madeira e cordas, ligando um antes e um depois que eu, sinceramente, não acreditava que seria capaz de atravessar. A cada passo em falso, a cada balançar da ponte, ela estava ali, sentada, serena, com aquela expressão facial de quem dizia: “Hã? E daí? Isso não é nada. Continue!” Dinheiro algum pode compensar seu primoroso trabalho.

Agradeço à Marisa, minha amiga para todas as situações, minha colega de turma, minha vizinha, minha comadre, minha colega de convento, minha colega de luta, uma assistente social negra, de esquerda, valente e extremamente generosa, que provocou muitas discussões conflitantes, dolorosas, mas profundamente mobilizadoras. À ela minha gratidão por toda paciência que tem tido aos longo desses anos com sua amiga administradora.

Agradeço aos meus irmãos, Adriana, Flavio e Estela, que estão por aí, na luta, cada um do seu jeito, tirando água de pedra, e que com certeza se alegrarão com essa vitória; e aos meus sobrinhos, em especial meu afilhado Richard, agora “dotô” engenheiro, outro combatente, que fez muito com pouco, mais um contrariador de estatísticas, que cruzou a linha e tem habitado um outro mundo, até então não reservado à pessoas como nós, um outro mundo, que por sua causa, tem sido o nosso mundo, e isso me encoraja, me orgulha, me ilumina.

Enfim, agradeço a todos os professores do PPA, em especial a Prof<sup>a</sup> Elisa Yoshie Ichikawa, Prof<sup>a</sup> Priscilla Borgonhoni Chagas, Prof. William Antonio Borges; à Prof<sup>a</sup> Marivânia Conceição de Araújo do Programa de Ciências Sociais, que marcaram forte presença nessa

trajetória; aos membros da banca avaliadora, Prof. João Marcelo Crubellate, Prof<sup>a</sup> Josiane Silva de Oliveira, Prof<sup>a</sup> Fernanda Coelho Liberali e Prof. José Paulo de Souza que se despuseram a contribuir com o presente estudo. Agradeço também ao Bruhmer e a todos os meus jovens colegas da turma 2016, inteligentes, animados e acolhedores, em especial à Jéssica, uma menina muito especial, batalhadora e cheia de luz.

“A morte não existe, Besouro.  
A morte é viver debaixo da bota dos outros”.

Fala do personagem  
Mestre Alípio  
(Besouro, 2009)

## RESUMO

As organizações estão constantemente interessadas em formas de adaptar recursos materiais e humanos de modo que lhes garanta sobrevivência. Neste contexto, a Aprendizagem Organizacional, voltada à gestão dos chamados recursos humanos, apresenta-se como uma temática que tem incorporado múltiplas perspectivas, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, na tentativa de compreender, mensurar e estimular a aprendizagem nos diferentes ambientes organizacionais. A partir desse campo multidisciplinar, o presente estudo desenvolveu o tema da Aprendizagem Organizacional, mais especificamente preocupado com uma metodologia que fosse capaz de provocar um movimento de aprendizagem que não contemplasse tão somente a mudança organizacional, mas também os sujeitos que aprendem, pensando uma metodologia que, além de causar mudanças por meio de um grupo, pudesse também causar mudanças no próprio grupo. Principalmente pelo fato de compreender a aprendizagem como algo que vai além da capacidade cognitiva, uma vez que depende também das interações com os pares, a Teoria da Atividade Histórico-Cultural, iniciada pelo bielorusso Lev Vygotsky (1896-1934), tendo como principais conceitos a mediação cultural, o princípio da estimulação dupla e o ciclo de aprendizagem expansiva, foi utilizada como base teórica e metodológica para este estudo. No entanto, como forma de adaptá-la ao contexto brasileiro, buscou-se apoio na Psicologia da Libertação, vertente da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana, por meio de categorias que pudessem contribuir sobretudo com o perfil dos sujeitos de pesquisa. Neste sentido, com base no que Ignacio Martín-Baró, principal nome da Psicologia da Libertação, acreditava ser o meio para se iniciar um processo libertador – o fortalecimento das instâncias populares, operacionalizado por meio de três tarefas essenciais: recuperação da memória histórica; resgate das virtudes populares e “desideologização” da experiência cotidiana – novos elementos foram incorporados no estudo de maneira que pudessem contribuir com a Teoria da Atividade Histórico-Cultural. Como procedimento metodológico foi implementada uma Intervenção Trans/formativa, inspirada na metodologia própria da Teoria da Atividade Histórico-Cultural chamada Laboratório de Mudança, uma meta-ferramenta considerada como uma versão simplificada da Metodologia de Pesquisa para o Desenvolvimento do Trabalho (PDT). A Intervenção Trans/formativa foi composta basicamente por observações não participantes, entrevistas, análise documental, sessões em grupo fundamentadas no ciclo de aprendizagem expansiva, em que foram trabalhadas tanto a atividade de limpeza, quanto a história, virtudes e “desideologização” das experiências cotidianas. O grupo dos sujeitos de pesquisa foi composto, predominantemente, por zeladoras terceirizadas de uma instituição pública de ensino superior. Neste sentido, o objetivo do presente estudo foi compreender como se dá a construção e implementação da Intervenção Trans/formativa com um grupo de zeladoras terceirizadas, como possibilidade a um movimento de aprendizagem voltado tanto para a transformação da atividade quanto para o fortalecimento dos sujeitos. A experiência revelou um grupo de mulheres que ocupam uma profissão reservada a pessoas com baixa escolaridade, que compreendem a limpeza como um modo de vida e que adotam práticas bastante personalizadas. Revelou também que a instituição de ensino, local de trabalho desse grupo, é uma instituição que deseja cumprir normas de economia e sustentabilidade, mas que vivencia sérias contradições, o que dificulta o alcance desse objetivo. Quanto a construção e a implementação da ferramenta, além de representar um desafio para o intervencionista, mostrou-se capaz de estimular uma aprendizagem com vistas a uma solução organizacional. Em relação ao fortalecimento do sujeito, resultados concretos não foram detectados, justamente porque tanto aprendizagem, quanto libertação são processuais, porém, foi possível notar indícios de uma mudança no comportamento do grupo. Além disso, é possível afirmar que a ferramenta conseguiu promover espaços dialógicos e problematizadores que podem significar uma potencialidade de fortalecimento dos sujeitos.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem Organizacional; Teoria da Atividade Histórico-Cultural; Psicologia da Libertação; Intervenção Trans/formativa.

## ABSTRACT

Organizations are constantly interested in ways of adapting material and human resources to ensure survival. In this context, Organizational Learning, focused on the management of so-called human resources, presents itself as a theme that has incorporated multiple perspectives, coming from different areas of knowledge, in an attempt to understand, measure and stimulate learning in different organizational environments. From this multidisciplinary field, the present study developed the theme of Organizational Learning, more specifically concerned with a methodology that was capable of provoking a learning movement that not only contemplated the organizational change, but also the subjects that learn, thinking a methodology which, in addition to causing change through a group, could also cause changes in the group itself. Mainly because it understands learning as something that goes beyond cognitive ability, since it also depends on interactions with peers, the Cultural-Historical Activity Theory, initiated by Belorussian Lev Vygotsky (1896-1934). main concepts of cultural mediation, the principle of dual stimulation and the expansive learning cycle, was used as a theoretical and methodological basis for this study. However, as a way of adapting it to the Brazilian context, it was sought support in the Psychology of Liberation, a branch of Latin American Community Social Psychology, through categories that could contribute mainly to the profile of the research subjects. In this sense, based on what Ignacio Martín-Baró, the main name of Liberation Psychology, believed to be the means to initiate a liberating process - the strengthening of popular instances, operationalized through three essential tasks: recovery of historical memory; rescue of the popular virtues and "de-ideologization" of everyday experience - new elements were incorporated in the study in a way that could contribute to the Theory of Historical-Cultural Activity. As a methodological procedure a Trans / Formative Intervention was implemented, inspired by the methodology of the Historical-Cultural Activity Theory called the Laboratory of Change, a meta-tool considered as a simplified version of the Research Methodology for Work Development (PDT). The Trans / Formative Intervention was basically composed of non-participant observations, interviews, documentary analysis, group sessions based on the expansive learning cycle, in which both the cleaning activity and the history, virtues and "deideologization" of daily experiences were worked. The group of research subjects was predominantly composed of outsourced caretakers from a public institution of higher education. In this sense, the objective of the present study was to understand how the construction and implementation of the Trans / Formative Intervention with a group of outsourced caretakers is given as a possibility to a learning movement geared both to the transformation of the activity and to the strengthening of the subjects. The experience has revealed a group of women occupying a profession reserved for people with low schooling, who understand cleanliness as a way of life and adopt very personalized practices. He also revealed that the educational institution, the workplace of this group, is an institution that wishes to comply with economic and sustainability standards, but which experiences serious contradictions, which makes it difficult to reach this goal. Regarding the construction and implementation of the tool, besides being a challenge for the interventionist, it was able to stimulate learning with a view to an organizational solution. Regarding the strengthening of the subject, concrete results were not detected, precisely because both learning and liberation are procedural, but it was possible to notice evidence of a change in the behavior of the group. In addition, it is possible to affirm that the tool has succeeded in promoting dialogical and problematizing spaces that can mean a potential for strengthening the subjects.

**Keywords:** Organizational Learning; Theory of Historical-Cultural Activity; Psychology of Liberation; Trans/formative Intervention.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Lista de Figuras:

Figura 1. O Modelo Básico de Mediação proposto por Vygotsky .....	39
Figura 2. O Modelo Triangular da Atividade Humana .....	44
Figura 3. O Ciclo de Aprendizagem Expansiva .....	46
Figura 4. Possíveis Articulações entre TAHC e PL .....	71
Figura 5. Ações de Aprendizagem Expansiva no processo do Laboratório de Mudança .....	87
Figura 6. Etapas da Intervenção Trans/formativa.....	89
Figura 7. Etapas e Conversas da Intervenção Trans/formativa .....	102

### Lista de Imagens:

Imagem 1. Conversa 10 da Intervenção Transn/formativa .....	94
---	----

### Lista de Quadros:

Quadro 1. Os Cinco Princípios da Teoria da Atividade .....	48
Quadro 2. Procedimentos Metodológicos utilizados na consecução dos objetivos específicos .....	82
Quadro 3. Critérios para segmentação e categorização da análise interpretativa .....	105

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social
- AO - Aprendizagem Organizacional
- CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
- CV - Conversa
- FMLN - Frente Farabundo Martí de Libertação Nacional
- IAP - Intervenção-Ação-Participativa
- IT - Intervenção Trans/formativa
- LM - Laboratório de Mudança
- JOC - Juventude Operária Católica
- JUC - Juventude Universitária Católica
- MI - Metodologias Intervencionistas
- PC - Psicologia Comunitária
- PCNA - Psicologia Comunitária Norte Americana
- PCLA - Psicologia Comunitária Latino Americana
- PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PSC - Psicologia Social Comunitária
- PSCLA - Psicologia Social Comunitária Latino-Americana
- PDT - Metodologia de Pesquisa para o Desenvolvimento do Trabalho
- PL - Psicologia da Libertação
- TAHC - Teoria da Atividade Histórico-Cultural
- ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>30</b>
2.1 METODOLOGIAS INTERVENCIONISTAS: TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL .....	30
2.1.1 Uma Visão Geral.....	31
2.1.2 O Legado de Vygotsky .....	33
2.1.3 A Visão Contemporânea de Yrjö Engeström .....	41
2.1.3.4. O Ciclo de Aprendizagem Expansiva.....	44
2.2 A PSICOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E SEU CONTEXTO .....	50
2.2.1 Psicologia Social Comunitária Latino-Americana .....	50
2.2.2 Psicologia da Libertação .....	55
2.2.3 O Fortalecimento das Instâncias Populares e suas Formas de Operacionalização .	64
2.3 POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE TAHC E PL .....	70
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>73</b>
3.1 A PESQUISADORA .....	74
3.2 A INSTUIÇÃO DE ENSINO .....	76
3.3 AS SUJEITAS DA PESQUISA .....	77
3.4 A FERRAMENTA.....	81
3.4.1 Primeiro Objetivo .....	82
3.4.2 Segundo Objetivo.....	86
3.4.3 Terceiro Objetivo.....	94
3.4.4 Quarto Objetivo.....	102
<b>4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>104</b>
4.1 ENTENDENDO O CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA FERRAMENTA.....	106
4.1.1 Sobre a Atividade e o Sistema de Atividade.....	106
4.1.2 Sobre as Sujeitas da Atividade .....	117
4.1.2.1 Conhecendo suas histórias.....	118
4.1.2.2 Conhecendo suas virtudes .....	122
4.1.2.3 Conhecendo sua concepção de mundo .....	124
4.2 REFLETINDO A FERRAMENTA .....	129
4.2.1 Uma Visão Geral.....	129
4.2.2 As Técnicas Adotadas.....	133
4.2.3 O Comportamento do Grupo .....	137
4.2.4 Os Desafios da Intervencionista .....	142
4.2.5 Os Reflexos na Atividade .....	145

<b>4.2.6 Os Reflexos nas Sujeitas.....</b>	<b>151</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE PERGUNTAS GERADORAS - SUPERVISORA - PESQUISA DE CAMPO 2015 .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM AS ZELADORAS - PESQUISA DE CAMPO 2015 .....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL DE AUTOCONFRONTAÇÃO - PESQUISA DE CAMPO 2015 .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL - PESQUISA DE CAMPO 2016 .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE - PESQUISA DE CAMPO 2016 .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE F - VISÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA SOBRE A ATIVIDADE DA LIMPEZA - PESQUISA DE CAMPO 2017 .....</b>	<b>183</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Apesar de questionável, o discurso da mudança está impregnado tanto no meio acadêmico, quanto no organizacional (Grey, 2004). Independente de estar-se vivendo ou não em tempos de mudanças sem precedentes, as organizações buscam constantemente, motivadas por diferentes razões, adaptar-se ao ambiente ao qual estão inseridas, demandando sempre novas soluções, seja de ordem humana ou tecnológica.

Neste ambiente dinâmico, a gestão de pessoas tem buscado formas de conhecer como este trabalhador aprende, aplica e replica o conhecimento pertinente à sua função. Além de conhecer, a gestão também se interessa em encontrar meios para que possa interferir ou estimular esse aprendizado com vistas a soluções organizacionais. Diante desse cenário, a Aprendizagem Organizacional (AO) têm se constituído de forma multiparadigmática, de modo a compreender como se dá o processo de aprendizagem no contexto organizacional, bem como propor novas formas de contribuir com este processo. Para Godoy, Antonello e Azevedo (2011), as diversas perspectivas utilizadas para olhar o fenômeno expressam essas inquietações, ao mesmo tempo que contribuem para a consolidação e progresso do campo, não dispensando a importância de uma reflexão crítica quanto a forma como se investiga o tema.

Assim sendo, a compressão da aprendizagem tem sido mediada por diferentes questionamentos: Quem aprende? Como aprende? A organização aprende? A aprendizagem é cognitiva ou social? A aprendizagem é resultado ou processo? No intuito de responder estas e outras questões, ao longo do tempo, em diferentes áreas da ciência, construíram-se diversos enfoques, tornando a temática multidisciplinar e ao mesmo tempo lhe conferindo uma fragilidade no que se refere a dificuldade de se consolidar uma única forma de conceituar a aprendizagem, ou seja, uma única teoria completa o bastante para que dê conta de responder todas as perguntas que o fenômeno suscita.

Direcionando o olhar para uma aprendizagem que acontece não apenas por meio de processos mentais, mas também pelas interações sociais, e que seja considerada mais como processo que resultado, surge o interesse em trabalhar a temática com um grupo de zeladoras terceirizadas de uma instituição pública de ensino superior, na qual esta pesquisadora<sup>2</sup> mantém

---

<sup>2</sup> A autora desta dissertação ora fará referência a si mesma como pesquisadora, ora como servidora, ora como intervencionista, isto porque foram estes os “papéis” que desempenhou. Apesar de não ser possível pensá-los de maneira separada, é importante esclarecer ao leitor o motivo pelo qual cada um deles foi utilizado durante o texto: Servidora: quando se referir ao seu vínculo à instituição pesquisada; Pesquisadora: quando se referir ao trabalho como aluna, mestranda, pesquisadora, autora do estudo; Intervencionista: quando se referir ao papel que desempenhou efetivamente durante a Intervenção Trans/formativa.

vínculo como servidora. A primeira fase da pesquisa, ocorreu em razão desta pesquisadora estar cursando uma disciplina de Aprendizagem Organizacional como aluna não regular em um programa de Pós-Graduação em Administração. O objetivo da pesquisa foi conhecer como se dava o processo de aprendizagem no grupo, por isso uma pesquisa qualitativa foi realizada no segundo semestre de 2015.

O grupo pesquisado é composto por dez zeladoras terceirizadas, com idade média de 45 anos, a maioria com no mínimo três filhos, todas com ensino fundamental incompleto. São mulheres que iniciaram muito jovens, entre 11 e 14 anos, como babás, domésticas ou cuidadoras de idosos e que, levadas pela dificuldade financeira, entraram no serviço de limpeza por representar uma oportunidade de trabalho para pessoas sem experiência profissional e com baixa escolaridade. Neste sentido o serviço de limpeza, doméstico ou comercial, foi para essas mulheres, a porta de entrada ao mercado de trabalho e a socialização na área urbana. Suas histórias são marcadas por uma jornada de trabalho intensa, momentos de interrupções motivados por problemas familiares e fortes vínculos travados no ambiente profissional sempre apoiados na solidariedade e na fé.

A instituição pública de ensino superior é composta por 13 câmpus distribuídos em diferentes cidades no estado do Paraná. Neste câmpus em que ocorreu a pesquisa estão vinculados 203 servidores efetivos, sendo 140 docentes e 63 técnicos administrativos, e 27 trabalhadores terceirizados contratados por duas diferentes empresas, suprindo postos de vigilância, vigilância armada, limpeza, copeiragem, transporte, reprografia, manutenção de bens móveis, recepção, além de um posto de supervisor. Atualmente são 11 blocos térreos, totalizando 6.847,89 m<sup>2</sup> de área construída.

A escolha do grupo foi por conveniência, em razão do vínculo desta pesquisadora com a instituição de ensino, e também pelo fato de se acreditar, que a aprendizagem não é um processo restrito ao ambiente administrativo, ou a grupos com elevado grau de escolaridade; por acreditar também que o senso comum, a prática e o saber popular são capazes de fornecer importantes elementos para a compreensão de um fenômeno. Portanto, compreender a aprendizagem de um grupo que executa tarefas consideradas de baixo prestígio, ou seja, pouco atraentes no meio profissional, e que não conta com meios formais de capacitação, seria desafiador diante da aprendizagem organizacional geralmente estudada no mainstream das organizações.

Esta primeira pesquisa qualitativa, com foco nas práticas do grupo, foi composta por momentos de observação não participante, entrevistas e grupos focais apoiados pelo método da

autoconfrontação simples (Clot, 2007)<sup>3</sup>, que consistiu na gravação de vídeos com posterior apreciação pelo grupo pesquisado. Como resultado verificou-se, um aprendizado fortemente ligado às histórias de vida das zeladoras, e o baixo sucesso da organização em implementar mudanças com vistas a uma limpeza mais econômica e sustentável.

Diante do resultado obtido, o estudo encerrou-se com a seguinte questão: De que forma poderia se conduzir um processo de estímulo a aprendizagem do grupo para o alcance de uma limpeza mais econômica e sustentável? Como sugestão, um dos caminhos seria a utilização de perspectivas capazes de contemplar o aspecto histórico da aprendizagem, que considerasse como sujeito da aprendizagem não a própria organização, como ente reificado, mas uma aprendizagem que tem como sujeito as pessoas que a compõe, pessoas que aprendem não apenas em razão de sua capacidade cognitiva, mas também por meio das interações sociais, interações essas que são parte essencial da aprendizagem como processo.

Portanto, neste estudo, a aprendizagem será entendida por meio da perspectiva psicológica vygotskyana, ou seja, uma aprendizagem que provém de uma natureza social, vista não como um processo de imitação, mas uma aprendizagem mediada por artefatos, como a linguagem, por exemplo; uma aprendizagem capaz de criar uma zona de desenvolvimento proximal, despertando vários processos internos a partir de um ambiente de interação e cooperação entre os pares, processos estes que, após serem internalizados, se tornarão parte do desenvolvimento:

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 1978b, p.35).

Em se tratando de Aprendizagem Organizacional, é importante frisar que aqui ela não será entendida como treinamentos oferecidos pela organização aos trabalhadores, com intuito de fornecer ou atualizar conhecimentos ou técnicas específicas, nos moldes do que Paulo Freire (2005) chamaria de concepção bancária da educação, numa relação de depositários e depositantes, também não seria àquela proveniente da repetição de processos, ou estímulos exclusivamente mentais. A aprendizagem organizacional, aqui, será entendida como aquela

---

<sup>3</sup> A utilização da autoconfrontação simples (Clot, 2007), foi apenas uma contribuição metodológica à pesquisa realizada em 2015, lembrando que nesta fase o objetivo era conhecer a aprendizagem no grupo, porém ainda não havia uma base teórica definida, ou seja, ainda não havia a opção pela TAHC e PL.

gerada no espaço organizacional de forma participativa, colaborativa, em que por meio de processos de interações e mediações, estimule processos mentais para a consolidação de um aprendizado futuro.

Se aprendizagem nem sempre é desenvolvimento, é possível que pensar em fórmulas programadas, aplicáveis em qualquer tipo de situação para solução de problemas, como anseia o mainstream da AO, não seja um caminho realmente promissor. Se o que a organização busca é realmente a aprendizagem, seria importante pensar na possibilidade de que o desenvolvimento de determinadas habilidades para solução de problemas é algo que não pode ser previsto ou garantido, portanto, a ideia seria pensar em uma aprendizagem mais como processo do que como resultado, pensar em formas que possam estimular a aprendizagem por meio das trocas, das interações sociais e reflexões críticas. Para Liberali, Magalhães, Lessa e Fidalgo (2006, p. 182), é por meio da reflexão crítica que o sujeito tem a oportunidade de olhar para si com distanciamento, quando descreve a própria ação, abrindo assim espaço para um questionamento que pode levá-lo a “assumir um papel mais consciente sobre uma mudança de atitude, ação e participação na história de sua própria ação e de seus companheiros”.

Por isso, seria preciso pensar em metodologias sobretudo dialógicas e participativas, ou seja, que promovam um espaço de escuta e que considerem o sujeito como capaz de pensar as mudanças e não somente operacionalizá-las. Neste sentido, acredita-se que as chamadas Metodologias Intervencionistas (MI), “cujo princípio consiste em envolver os profissionais das organizações, para participar no processo de mudança e de resolução de problemas junto com pesquisadores” (Pereira-Querol, Jackson Filho & Cassandre, 2011, p. 611), possam contribuir com esta aprendizagem.

Neste sentido, a opção pelas Metodologias Intervencionistas como abordagem teórico-metodológica para a compreensão da Aprendizagem Organizacional, neste estudo, representa uma alternativa caracterizada pela participação, justamente por acreditar na potencialidade de vir a ser desse sujeito da aprendizagem. Dentre as metodologias intervencionistas tomar-se-á como base a Teoria da Atividade Histórico-Cultural (TAHC) que, diferente da pesquisa-ação, não possui previamente o conteúdo do aprendizado, pois o mesmo é criado gradualmente num processo que não pode ser planejado antecipadamente (Sannino, 2011).

Iniciada por Lev Vygotsky na década de 1920, a TAHC já tem sido trabalhada no Brasil em outras áreas do conhecimento, com destaque para área da Educação. Segundo Paes de Paula e Palassi (2007), as ideias de Vygotsky têm sido trabalhadas no Brasil nas áreas da Psicologia e da Educação desde 1960 e agora passam a ser pensadas nos estudos organizacionais brasileiros, que buscam uma aproximação com outras áreas do conhecimento no intuito de uma

melhor compreensão da subjetividade humana.

Desse modo, em 2011, inicia-se o processo de transposição teórico-metodológico da Teoria da Atividade Histórico-Cultural para a realidade brasileira na área da Administração, por meio dos trabalhos de Pereira-Querol, Jackson-Filho e Cassandre (2011) e Cassandre, Pereira-Querol e Bulgacov (2012), na tentativa de preencher algumas lacunas existentes no campo da AO, sobretudo no que se refere a questão metodológica no processo de apreender, detectar e mensurar a AO (Cassandre & Godoi, 2014).

Ao propor a transposição das metodologias intervencionistas para Aprendizagem Organizacional brasileira, Cassandre (2012) afirma que, entre outros ganhos, é possível que estas metodologias também alcancem o sujeito enquanto pessoa, pois ao serem compreendidos como sujeitos de possibilidade e estimulados por um intervencionista, são capazes de desenvolver sua capacidade de agência e levar esses traços para outros espaços de convivência fora do ambiente organizacional.

Entretanto, diante do potencial das metodologias intervencionistas, acredita-se que contemplar este fator como provável ou possível não seja suficiente, pois esta transformação do sujeito para além do espaço organizacional, poderia não ser tratada de forma despreziosa ou como uma consequência não planejada. Porque então não prever isto no processo? Porque não aproveitar a potencialidade teórico-metodológica das MI e, além da aprendizagem para o ambiente de trabalho, prever neste processo uma aprendizagem que possa fortalecer os sujeitos em outros aspectos, além dos aspectos técnicos e profissionais?

Considerar quem aprende não apenas como um trabalhador, mas como um sujeito inserido em um contexto social específico, além da possibilidade de uma aprendizagem multidisciplinar para este, também poderia auxiliar no processo de aprendizagem organizacional, porque agora o sujeito contribuiria com a organização não apenas porque seria obrigado a isso, ou porque participou de um treinamento específico, mas porque se sentiria um personagem importante não apenas da história da organização, mas da sua própria história de vida, uma vez que valoriza sua trajetória, reconhece suas virtudes e tem noção do seu lugar na sociedade. Esta transformação pessoal, ao invés de ser desconectada do processo, poderia ocorrer simultaneamente à sua transformação profissional.

Na tentativa de alcançar este objetivo, a proposta deste estudo foi incorporar novos elementos, provenientes da Psicologia da Libertação, à ferramenta teórico-metodológica da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, de modo a alcançar esta aprendizagem voltada tanto para a transformação da atividade quanto para a transformação do próprio sujeito. É preciso pensar que, além de simplesmente fazer uma incorporação de modo que satisfaça este objetivo,

esta foi uma oportunidade de adaptar uma ferramenta estrangeira à realidade brasileira, ou pelo menos latino-americana, pois entre as críticas que recebem os estudos organizacionais está a importação e implementação fiel de ferramentas estrangeiras sem a devida consideração a respeito das diferenças culturais, históricas e sociais.

Ao considerar a TAHC como estrangeira, é preciso lembrar que se trata de uma teoria nascida na Rússia, mas que se expandiu ao longo dos anos, tanto no que se refere ao seu aprofundamento teórico, quanto à sua internacionalização, inclusive, atualmente o centro de referência destes estudos localiza-se em Helsinki – Finlândia. No Brasil, como será apresentado na sequência, também já existem experiências empíricas na área de AO com a Teoria da Atividade Histórico-Cultural, porém, longe de anular a importância da replicação de ferramentas estrangeiras, este estudo pretende chamar a atenção para a necessidade de que essas ferramentas sejam adaptadas ao contexto nacional e a situação dos próprios sujeitos envolvidos.

Neste caso, pareceu mais sensato, antes de replicar uma experiência teórico-metodológica proveniente de uma realidade estrangeira, considerar, entre outros aspectos, o tempo social do local em que esta nova experiência seria realizada. Guerreiro Ramos (1983), chama atenção para o tempo social, que pode ser entendido como um conceito construído pelo indivíduo influenciado pela realidade social na qual está inserido, isso quer dizer que esta percepção é afetada por fatores sociais e culturais. Para o autor, o fato deste tempo social não ter se homogeneizado em escala mundial, talvez explique o fracasso de programas de industrialização levados a termo em certas áreas, pelo conflito entre o tempo implícito na tecnologia importada e o tempo social das populações onde estão os trabalhadores.

Inclusive, quando se trata da implementação do Laboratório de Mudança (LM), metodologia própria da TAHC, é importante mencionar que as reconfigurações do Laboratório de Mudança, não são interpretadas pelos seus idealizadores, como algo que venha a ferir seus conceitos, inclusive sendo recomendável que se façam adaptações e ajustes de acordo com a situação vivenciada pelos pesquisadores:

O Laboratório de Mudança é uma caixa vivente que não se pode reproduzir mecanicamente. Cada implementação é um esforço criativo que requer uma compreensão das circunstâncias locais e dos potenciais específicos dos sistemas de atividade envolvidos. Cada implementação produz intuições e descobertas que não apenas podem enriquecer e desenvolver ainda mais o próprio método, bem como a teoria que o anima (Engeström, 2015, p. 22).

Sendo assim, sobretudo em se tratando da realidade brasileira, seria preciso interessar-se pela realidade local, considerar suas lutas e resistências, seu histórico de desenvolvimento e

exploração, as características do povo e das próprias organizações. Portanto, buscar elementos numa abordagem marcadamente latino-americana como a Psicologia da Libertação, compreendida como um movimento de crítica à Psicologia Social, vinculada a Psicologia Social Comunitária Latino-Americana (PSCLA), além da possibilidade de refinamento da TAHC, justifica-se também pela tentativa de suprir esta necessidade de adaptação, no sentido de respeitar o tempo social, e a realidade cultural e histórica dos sujeitos envolvidos no processo.

Mas por que utilizar a Psicologia da Libertação e não outra abordagem para essa adaptação? Além do fato de ambas – TAHC e PL - terem nascido de forma ativista (Sannino, 2011; Gonzáles Rey, 2009), com interesse de responder a situações de transformação social, também possuem entre si outros pontos de contato, como: a natureza dialética; a natureza processual; a natureza social; a natureza histórica; a natureza dialógica; a natureza agentiva; e por fim a natureza prática. Esses e outros aspectos, que serão apresentados de maneira mais detalhada no referencial teórico, apontam para a possibilidade de que a Psicologia da Libertação seja capaz de contribuir com a Teoria da Atividade.

De acordo com Montero (2004b), a Psicologia Social da Libertação, surge como resposta à crise da psicologia, mais especificamente da psicologia social, ocorrida no final dos anos sessenta e início dos anos setenta, e pode ser entendida como parte da corrente mundial de transformação da ciência e expressão do paradigma que irrompeu no final dos anos setenta, apresentando traços específicos próprios, buscando dar resposta aos problemas das sociedades latino-americanas.

Já existem aproximações teóricas entre os estudos organizacionais com a PSCLA, como é o caso do artigo de Ichikawa e Angnes (2015), que propõe reflexões sobre possíveis contribuições e desafios da investigação (pesquisa) e da intervenção (ação) sob a perspectiva da PSCLA, como forma de “descolonização do olhar” do pesquisador latino-americano, criando alternativa à epistemologia anglo-saxã dominante nos estudos organizacionais. Para as autoras, as propostas dos trabalhos comunitários, podem ser adotadas nos estudos organizacionais, pensando numa produção de conhecimento a partir do cotidiano simples dos sujeitos que compartilham sua vida, buscando desse modo, “encontrar alternativas humanas e dignas para reduzir conflitos “destrutivos” (Ichikawa & Angnes, 2015, p. 15).

Assim, é possível que uma aproximação da proposta do psicólogo social Ignacio Martín-Baró, nome de destaque da Psicologia da Libertação, sobretudo pela sua preocupação com as maiorias populares, possa fornecer elementos capazes de proporcionar este ganho ao trabalhador, uma vez que o autor se interessa pela problemática social, partindo do pressuposto de que o sujeito possui capacidades para tornar-se mais autônomo, a partir das próprias virtudes.

Martín-Baró (1998), defende a elaboração de uma Psicologia da Libertação, sobretudo uma Psicologia da Libertação Latino-Americana, que venha romper com os modelos convencionais de psicologia baseados na realidade de países desenvolvidos e voltados para o bem-estar individual. Tomando por base a práxis da Teologia da Libertação, Martín-Baró afirma ser necessária a criação de uma nova práxis, e o primeiro passo seria pensar um processo de libertação *dos* marginalizados e não *para* os marginalizados, *com* eles e *a partir* deles. “Não se trata de nós pensarmos por eles, de que lhes transmitamos nossos esquemas ou de que lhes resolvamos seus problemas; se trata de que pensemos e teorizemos com eles e a partir deles” (Martín-Baró, 1998, p. 298).

Em seus diversos escritos, mais especificamente os compilados na obra intitulada *Psicología de la Liberación*, Martín-Baró (1998) apresenta formas pelas quais se alcançará uma Psicologia da Libertação, destacando-se dois objetivos e quatro tarefas, que também poderiam ser chamadas de metas, que segundo o autor podem orientar o trabalho da psicologia social latino-americana rumo ao processo de libertação. Os objetivos são: a) o repensar dos modelos teóricos (revisar os pressupostos epistemológicos básicos); b) o fortalecimento das instâncias populares (contribuir com o fortalecimento das mediações grupais). Já as formas de operacionalização desses objetivos, podem acontecer por meio das seguintes tarefas/metastas: a) o estudo sistemático das formas de consciência popular; b) a análise das organizações populares como instrumento de libertação histórica; c) a recuperação da memória histórica; d) o resgate e potenciação das virtudes populares; e) a “desideologização” da experiência cotidiana.

Considerando que o primeiro objetivo, o repensar dos modelos teóricos, não apresenta alinhamento com a AO, sendo uma tarefa mais indicada para a própria área da Psicologia Social Comunitária, acredita-se que, no que se refere à complementação de uma ferramenta teórico-metodológica, o segundo objetivo, o fortalecimento das instâncias populares, seja o mais indicado, sobretudo pela capacidade de adaptar uma experiência coletiva, expandindo seu olhar para além das necessidades organizacionais.

Mas como esse fortalecimento popular seria trabalhado metodologicamente na ferramenta já consolidada da TAHC? Por meio de algumas tarefas sugeridas por Martín-Baró (1998), citadas acima. Levando em conta que: a) o estudo sistemático das formas de consciência popular, b) a análise das organizações populares como instrumento de libertação histórica, estão voltadas para experiências comunitárias com caráter de mobilização social, considera-se que as tarefas que poderiam contribuir com o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos podem ser : c) a recuperação da memória histórica; d) o resgate e potenciação das virtudes populares; e) a “desideologização” da experiência cotidiana.

A recuperação da memória histórica consiste em buscar as raízes da própria identidade, para que seja possível interpretar o sentido do que se é agora, bem como vislumbrar as possibilidades do que se ainda pode ser. Para desenvolver a potenciação das virtudes populares, Martín-Baró (1998), parte do questionamento de como os povos latino-americanos, conseguem sobreviver em um cenário de miséria mantendo viva a esperança mesmo em condições de forte opressão. Para o autor, seria preciso resgatar essa riqueza popular e preservar esse sentimento humano que tem tornado historicamente possível a solidariedade dos pobres frente à exploração. Quanto a “desideologização” da experiência cotidiana, esta consiste em contribuir com a desconstrução do discurso dominante que nega aspectos essenciais da realidade mantendo as estruturas de exploração e as atitudes de conformismo.

Neste sentido, o fortalecimento dos sujeitos, proposto neste estudo é aquele pautado no objetivo do fortalecimento das mediações grupais de Martín-Baró (1998), um fortalecimento proveniente do vínculo estabelecido; da vivência do coletivo; da formação de um pensamento crítico que seja capaz de situar os sujeitos em seu contexto social; de questionar as grandes narrativas; que questione seu individualismo e que de alguma forma possa plantar a semente de uma “prática de desenvolvimento organizativo do povo” (Martín-Baró, 1998, p. 321), em prol dos interesses das classes oprimidas. Portanto, acredita-se que uma experiência coletiva, apoiada pela recuperação das histórias e das virtudes e por um despertar de uma consciência crítica, talvez possa contribuir com esses sujeitos da aprendizagem.

Em suma, se a ideia é trabalhar uma aprendizagem organizacional voltada não somente para o fortalecimento institucional, mas também para o fortalecimento dos sujeitos da aprendizagem, acredita-se que a Teoria da Atividade Histórico-Cultural apresenta conteúdo teórico e metodológico alinhado com a noção de aprendizagem adotada nesse estudo, porém os elementos da Psicologia da Libertação seriam um complemento importante no exercício de adaptação e refinamento da ferramenta da TAHC.

Quanto a Metodologia de Pesquisa para o Desenvolvimento do Trabalho (PDT), ou mais especificamente, sua versão simplificada, desenvolvida para implementação nas organizações, denominada Laboratório de Mudança (LM), é importante destacar que ela serviu de base para este estudo, não apenas por se tratar da metodologia própria da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, mas também pelo fato de já estar sendo estudada e implementada na AO brasileira (ver Cassandre, Pereira-Querol & Senger, 2014; Cassandre, Senger & Pereira- Querol, 2015).

A versão original do Laboratório de Mudança é composta basicamente por uma coleta inicial de dados espelho com observações não participante, entrevistas e análise documental e a implementação de aproximadamente 15 sessões em grupo, que geralmente são semanais, com

duração de 2 hora cada, divididas em três fases distintas (questionamento, análise e modelagem) operacionalizadas por meio de sete etapas em que são realizadas diferentes ações de aprendizagem, todas apoiadas no ciclo de aprendizagem expansiva (Virkkunen & Newnham, 2015).

Neste estudo, os procedimentos metodológicos foram compostos por três momentos de pesquisa. O primeiro momento caracteriza-se pela pesquisa de campo realizada em 2015, com as sujeitas de pesquisa, com objetivo de conhecer suas práticas de trabalho, e o segundo, trata-se da pesquisa de campo realizada em 2016, com objetivo de conhecer o perfil identitário do grupo. Estas duas fases formaram um corpo de dados que subsidiaram amplamente a etapa de preparação da Intervenção Trans/formativa, chamada de coleta de dados espelho. Essas duas fases foram essenciais para se ter um conhecimento prévio do campo, bem como estreitar as relações com o grupo e preparação mínima da pesquisadora.

O terceiro momento da pesquisa, refere-se a implementação propriamente dita da Intervenção Trans/formativa, inspirada no Laboratório de Mudança, adotando suas técnicas de coletas de dados e de sessões em grupo com todos os fundamentos teóricos que lhes sustentam, porém com a complementação do fortalecimento das instâncias populares proveniente da Psicologia da Libertação, por meio da recuperação da memória histórica, do resgate das virtudes populares e da “desideologização” da experiência cotidiana. Este foco no fortalecimento dos sujeitos, foi operacionalizado, principalmente, através da problematização, que de acordo com Montero (2014, p. 99), foi criada com o objetivo de “gerar oportunidades desnaturalizadoras”, ao promover um “exame crítico das noções, crenças e procedimentos que sustentam os modos de fazer e de compreender a vida cotidiana de pessoas e grupos específicos”.

Neste sentido, durante a execução das etapas prevista na Intervenção Trans/formativa, foram reservados espaços específicos para que o grupo partilhasse suas experiências pessoais, suas habilidades, bem como pudesse expressar sua visão de mundo. Pequenos vídeos, imagens, história em quadrinho e dinâmicas, serviram como disparadores desta problematização que teve como principal objetivo, provocar uma reflexão desnaturalizadora sobre temas vivenciados cotidianamente pelo próprio grupo.

Pelo motivo de que a implementação da ferramenta teórico-metodológica não foi a versão original do Laboratório de Mudança, mas sim uma versão inspirada neste, o modelo implementado recebeu o nome de Intervenção Trans/formativa (IT). O termo intervenção formativa, já é comum nos estudos da TAHC, quando os autores se referem por exemplo ao Laboratório de Mudança como uma ferramenta teórico-metodológica ou como intervenção formativa, chamando atenção para sua capacidade de transformar ou criar um novo conceito e

princípio de execução de uma atividade e não apenas de solucionar problemas pontuais (Virkkunen & Newnham, 2015).

Já o termo trans/formativa é utilizado por Stetsenko (2016), quando defende que a nova psicologia de Vygotsky acabou se tornando um projeto crítico-prático de transformação social e de mudança, o que inclui na discussão uma postura ativista de transformação. Por conseguinte, a escolha do nome Intervenção Trans/formativa para o modelo, pretende retratar os dois aspectos da aprendizagem que se deseja estimular, uma intervenção não no sentido de controle, mas uma intervenção construída pela participação de todos, que venha transformar tanto a atividade quanto os sujeitos participantes.

Diante do exposto, os objetivos do presente estudo foram guiados pela seguinte pergunta de pesquisa: Como se dá a construção e implementação da Intervenção Trans/formativa com um grupo de zeladoras terceirizadas, como possibilidade a um movimento de aprendizagem voltado tanto para a transformação da atividade quanto para o fortalecimento dos sujeitos?

Portanto, o objetivo geral do presente estudo consiste em compreender como se dá a construção e implementação da Intervenção Trans/formativa com um grupo de zeladoras terceirizadas, como possibilidade a um movimento de aprendizagem voltado tanto para a transformação da atividade quanto para o fortalecimento dos sujeitos, e a fim de alcançar esta compreensão foram operacionalizados os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer as práticas de trabalho (foco na transformação da atividade), e o grupo de zeladoras terceirizadas de uma instituição de ensino superior (foco no fortalecimento do grupo);
- b) Explorar as possíveis contribuições teóricas e metodológicas da Psicologia da Libertação para o LM e construir uma ferramenta para a aprendizagem organizacional voltada para a transformação da atividade e para o fortalecimento dos sujeitos;
- c) Implementar a ferramenta de aprendizagem com as zeladoras terceirizadas de uma instituição pública de ensino superior;
- d) Identificar as potencialidades e os limites da ferramenta.

Quanto às razões que justificam o interesse da presente pesquisa, pode-se destacar no que se refere a relevância teórica, uma tentativa de refinamento da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, ao criar uma ponte teórica interdisciplinar (Nogueira & Odellius, 2015) com uma abordagem crítica da Psicologia Social, pois acredita-se que seja possível complementar a

Teoria da Atividade, de forma que tenha um foco que vá além da atividade que necessita ser repensada e remodelada, pensando também o próprio grupo envolvido, não somente em suas potencialidades para resolver as contradições da atividade, mas também suas próprias contradições, visando uma aprendizagem que ultrapasse o interesse organizacional.

Não que o sujeito já não seja contemplado na Teoria da Atividade, mas agora o foco não estará somente no sujeito social, mas também em um sujeito contextualizado em sua realidade social específica, situada. Não é mais um sujeito padrão e sim sujeitas mulheres, latino-americanas, com baixo grau de escolaridade e poder aquisitivo, que prestam um trabalho de pouco prestígio, numa relação de trabalho marcada pela diferença.

Para Martín-Baró (1989), os grupos podem ser criados para solucionar determinados problemas e desse modo mantém seu objetivo fora do grupo. Em contrapartida, existem grupos em que o objetivo não está fora, pois mantém como seu objetivo o próprio grupo, ou seja, atender seus membros enquanto pessoas e suas relações interpessoais. Portanto, na Intervenção Trans/formativa, a intenção será unir estes dois objetivos (atividade e sujeito), observar como se dá este processo e quiçá futuramente, avançar teoricamente no campo da Aprendizagem Organizacional.

Uma segunda justificativa, é a necessidade de consolidação e adaptação das Metodologias Intervencionistas nos estudos organizacionais do Brasil, a fim de construir uma Aprendizagem Organizacional que retrate a realidade histórico-cultural dos trabalhadores e da realidade específica das organizações brasileiras. O trabalho de transposição das Metodologias Intervencionistas para a Aprendizagem Organizacional, iniciado em 2011 no Brasil, tem avançado significativamente à medida que constrói experiências de aprendizagem por meio da utilização da meta-ferramenta Laboratório de Mudança, como mostra o exemplo do trabalho realizado em um Hospital Universitário localizado no Estado do Paraná (ver Cassandre, Pereira-Querol & Senger, 2014; Cassandre, Senger & Pereira-Querol, 2015).

Assim como estão ocorrendo aplicações e variações do Laboratório de Mudança, além da Finlândia, em diversos países e em diferentes atividades produtivas como: agricultura, telecomunicações, serviços bancários e postais (Pereira-Querol *et al.*, 2011), é preciso também que hajam novas experiências no Brasil para que se conheça e se desenvolva as potencialidades das MI, ao mesmo tempo que contribua com o avanço teórico-metodológico de uma aprendizagem que esteja de acordo com a identidade brasileira reduzindo, mesmo que paulatinamente, a replicação de métodos sem a devida adaptação.

O fato de se trabalhar a aproximação das Metodologias Intervencionistas com a Psicologia da Libertação, já retrata esse desejo e este esforço por desenvolver elementos que

vão ao encontro com a personalidade latino-americana, por isso sua relevância teórica. Outros exemplos deste esforço pela valorização de teorias que sejam mais próximas à nossa cultura são as reflexões teóricas de Angnes, Cassandre e Ichikawa (2016) e Paniza e Cassandre (no prelo), que tem buscado um diálogo entre as Metodologias Intervencionistas e a Psicologia Social Comunitária Latino-Americana.

No que se refere a sua relevância prática, ou seja, o que a Administração, como Ciência Social Aplicada, pode vir a receber desse estudo, destaca-se o compromisso em dar continuidade à aproximação empírica realizada por esta pesquisadora em 2015, em que a situação investigada apontou uma carência de continuidade dos trabalhos. Desse modo, buscar-se-á uma forma de solucionar o problema vivido na atividade em questão, bem como testar um modelo que talvez possa ser replicado em outras problemáticas organizacionais.

Além disso, por meio do aporte libertário às Metodologias Intervencionistas, ter-se-á a oportunidade de trabalhar diretamente a transformação destas mulheres trabalhadoras que, de alguma forma, representam as maiorias populares, foco do trabalho da Psicologia da Libertação de Martín-Baró. São mulheres assalariadas, em geral, mães de família, que enfrentam as dificuldades da vida, trabalham pelo sustento da família, criam seus filhos, enfrentam o preconceito, a violência física e simbólica e que podem ter suas virtudes resgatadas e se tornarem mais autônomas ao vivenciarem uma oportunidade de aprendizado que seja útil, tanto dentro, quanto fora do espaço organizacional.

Antes de finalizar esta introdução, é possível que o leitor se pergunte quais os pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que sustentam o presente estudo. Para este esclarecimento se tomará por base o diagrama dos paradigmas sociológicos de Burrell e Morgan (1979), que consideram quatro quadrantes que podem auxiliar na compreensão da postura adotada por uma determinada abordagem teórica: Humanismo Radical, Estruturalismo Radical, Sociologia Interpretativa e Sociologia Funcionalista.

A ideia talvez não seja localizar as duas abordagens utilizadas em um desses quadrantes por aquilo que cada uma delas realmente é, mas sim pela forma que estejam sendo compreendidas neste estudo, afinal, são abordagens complexas, construídas e modeladas ao longo dos anos, em diferentes contextos. A Teoria da Atividade, por exemplo poderia ser entendida em diferentes quadrantes dependendo da geração que se analise. Pois, enquanto a primeira geração (Sannino, 2011), com Vygotsky, poderia ser considerada vinculada a Sociologia Interpretativa, a terceira geração poderia ser considerada vinculada a Sociologia Funcionalista dada sua natureza mais voltada às soluções organizacionais. Já a Psicologia da Libertação, poderia representar uma abordagem vinculada ao Humanismo Radical, dado o seu

teor crítico.

Para Burrell e Morgan (1979), ao considerar os extremos entre as dimensões subjetivas e objetivas das ciências sociais tem-se para a ontologia o nominalismo e o realismo; na epistemologia, o antepositivismo e o positivismo; em relação a natureza humana, o voluntarismo e o determinismo; e por fim uma metodologia ideográfica ou nomotética. Por mais que as abordagens deste estudo possam se enquadrar em diferentes quadrantes, é possível inferir que ambas, mesmo que não de forma integral, estejam mais voltadas para o extremo da dimensão subjetiva das ciências sociais, ou seja, o nominalismo, o antipositivismo, o voluntarismo e metodologia ideográfica.

O ponto principal desta breve reflexão chama atenção para o fato de que mesmo estando em quadrantes diferentes, acredita-se que – como “a ciência é antes de tudo uma questão de crença” (Oliveira e Piccinini (2009, p. 89) – entre elas possa haver uma comunicação, não só em relação a maneira como estão constituídas, seus pontos de contato no modo como pensam o homem, o mundo, a construção do conhecimento e a pesquisa, mas também em relação àquilo que elas podem construir juntas. Mesmo olhando para diferentes questões, aprendizagem e libertação, mesmo que interpretadas em diferentes paradigmas, acredita-se na possibilidade de complementação entre elas e toda a trajetória percorrida neste estudo, gira em torno desta crença.

Esta dissertação está dividida em quatro partes além desta introdução. O capítulo dois, com a fundamentação teórica do estudo, apresenta os principais conceitos da Teoria da Atividade Histórico-Cultural; da Psicologia da Libertação, encerrando com possíveis articulações entre as duas abordagens. Os procedimentos metodológicos são apresentados no capítulo três que está subdividido entre a contextualização do campo e a construção da ferramenta. Já o capítulo quatro traz a discussão dos resultados da pesquisa, primeiro apresentando o contexto no qual a ferramenta foi implementada, o que inclui uma caracterização da instituição de ensino e o perfil identitário das sujeitas, e em seguida refletindo a ferramenta em si. Por fim as considerações finais do trabalho são apresentadas no capítulo cinco.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 METODOLOGIAS INTERVENCIONISTAS: TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL**

### 2.1.1 Uma Visão Geral

A Teoria da Atividade Histórico-Cultural é a base sobre a qual estão fundamentados cada um dos objetivos deste estudo, em razão de representar uma abordagem que compreende a aprendizagem como algo complexo, que envolve um movimento interno, mental e ao mesmo tempo um movimento externo, interrelacional. Neste sentido, antes de apresentar seus principais conceitos, faz-se necessário um breve resgate da temática da AO, a fim de contextualizar e justificar a opção pela TAHC.

O campo da Aprendizagem Organizacional (AO) é constituído por diferentes abordagens, o que, segundo Antonello e Godoy (2011), dificulta uma revisão de literatura em razão da amplitude de ideias relevantes. Partindo das contribuições seminais, nos anos 1950 e 1960 (Cangelosi & Dill, 1965; March & Simon, 1993), a AO expandiu-se incluindo contribuições da psicologia, sociologia, ciência da computação e economia. Ela possui um legado de mais de 30 anos, com crescimento exponencial a partir dos anos 90 (Antonello & Godoy, 2011).

A Aprendizagem Organizacional possui uma multiplicidade de enfoques, constituindo-se como uma temática interdisciplinar. Para Bitencourt e Azevedo (2006), essa multiplicidade de enfoques acaba gerando contradições e margem para críticas que, no geral, consideram a aprendizagem como algo vago e utópico. Os autores ainda completam que, por se tratar de um tema complexo e passível de diversas interpretações, o campo é marcado por propostas pouco consistentes, simplificações indevidas, o que acaba gerando muitas dúvidas sobre seus benefícios e aplicabilidade.

Diversos autores nacionais e internacionais propuseram diferentes classificações da literatura acerca da aprendizagem organizacional. Antonello e Godoy (2011), no artigo intitulado “Aprendizagem Organizacional e as Raízes de sua Polissemia”, apresentam a temática em cada uma das seguintes perspectivas: psicológica; sociológica; antropológica; perspectiva da ciência política; perspectiva histórica; econômica; e a perspectiva da ciência da administração. Portanto, é possível notar que existem diversos olhares possíveis na área.

Além da multiplicidade de perspectivas, Nogueira e Odelius (2015), em sua revisão de literatura sobre AO, apontam cinco principais desafios existentes na área: a) o fato de não existir uma teoria da AO; b) a análise multinível do processo exigindo um modelo de análise adequado; c) a necessidade de construir pontes interdisciplinares para o desenvolvimento de uma teoria abrangente; d) a multiplicidade de conceitos e construtos de pesquisa e) e a pouca exploração das metodologias de pesquisa sobre aprendizagem organizacional.

Diante disso, é possível afirmar que este estudo esteja vinculado a dois destes desafios

(“c”, “e”), uma vez que representa para a temática da AO, uma tentativa de construção de uma ponte interdisciplinar entre uma perspectiva histórico-cultural (Teoria da Atividade) e uma perspectiva crítica (Psicologia da Libertação), talvez não com o objetivo de desenvolver, mas sim refinar uma abordagem teórica, bem como explorar uma metodologia de pesquisa sobre aprendizagem organizacional.

Neste sentido, as Metodologias Intervencionistas (MI), por caracterizar-se pela participação e cooperação, e por acreditar na potencialidade de vir a ser do sujeito (Cassandre & Godoi, 2014)<sup>4</sup>, podem contribuir com o campo da aprendizagem. A base teórica das metodologias intervencionistas é a Teoria da Atividade Histórico-Cultural desenvolvida e expandida por meio de três gerações de estudiosos. De acordo com Engeström (2013), a Teoria da Atividade foi iniciada por Lev Vygotsky, no final da década de 1920 e início dos anos 1930, que criou a ideia de mediação cultural das ações comumente nomeada como a tríade entre sujeito, objeto e o artefato mediador.

A segunda geração é iniciada por Alexei Leontyev quando expande a unidade de análise da ação individual para a ação coletiva, ilustrando a diferença entre as duas unidades com o caso da caça coletiva primitiva, em que os membros de uma tribo, quando da execução de uma atividade de caça, possuem objetivos individuais (enquanto alguns assustam a manada, outros ficam encarregados de matar a caça), mas o objetivo real vai além da caça, com isso Leontyev chama atenção para o fato de que para entender o porquê das ações serem separadas, seria preciso antes entender o motivo por trás da atividade (Sannino, 2011). Neste sentido, “a separação entre o objetivo de uma ação e o objeto de uma atividade cria uma relação dialética: atividades não podem ser entendidas sem ações e ações não podem ser compreendidas sem atividade (Leontyev, 1978, p. 64).

De acordo com Sannino (2011), na terceira geração da Teoria da Atividade, é ampliada ainda mais a unidade de análise abrangendo as relações entre os múltiplos sistemas de atividade. Para Engeström (2013, p.74), “a terceira geração da teoria da atividade precisou desenvolver ferramentas conceituais para compreender o diálogo, as perspectivas múltiplas e as redes de interação dos sistemas de atividade”.

De um modo geral, a Teoria da Atividade está voltada para o desenvolvimento do sujeito, partindo do princípio de que é por meio das atividades que estes desenvolvem suas habilidades,

---

<sup>4</sup> O que Cassandre & Godoi (2014) chama de Metodologias Intervencionistas, Engeström e Sannino (2011), vai chamar de Intervenções Formativas. A compreensão da TAHC como parte das Metodologias Intervencionistas é própria da transposição da TAHC para a AO brasileira (ver Pereira-Querol, Jackson-Filho e Cassandre, 2011 e Cassandre, Pereira-Querol e Bulgacov, 2012).

personalidades e consciências (Cassandre & Godoi, 2014). Para Engeström, Miettinen e Punamäki (1999), também é por meio das atividades que os sujeitos mudam suas condições sociais, resolvem as contradições, criam novos artefatos culturais e desse modo geram novas formas de vida e de si mesmo. Neste sentido é que a intervenção aparece como facilitadora de um processo de construção desse sujeito, um estímulo à ação e transformação:

Neste contexto, a intervenção aqui proposta é aquela que possibilita o desenvolvimento da capacidade dos praticantes de estarem conscientes do conceito de sua atividade e, por eles mesmos – contando apenas com a mediação de um pesquisador-intervencionista –, encontrarem razões e soluções para a mudança planejada e adequada para a sua própria atividade (Cassandre & Godoi, 2014, p.13).

Diante da extensão de conceitos que compõem a TAHC, esta seção apresentará os conceitos e discussões essenciais para a reconfiguração de um modelo direcionado a aprendizagem organizacional, divididas em duas subseções, a primeira trazendo as origens vygotskianas e a segunda dedicada a forma atual da teoria. Apesar do fato de que as soluções organizacionais sejam uma preocupação da forma atual da teoria, por meio da PDT e do próprio LM, ela não será protagonista nesta seção, concedendo esse lugar ao legado de Vygotsky, não apenas pela importância de se conhecer os conceitos fundamentais que deram origem a TAHC, mas também pelo fato de que suas origens, talvez pelo próprio contexto de desenvolvimento, estar ontológica e epistemologicamente mais próxima das premissas da Psicologia da Libertação/PSCLA. Por isso, esta seção terá estas duas divisões para que, de maneira organizada, se conheça o percurso teórico percorrido com vistas a construção e implementação da Intervenção Trans/formativa.

### **2.1.2 O Legado de Vygotsky**

Os estudos do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934), marcam o surgimento da Teoria da Atividade Histórico-Cultural no início do século XX, distanciando-se das concepções naturalistas e mentalistas da formação da consciência humana. De acordo com Kozulin (2002, p. 114), Vygotsky “rompeu o círculo vicioso de explicação da consciência por meio da consciência, e do comportamento por meio do comportamento, e estabeleceu premissas para uma teoria unificada de comportamento e mente”.

Para Vygotsky (1979, p. 30, apud Kozulin, 2002, p. 113), era de fora para dentro, na relação com os outros, que a consciência era construída: “Só tenho consciência de mim mesmo na medida em que sou um outro para mim mesmo, isto é, somente na medida em que posso

perceber novamente minhas próprias reações como estímulos novos”. Em um momento em que a psicologia se concentrava exclusivamente na mente humana, no esquema estímulo-resposta, e no que havia de semelhante entre o comportamento humano e o comportamento animal, Vygotsky olhava para a ação e para as relações humanas como geradoras de consciência e aprendizagem. Para Veresov (2015), a Teoria Histórico-Cultural compreende as funções mentais e as emoções humanas como fenômenos sócio-culturais, e não biológicos.

Com base nos escritos de Marx e Engels sobre a consciência, Vygotsky (1978a), estabelece que a relação entre sujeito e objeto são mediadas por artefatos culturais construídos de forma consciente pelo homem. Esses mediadores podem ser sinais ou ferramentas. De acordo com Kozulin (2002), tanto a ferramenta material quanto a ferramenta psicológica são sociais, pois enquanto as materiais visam o controle dos processos na natureza, as psicológicas controlam os processos naturais comportamentais e cognitivos do indivíduo.

As ferramentas psicológicas são internamente orientadas, e por isso capazes de transformar habilidades e competências humanas naturais em funções mentais superiores. Assim Vygotsky fez uma distinção entre funções mentais inferiores, que são aquelas naturais, como a percepção alimentar, memória e atenção, e as funções superiores, que são as culturais, especificamente humanas, que podem ser entendidas como o resultado de uma estruturação e organização das funções mentais inferiores de acordo com objetivos sociais. A construção das funções superiores reside fora do indivíduo, nas ferramentas psicológicas e nas relações interpessoais. É por meio dessas ferramentas psicológicas que o indivíduo domina a si mesmo (Kozulin, 2002).

É importante reforçar que, não se trata de uma teoria que exclui a função mental ou cognitiva da formação da consciência e do processo de aprendizagem, o que Vygotsky fez, foi ampliar esse olhar: da mente do sujeito, para o sujeito em relação com os outros, uma relação mediada por ferramentas e signos. É possível inferir que essa ideia é a porta para a compreensão de todos os outros conceitos que compõe a Teoria Histórico-Cultural. Conceitos esses que foram desenvolvidos e aprofundados por diversos autores, deram continuidade aos estudos de Vygotsky, no entanto, essa compreensão contemporânea, sobretudo metodológica, acaba perdendo o sentido se previamente não existe um entendimento mínimo de como Vygotsky enxergava a formação da mente humana e, por conseguinte, o processo de aprendizagem.

Para Vygotsky (1978a), aprendizagem não é desenvolvimento; desenvolvimento não é pré-requisito para a aprendizagem; e desenvolvimento não é sempre maior que a aprendizagem. Desse modo seria necessário propor uma nova forma de compreensão da relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem, e é isso que Vygotsky faz por meio do conceito da Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vygotsky (1978a), aprendizagem não é o mesmo que desenvolvimento e nunca são realizados em igual medida ou em paralelo, pois o aprendizado resulta em desenvolvimento mental, fazendo então da aprendizagem um aspecto necessário para o processo de desenvolvimento, culturalmente organizado e especificamente humano.

Para Vygotsky (1978b), a aprendizagem pode despertar uma variedade de processos internos, somente quando o sujeito se encontra num processo de interação com outros sujeitos:

Quando foi mostrado que a capacidade das crianças com igual nível mental de desenvolvimento para o aprendizado, sobre a condução de um professor variou em um alto nível, ficou aparente que aquelas crianças não eram da mesma idade mental e, obviamente, o subsequente curso de suas aprendizagens seriam diferentes. Essa diferença [...] é o que nós chamamos de zona de desenvolvimento proximal. É a distância entre o atual nível de desenvolvimento determinado pela solução de problemas de forma independente e o nível potencial de desenvolvimento determinado por meio da resolução de problemas sobre a condução de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 1978b, p. 33).

Em síntese, a ZDP, poderia ser compreendida como a distância compreendida entre as condições atuais e o que pode ser alcançado no futuro, com vistas a solução de uma problemática. Aqui o coletivo e a interação com os pares assumem um lugar de importância na Teoria da Atividade pois, segundo Vygotsky (1978b), a solução de um problema é alcançada por meio da colaboração com outras pessoas, bem como do uso de ferramentas culturais mais avançadas.

Se a ZDP define as funções mentais que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, como se ao invés de frutos, fossem brotos ou flores do desenvolvimento (Vygotsky, 1978a). Essa zona proximal, poderia ser entendida como uma fase intermediária entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Para Liberali, Magalhães, Meaney, Santiago, Canuto e Santos (2015, p. 5) a ZDP “é entendida como um território a ser descoberto e vivido em um mover-se multidirecional que deixa traços do caminho que serão assimilados por outros exploradores ou confrontados por eles com o intuito de ir além”.

Isso leva a um outro conceito de importância da Teoria Histórico-Cultural que é a interação entre as formas reais e ideais. Veresov (2010, 2015), quando discute o exemplo de Vygotsky sobre a relação da criança pequena que ainda possui uma fala rudimentar, com a mãe que já possui a fala desenvolvida, afirma que, essa interação entre as formas reais e ideais é a força motriz do desenvolvimento.

Veresov (2010) explica que, enquanto a criança com sua fala isolada apoiada pelos gestos que faz com as mãos, representa a forma real, a mãe com sua fala estruturada, representa a

forma ideal ou final, e é justamente essa diferença existente entre real e ideal que impulsiona o movimento da criança. Sem esse modelo, sem essa interação com a forma ideal, não será possível que a fala estruturada, por exemplo, seja desenvolvida corretamente na criança. Neste sentido, a forma ideal pode ser entendida como qualquer tipo desenvolvido de formas culturais de comportamento presentes no ambiente social da criança.

Se a interação entre as formas reais e ideais é a força motriz do desenvolvimento, o ambiente social é a fonte de desenvolvimento. Para Veresov (2015), diferente das teorias do desenvolvimento clássicas, que consideram o social como um fator, ao lado do fator biológico, a Teoria Histórico-Cultural considera o ambiente social como fonte de desenvolvimento. Desse modo, a situação social do desenvolvimento é o que determina as formas e o caminho em que a criança vai adquirir novas características de personalidade. Mas não é o ambiente em si, quem determina, mas sim a relação da criança com ambiente.

Este é um ponto crucial na compreensão do papel do ambiente social no desenvolvimento da criança. Na verdade, não é apenas o ambiente, mas sim a forma como a criança vai se relacionar com ele que será determinante. Isso explicaria porque irmãos que convivem uma mesma situação familiar, ou crianças que moram na mesma vila, como as mesmas condições sociais, não se desenvolvem todas da mesma maneira. Isso leva a um outro conceito chave da Teoria Histórico-Cultural que é a *perezhivanie*.

Vários são os autores que conceituam e as formas de compreensão da *perezhivanie*. Enquanto alguns autores enfatizam o seu caráter emocional, outros chamam atenção para a natureza integrativa e complexa da *perezhivanie*, como uma espécie de unidade de componentes emocionais e cognitivos na percepção e compreensão do ambiente social. Em geral, *perezhivanie* poderia ser compreendida como um tipo especial de processo psicológico envolvendo experiência emocional, interpretação, percepção, vivência, significado, dotação, internalização, compreensão e cognição (Veresov, 2015).

Para ilustrar o conceito, Vygotsky (1994) apresenta o exemplo de uma família com três filhos, cuja mãe tem problemas de alcoolismo e transtornos psicológicos, o que acaba gerando um ambiente de violência e insegurança. Mesmo a situação externa sendo a mesma para os três filhos, existem diferenças essenciais no desenvolvimento deles. Enquanto a criança mais nova é defensiva, amedrontada, depressiva e se considera impotente diante da situação, a segunda apresenta um estado de angústia e conflito interior, vivenciando um sentimento contraditório de apego e ódio. Já a criança mais velha mostra sinais de amadurecimento precoce, seriedade e solicitude, compreendendo a doença da mãe, se compadecendo dela e assumindo o papel de cuidador dos irmãos.

Vygotsky (1994), conclui que a mesma situação foi experimentada por cada criança de maneira diferente e por isso a influência da situação foi diferente em cada uma delas, portanto o papel e a influência do ambiente no desenvolvimento não podem ser olhados sem levar em conta a criança. É preciso que se encontre o prisma específico pelo qual a influência do ambiente sobre a criança é refratada, ou seja, como a criança toma consciência, interpreta e se relaciona emocionalmente com uma determinada situação. Neste sentido *perezhivanie* combina características pessoais e ambientais (personalidade e ambiente social), tornando-as uma unidade indivisível.

Mas é preciso ainda complementar que, conforme aponta Veresov (2015), a *perezhivanie* sempre será decorrente de um evento dramático, que funciona como um gatilho externo que provoca uma reação interna. Para Vygotsky:

[...] cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece no palco duas vezes, em dois planos, primeiro, o social, depois o psicológico, primeiro entre as pessoas como uma categoria intermental e, em seguida, dentro da criança como uma categoria intramental [...] Geneticamente, as relações sociais, as relações reais das pessoas, ficam por trás de todas as funções mentais superiores e suas relações (Vygotsky, 1997, p. 106).

Como explica Veresov (2015), o evento dramático, como por exemplo, a divergência de opinião entre duas pessoas, primeiro será experimentado no plano social e mais tarde como categoria individual intrapsicológica. O autor cita o exemplo de duas pessoas que após um debate, uma colisão dramática entre posições opostas, com o decorrer do tempo acabam passando por uma espécie de auto-reflexão. Essa auto-reflexão envolve todas as funções superiores do indivíduo, como memória, emoções, pensamento e volição. Essa experiência traz mudanças radicais à mente do indivíduo, mudanças mentais que sem esse drama interno seriam quase impossíveis. Portanto, *perezhivanie*, para Veresov (2015), é a maneira pessoal de experimentar um momento dramático, é a maneira como esse evento dramático é refletido e experimentado pelo indivíduo.

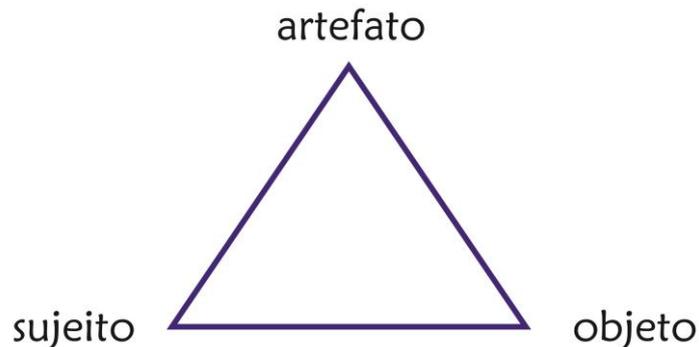
Em suma, para Veresov (2015), sem a compreensão da *perezhivanie* não é possível entender os conceitos da situação social do desenvolvimento e da interação entre as formas reais e ideais. Somente juntos, esses três conceitos conseguem criar o conteúdo psicológico completo da ideia de ambiente social como fonte de desenvolvimento mental em sua totalidade. Foi neste sentido, que se considerou necessário que esse referencial teórico, antes de entrar em conceitos relacionados com o aspecto metodológico da TAHC, pudesse apresentar uma noção das bases fundamentais da teoria.

A partir desta compreensão vygotskyana acerca da formação social da mente, cada um dos conceitos que virão em seguida, com vistas a uma melhor compreensão das técnicas que compõe a contemporânea PDT, passam a construir um cenário que leva o leitor a vislumbrar qual o tipo de aprendizagem que trata o presente estudo. Uma aprendizagem compreendida como um processo complexo, que não se interessa apenas pelo resultado, mas que considera o potencial, a capacidade de vir a ser, de vir a se desenvolver. Que além de considerar como condição para o desenvolvimento a existência de um modelo, de uma forma ideal, considera a interação travada entre essas duas formas. Que não considera o ambiente social como definidor da consciência, mas sim a relação do sujeito com esse ambiente social. Enfim, uma mente em constante processo de maturação e um sujeito que se relaciona com o outro, que se relaciona com o ambiente, com ferramentas, com os símbolos. Enfim, um sujeito que se torna, que se constrói, sempre num processo de interpretação, de internalização, de cognição e sobretudo de interação.

Dando prosseguimento, esta subseção reforçará o conceito já mencionado da mediação cultural, bem como apresentará o método da estimulação dupla direcionando essa trajetória teórica a aprendizagem da qual trata a PDT. Sobre a mediação cultural, quando Vygotsky (1978a) estabelece a compreensão de que a origem das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser buscadas na condição social e histórica da vida, ao mesmo tempo que criticava a associação estímulo-resposta da corrente comportamentalista, ele construía uma nova compreensão da capacidade do sujeito, que não apenas reage de forma padronizada a um estímulo, mas é capaz de transformar a situação estimuladora, como esclarecem Cole e Scribner na Introdução à *Formação social da mente*, de Vygotsky (1998, p. 18):

É importante ter sempre em mente que Vygotsky não era um adepto da teoria do aprendizado baseada na associação estímulo-resposta e não era sua intenção que a sua ideia do comportamento mediado fosse interpretada nesse contexto. O que ele, de fato, tentou transmitir com essa noção é que, nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora de comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo mediação.

**Figura 1 – O Modelo Básico de Mediação proposto por Vygotsky**



**Fonte:** Engeström (1987, p. 59).

Para Engeström (1999), a ideia da mediação de ferramentas e sinais é uma ideia que derruba os muros cartesianos que isolam a mente da cultura e da sociedade, a ideia de que os seres humanos podem controlar seu comportamento não “de dentro”, biologicamente, mas “de fora” usando e criando artefatos, além de questionar a autodeterminação humana é “um convite para um sério estudo dos artefatos como componentes integrante e indissociável do funcionamento humano” (p. 29).

Neste sentido, a mediação vai além do uso inconsciente de ferramentas materiais, esses artefatos culturais, dependem do sentido que lhes são atribuídos pelo sujeito. Retomando o que disse Kozulin (2002), essa mediação também é feita por meio da comunicação interpessoal e de ferramentas psicológicas que, assim como as ferramentas materiais, são formações artificiais que controlam os processos comportamentais e cognitivos do indivíduo. Para Cole (1996, p.117), um artefato cultural pode ser definido “como um aspecto do mundo material que tenha sido modificado ao longo da história da sua constituição em ação humana direcionada a objetivos ou metas”. Esses artefatos carregam em si aspectos materiais e conceituais, pois o artefato material não tem sentido sem que se tenha dele uma ideia de sua função.

Para Wartofsky (1979), existem artefatos primários, secundários e terciários. Os primários são os utilizados pelo homem na produção de bens e serviços, como ferramentas e habilidades corporais, já os artefatos secundários representam os primários, são meios de transmissão das habilidades e as formas de uso dos artefatos primários, como é o caso dos modelos e regras que estabelecem como determinadas atividades devem ser conduzidas.

Como artefatos terciários, Wartofsky (1979) aponta artefatos que diferente dos primários e secundários, são os que não se referem às práticas já existentes, mas àqueles que estão

presentes na imaginação e que podem ser usados para a elaboração de novas formas de produção. São artefatos que auxiliam na criação de novas alternativas e que são capazes de aprimorar ou mudar as atuais formas de fazer.

Esta compreensão da mediação cultural, leva ao último conceito desta subseção que é o estímulo duplo. O princípio da estimulação dupla de Vygotsky, refere-se ao mecanismo utilizado pelos indivíduos para resolver uma situação de conflito, mudar circunstâncias ou solucionar problemas (Sannino, 2011). Quando se deparam com situações problemáticas, que não podem ser resolvidas com as ferramentas que possuem, os indivíduos lançam mão de novas ferramentas psicológicas e práticas que lhes permitam resolver o problema (Lektorsky, 2009).

Para auxiliar na compreensão do método, Vygotsky (1997), exemplifica da seguinte forma:

Ao acordar, uma pessoa sabe, por um lado, que deve levantar-se e, por outro lado, que gostaria de dormir um pouco mais. Um conflito de motivos se desenvolve. Os dois motivos alternativos, aparecem na consciência, substituindo um ao outro. ... Um típico ato voluntário desenvolvido na situação apresenta-se nos três instantes seguintes: (1) Eu tenho que levantar (motivo), (2) Eu não quero levantar (motivo), (3) ao contar para mim mesmo: um, dois, três (motivo auxiliar) e (4) na contagem do três, me levanto. Esta é a introdução de um motivo auxiliar, criando uma situação de dentro que me faz levantar. ... Levantei-me no sinal "três" ... mas eu, eu mesmo, através de um sinal e uma conexão com ele, levantei, isto é, eu controlava o meu comportamento através de um estímulo auxiliar (Vygotsky, 1997, p. 211).

Sannino (2011), explica que o primeiro estímulo é o problema em si, o segundo estímulo é o fato dos seres humanos empregarem artefatos externos que são transformados em sinais ou que recebem significado importante para auxiliar na solução do problema e estar no controle da situação. Portanto, a elaboração de significado é central no método, para Vygotsky (1978a), é por meio do processo da estimulação dupla, que o sujeito é capaz de transformar uma situação que não faz sentido para ele, em uma que possui um significado claro.

Vygotsky (1978a), ao tratar da estimulação dupla no universo da criança explica que, no contexto experimental quando a criança precisa lidar com uma tarefa acima de sua capacidade atual, ao colocar-se um objeto neutro à sua disposição, este objeto neutro logo é utilizado por ela que lhe dá um novo significado. A criança incorpora esse objeto neutro para conseguir resolver o problema.

O princípio da estimulação dupla mostra como o sujeito pode adquirir o poder de usar recursos externos para determinar o próprio comportamento, por isso é um princípio-chave para a capacidade transformadora tanto do mundo que está ao seu redor, como de si próprio

(Sannino, 2011). O método do estímulo-duplo é amplamente utilizado na PDT, como subsídio para a criação de alternativas frente a situações problemáticas.

Finalmente, essa breve apresentação dos principais conceitos elaborados por Lev Vygotsky, representa o desejo de ressaltar a importância da primeira geração (Sannino, 2011) da Teoria da Atividade. Por mais que, neste estudo, exista o interesse pela transformação de uma atividade organizacional, e que metodologicamente as referências utilizadas sejam as mais contemporâneas, voltadas ao mundo do trabalho, é relevante que não se ocultem essas premissas que originaram a teoria. Aproximar-se minimamente da concepção da formação da consciência humana de Vygotsky é essencial para que nuances não sejam perdidas no meio do caminho, transformando a presente experiência com um foco exclusivamente gerencialista.

### **2.1.3 A Visão Contemporânea de Yrjö Engeström**

Passados mais de 80 anos da morte de Vygotsky, a Teoria Histórico-Cultural, após inúmeras transformações, ainda se encontra em pleno processo de desenvolvimento. Apesar do título da subseção levar apenas o nome de Engeström, é fato que aos longos desses anos foram diversos os estudiosos que deram continuidade ao legado de Vygotsky, ampliando e aprofundando suas premissas fundamentais. Porém, o objetivo aqui será apresentar brevemente a maneira como a teoria está constituída atualmente, de modo a traçar um caminho das bases fundamentais de Vygotsky até o atual formato teórico-metodológico do Laboratório de Mudança, uma vez que a ferramenta utilizada neste estudo foi nele inspirada.

Para Engeström (1999, p.19), a internacionalização da, hoje denominada, Teoria da Atividade Histórico-Cultural, ocorreu entre 1980 e 1990 em meio a fortes mudanças econômicas e políticas, representando um sério desafio às ciências sociais e comportamentais. Por essa razão a Teoria da Atividade tem transcendido suas próprias origens, tornando-se verdadeiramente internacional e multidisciplinar. O autor esclarece que essa expansão tem descoberto novas e antigas abordagens e parceiros - “do pragmatismo americano e Wittgenstein à etnometodologia e teorias de sistemas auto-organizados” - porém, apesar do temor de alguns estudiosos que a teoria se torne uma combinação eclética de ideias antes de redefinir seu próprio núcleo, esta expansão não é problemática pois, essa reconstrução expansiva atual da teoria da atividade vai levar realmente a um novo tipo de teoria.

Antes de chegar na atual constituição é preciso lembrar a fase da segunda geração da teoria, marcada pela expansão da unidade de análise, do indivíduo para a atividade. Para Sannino (2011), foi Leontyev o responsável por essa expansão, ilustrando a complexa relação

entre as duas unidades com o caso da caça coletiva primitiva, já mencionado anteriormente. Para a autora, a complexidade da relação entre ação e atividade decorre de sua natureza dialética, pois apesar de distintos, são fenômenos unificados.

Engeström (2013), afirma que, apesar da inserção de artefatos culturais nas ações humanas ter sido revolucionária, superando a separação entre o indivíduo cartesiano e a estrutura social. A primeira geração apresentava uma limitação que era o foco no indivíduo, no entanto a segunda geração faz essa distinção entre a ação individual e a atividade coletiva. Para o autor, o “conceito da atividade possibilitou um enorme avanço para o paradigma, na medida em que altera o foco para as inter-relações complexas entre o sujeito individual e sua comunidade” (Engeström, 2013, p. 74).

No que se refere à limitação de se manter o foco no indivíduo, quando Leontyev (2004), trata das condições do aparecimento da consciência humana, defende que o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, além de condição primeira e fundamental da existência do homem, também é responsável pela transformação e hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos sentidos. Com base em Marx (1988), quando alega que o trabalho é a relação do homem com a natureza e que por meio dele o homem tanto modifica a natureza, quanto é modificada por ela, Leontyev afirma que o trabalho se caracteriza por dois elementos interdependentes, que são o uso e fabrico de instrumentos e a condição coletiva que leva o homem a não se relacionar apenas com a natureza, mas como os outros homens, membros da sociedade.

Desse modo, a atividade do trabalho é coletiva, e isso requer uma divisão e hierarquização entre os membros. Mesmo que a atividade do batedor<sup>5</sup> da caça seja estimulada pela necessidade de se alimentar ou se vestir, sua atividade específica será assustar a caça, por exemplo, e isso não vai satisfazer sua necessidade de alimento. Neste sentido, a caçada vai ser considerada como a atividade e o assustar a caça será a ação. Enquanto a atividade é orientada por um motivo e realizada pela comunidade, a ação é orientada por uma meta específica e realizada por um indivíduo ou por um grupo. No entanto, essa ação do caçador só é possível se ele refletir sobre as ligações existentes entre o resultado da ação e o resultado final da caça completa, assim a ação de um membro justifica a ação do outro e assim todas elas vão ganhando sentido. (Leontyev, 2004).

Para Liberali e Fuga (2012), atividade, ações e operações não podem ser estudadas

---

<sup>5</sup> Apesar da obra (Leontyev, 2004) utilizar o termo “batedor”, o termo refere-se ao “abatedor”, como aquele que abate a caça.

separadamente, pois a medida que se transformam, cada elemento adquire diferentes funções. Este caráter dinâmico da atividade é o lugar das interações entre os sujeitos envolvidos, promovendo um espaço para o repensar, o remodelar:

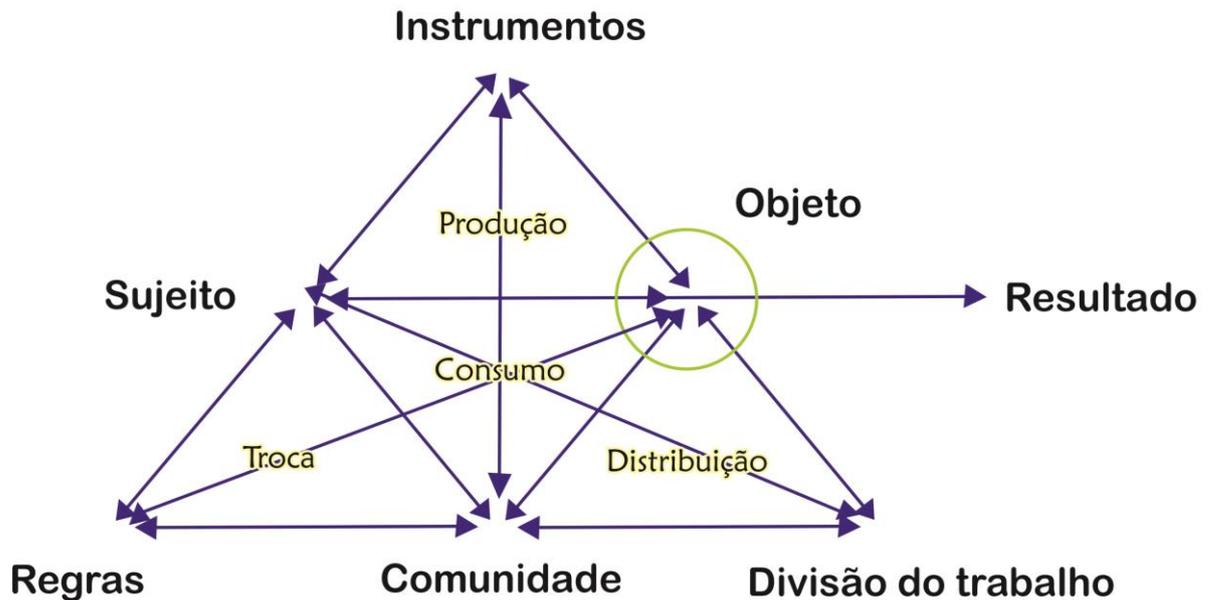
Pelo fato de não ser estática, a atividade promove a interação dos participantes, negociando significados em torno de um mesmo objeto, possibilita ver o desenvolvimento dos participantes e da própria atividade em seus níveis. Daí é possível entender a noção não dicotômica da atividade, ou seja, a noção de não separabilidade, o que significa dizer que a intervenção na parte repercute no todo. Nessa perspectiva, a argumentação permeia todo o processo de desenvolvimento, já que é um artefato intencional para a análise e discussão dos problemas e para a superação de grupos de trabalhos segmentados (Liberali & Fuga, 2012, p. 133).

Apesar do avanço que a segunda geração trouxe para a Teoria da Atividade, Engeström (2013), explica que ela ainda apresentava uma fragilidade no que se refere a diversidade cultural, pois quando ela começa a se internacionalizar, as questões de diversidade e diálogo entre diferentes tradições e perspectivas geraram sérios desafios, e foi nesse contexto que surgiu a terceira geração da teoria, precisando desenvolver ferramentas conceituais para compreender o diálogo, as múltiplas perspectivas e as redes de interação dos sistemas de atividade.

Para Engeström (2013), um dos princípios da Teoria da Atividade é que um sistema de atividade coletivo deve ser visto sempre em relação a uma rede de outros sistemas de atividade e por isso deve ser tomado como a unidade principal de análise. Essa expansão gradativa da unidade análise, primeiro da ação individual para atividade coletiva, depois para uma rede composta por múltiplos sistemas de atividade, visa a compreensão da ação humana.

O modelo de Sistema de Atividade proposto por Engeström (1987), além de sujeito e objeto, inclui na atividade humana, mediadores como regras, divisão do trabalho e comunidade, bem como os fatores de consumo, produção, distribuição e troca (Figura 2). A produção é fator importante na compreensão da atividade humana, posto que é por meio da produção que as pessoas produzem e trocam seus produtos em conformidade com as regras impostas pela comunidade.

**Figura 2. O Modelo Triangular da Atividade Humana**



Fonte: Engeström (1987, p. 78), adaptado por CRADLE - *Center for Research on Activity, Development and Learning* (2003) e Sannino (2011).

Como comunidade, entende-se o conjunto de indivíduos que fazem parte da realização do objeto, as regras são as normas e determinações que restringem a ação dentro do sistema de atividade e a divisão do trabalho diz respeito à divisão de tarefas entre os indivíduos da comunidade. Para Engeström (2001), um sistema de atividade é composto por múltiplas vozes, ou seja, é formado por uma comunidade na qual encontra-se diferentes pontos de vista, tradições e interesses. Essas vozes podem ser tanto fonte de problemas, como fonte de inovação.

#### 2.1.3.4 O Ciclo da Aprendizagem Expansiva

Além do Sistema de Atividade, para alcançar uma compreensão acerca das bases do Laboratório de Mudança, é importante se conhecer o método da aprendizagem expansiva. A Teoria da Aprendizagem Expansiva tem como base o método dialético do “ascender do abstrato para o concreto”, proveniente do materialismo histórico-dialético de Marx, em que a possibilidade de se conhecer a essência do objeto se faz por meio das contradições internas. A contradição é considerada por Engeström (2013), como um dos cinco princípios da TAHC, por esse motivo antes de prosseguir é necessário que alguns pontos sejam esclarecidos.

Segundo Engeström e Sannino (2011), é comum encontrar o termo contradição nos

escritos que tratam de mudança organizacional, sendo utilizado com uma certa ambiguidade e frouxidão conceitual, além de ser equiparado a diversos outros termos como paradoxo, tensão, conflito, dilema, entre outros, a contradição é vista como uma característica universal das organizações que precisam ser, em geral, combinadas e equilibradas. Para os autores, a contradição não é algo diretamente observável, o que se acessa são suas manifestações discursivas, que por meio de pistas linguísticas podem, após uma análise cuidadosa, apontar a contradição interna da atividade.

O conceito de contradição utilizado pela TAHC, é decorrente da dialética marxista, vinculada à ideia de que a principal contradição do capitalismo reside entre o valor de uso e o valor de troca da mercadoria (contradição primária), e por isso as contradições devem ser entendidas como algo histórico que não podem simplesmente serem combinadas ou equilibradas. No caminho de investigação das contradições, Engeström e Sannino (2011), apresentam quatro tipos de manifestações discursivas, que por meio de pistas linguísticas podem levar à inferência da contradição da atividade, são elas o dilema, o conflito o conflito crítico e o vínculo duplo.

De acordo com Engeström e Sannino (2011), os dilemas caracterizam-se por expressões incompatíveis entre pessoas ou no discurso de uma mesma pessoa, a fala trata de algo não resolvido, fazendo uso da negação e reformulação e podem ser percebidos por meio de expressões como “por um lado [...], mas por outro lado [...]”; “sim, mas [...]”. Os conflitos aparecem em situações de resistência, oposição, desacordo e críticas, utilizando de expressões como “não”; “eu discordo”; “isso não é verdade”. Já os conflitos críticos dizem respeito a momentos profundamente pessoais, onde o sujeito vivencia situações contraditórias insolúveis, emocionalmente e moralmente carregadas, gerando sentimentos de violação e culpa, e por isso são comumente omitidos, quando possível, são notados por meio da utilização de metáforas fortes. Sua resolução passa pela busca de um novo sentido pessoal e negociação de um novo significado para a situação, por vezes, tomando forma de libertação pessoal.

Por fim, o vínculo duplo ou *double bind*, são situações aparentemente sem saída na qual se encontram os sujeitos envolvidos na atividade (contradições secundárias). Existe a necessidade de que algo seja feito porém, existe a impossibilidade de fazer, talvez por esse motivo, dada a gravidade da situação os discursos apresentam uma migração do “eu” individual para o “nós” coletivo, sempre carregados de um senso de urgência: “o que podemos fazer?”; “devemos”; “temos que” (Engeström & Sannino, 2011).

A compreensão do conceito de contradição para a TAHC é essencial para que tanto teórica quanto metodologicamente estas contradições internas, elemento de destaque do

processo de aprendizagem, não sejam confundidas ou mal interpretadas e por esse motivo comprometa o trabalho de investigação e remodelagem da atividade. As contradições não estão facilmente visíveis e expostas, o trabalho de investigação começa pelas pistas linguísticas que levam até as manifestações discursivas, que por fim são motivadas pelas contradições internas.

Sendo assim, na aprendizagem expansiva, a análise de um fenômeno está vinculada à identificação de sua célula germinal, sua origem, a regra segundo a qual o fenômeno surge, para a partir desta essência se construir um sistema concreto de múltiplas e constantes manifestações de desenvolvimento. Sendo assim, na aprendizagem, uma ideia inicial simples é gradativamente aprimorada e transformada em uma nova forma complexa de atividade (Il'enkov, 1977).

Engeström (1987), propõe o modelo do ciclo de Aprendizagem Expansiva (Figura 3), que representa graficamente a sequência de ações que ocorre durante a aprendizagem expansiva. O ciclo pode ser compreendido por meio de cinco fases, que se inicia sempre a partir de uma atividade já consolidada, mas que começa a apresentar problemas.

**Figura 3. O ciclo de Aprendizagem Expansiva**



Fonte: Engeström (1987, p. 322), adaptado por CRADLE - *Center for Research on Activity, Development and Learning* (2003).

A primeira fase (situação atual: necessidades), é caracterizada pela insatisfação com a situação existente, necessitando que algo seja feito, por isso é chamada de “estado de necessidade”, em que as contradições primárias aparecem demandando meios para mudar de

alguma forma a situação atual (Engeström, 1987).

Na segunda fase (vínculo duplo: análise e procura por uma nova solução), os problemas se agravam colocando em risco a obtenção de resultados. Para Pereira-Querol, Cassandre e Bulgacov (2014), o termo *double-bind* – vínculo duplo – pode ser compreendido pela expressão popular “estar de mãos e pés atados”. Nesta fase, as contradições (secundárias) passam a produzir desajustes e tensões entre os elementos do sistema – contradições secundárias – onde os sujeitos percebem que não se pode dar continuidade na forma como as coisas estão sendo feitas, mas ainda não se sabe como solucionar o problema (Engeström & Sannino, 2012).

Em seguida, na terceira fase (formação de um novo objeto e motivo), as pessoas são levadas pelo agravamento da problemática a desenvolverem novas formas com vistas a mudar a situação. Para Engeström (1987), à medida que os sujeitos desafiam tanto o objeto, como o motivo da atividade, criando um novo objeto, o ciclo então é chamado de ciclo expansivo. As pessoas criam novas ferramentas ou novas formas de organização, superando as contradições que iniciaram o estado de crise.

Na fase de aplicação e generalização (quarta fase), àquilo que foi pensado começa a ser implantado, iniciando o processo de mudança no Sistema de Atividade. As ideias e os novos modelos começam a ser postos em prática, os planos são materializados, mas tensões entre a velha e a nova forma de fazer surgem, dando origem às contradições terciárias, demandando os devidos ajustes (Engeström, 1987).

Na quinta fase (novo sistema de atividade: consolidação e reflexão), pode haver conflitos entre a nova atividade e as outras atividades paralelas que ainda permanecem na lógica antiga, gerando as contradições quaternárias. É preciso que essas tensões entre a nova atividade e as atividades paralelas sejam resolvidas para que dessa forma ocorra a consolidação da nova atividade (Engeström, 1987).

De acordo com Pereira-Querol *et al.* (2011), é por meio do ciclo da aprendizagem expansiva que o sujeito reflete sobre a lógica do sistema, iniciando com uma explicação abstrata que gradualmente é enriquecida e transforma-se em algo concreto. Ao mesmo tempo que visa superar uma contradição que tem levado a atividade a uma situação de crise, a aprendizagem expansiva não consiste apenas na formação de conceitos, mas também a sua materialização.

Para finalizar essa subseção, serão apresentados cinco princípios que, de acordo com Engeström (2013) poderiam ajudar a resumir a teoria da atividade em sua forma atual (Quadro 1). O primeiro princípio é o fato de que um sistema de atividade coletivo deve ser visto sempre em relação a uma rede de outros sistemas de atividade. Tanto as ações individuais ou grupais movidas por uma meta, ou operações automáticas são compreensíveis apenas vinculadas ao

contexto dos sistemas de atividade.

O segundo princípio é a multivocalidade do sistema de atividades, representada pela multiplicidade de pontos de vista, tradições e interesses de uma comunidade. As posições diferentes dos participantes criadas pela divisão do trabalho, possuem histórias próprias, bem como o próprio sistema de atividades possui histórias gravadas em seus artefatos, regras e convenções. Esta multivocalidade é fonte de problemas e ao mesmo tempo, fonte de inovação, mas sempre exigem ações de tradução e negociação. (Engeström, 2013).

A historicidade é o terceiro princípio, pois, os problemas de uma atividade só podem ser compreendidos através do estudo de sua história local, bem como de sua história mais global. O quarto princípio trata das contradições como fonte de mudanças e desenvolvimento. Dentre as tensões estruturais acumuladas dentro e entre os sistemas de atividade, a principal delas é o capitalismo, que acaba permeando todos os elementos do sistema. O quinto princípio, trata da possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividade, que ocorrem quando o objeto e o motivo da atividade são reconceituados, ampliando as possibilidades em relação ao modo anterior da atividade. (Engeström, 2013).

**Quadro 1 – Os Cinco Princípios da Teoria da Atividade**

<b>Os Cinco Princípios da Teoria da Atividade</b>	
<b>REDE</b>	Um sistema de atividade coletivo deve ser visto sempre em relação a uma rede de outros sistemas de atividade.
<b>MULTIVOCALIDADE</b>	No sistema de atividade existe uma multiplicidade de pontos de vista, tradições e interesses de uma comunidade.
<b>HISTORICIDADE</b>	Os problemas de uma atividade só podem ser compreendidos através do estudo de sua história local, bem como de sua história mais global.
<b>CONTRADIÇÕES</b>	As contradições devem ser vistas como fonte de mudanças e desenvolvimento.
<b>TRANSFORMAÇÕES EXPANSIVAS</b>	Transformações ocorrem quando o objeto e o motivo da atividade são reconceituados, ampliando as possibilidades em relação ao modo anterior da atividade.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Engeström (2013).

É importante mencionar que, estes princípios que retratam a forma atual da Teoria da Atividade, só fazem sentido a partir da compreensão dos conceitos fundamentais construídos por Vygotsky. Apesar das diversas transformações e influências que ocorreram ao longo do tempo, sobretudo das correntes mais pragmáticas; da transição entre o universo da formação da

consciência e aprendizagem da criança para o mundo do trabalho; das complementações em função do seu processo de internacionalização, é preciso sempre ter mente o contexto histórico da própria teoria, seu caráter questionador, ativista, dialógico e inclusivo. Justamente por essa contemporaneidade, apoiada por estruturadas ferramentas metodológicas, acentuar o aspecto mais pragmático da teoria, é que se considerou pertinente esse resgate das bases vygotskianas, no sentido de traçar uma trajetória teórica que não fosse injusta com suas próprias origens.

Afinal, a forma como está constituída hoje a teoria, inclusive metodologicamente, retrata esses conceitos geradores. Para Cole e Engeström (2001), por mais que Vygotsky estivesse se referindo a crianças, quando se referia a natureza social das funções psicológicas superiores, o mesmo princípio poderia ser aplicado em qualquer idade, e isso justifica a necessidade de se criar intervenções que reúna pessoas com diferentes conhecimentos e habilidades (multivocalidade), pessoas mais experientes e menos experientes e suas ferramentas culturais. Neste sentido, o Laboratório de Mudança surge como parte de um programa de investigação focado no trabalho adulto, e pode ser entendido como um artefato de mediação, não como um bastão, um lápis, uma palavra, mas sim “um conjunto complexo de artefatos e procedimentos organizados para servir como uma ferramenta para os participantes mudarem as condições de seu trabalho”, e ao mesmo tempo tornarem-se agentes de mudança (p. 493).

Ainda é relevante pensar que, conforme destacam Cole e Engeström (2001), este formato do LM, foge do formato das tradicionais consultorias, uma vez que seu desenvolvimento, além de consideráveis investimentos financeiros, envolve também um longo período de tempo para sua realização. Essa é uma preocupação expressada pelos autores, quando mencionam o sucesso do LM na Finlândia que é um país com uma forte noção de bem-estar social, questionando se haveria interesse em uma ferramenta como essa em um país como os Estados Unidos, em que as organizações são fortemente direcionadas ao lucro de curto prazo. Neste ponto, os autores reforçam o fato de que as características socioculturais dos diferentes países, acabam restringindo a possibilidade de generalizações da ferramenta.

Por fim, conforme foi exposto até aqui, a Teoria da Atividade Histórico-Cultural inicia-se com Vygotsky implantando uma nova forma de se pensar a psicologia e desde então tem incorporado diversos conceitos que lhe conferiram considerável solidez no campo da aprendizagem, seja na área da Educação ou, mais recentemente, na Administração. Foram esses conceitos e princípios que fundamentaram a presente pesquisa. Cada um deles – ZDP, Estímulo Duplo, Sistema de Atividade, Ciclo de Aprendizagem Expansiva, multivocalidade – fez parte da construção da ferramenta, seja de forma direta ou indireta.

Não se pode negar, que esse desenvolvimento da TAHC enquanto teoria e método,

fornece subsídios valiosos para a pesquisa na área da aprendizagem organizacional, porém como o objetivo deste estudo é trabalhar não apenas mudança organizacional, mas também o fortalecimento dos sujeitos da atividade, contar-se-á com o apoio teórico-metodológico da Psicologia Social Comunitária, mais especificamente, da Psicologia da Libertação para que desse modo, seja possível incorporar nesta experiência de aprendizagem, alguns elementos capazes de reforçar a contextualização e o papel social do sujeito que aprende.

## 2.2 A PSICOLOGIA DA LIBERTAÇÃO E SEU CONTEXTO

Uma vez que os conceitos fundamentais da Teoria da Atividade Histórico-Cultural foram expostos, o próximo passo será a contextualização e exposição dos principais conceitos da Psicologia da Libertação, adotada com objetivo de refinamento/adaptação da Teoria da Atividade. Para isso, o presente capítulo será dividido em três seções, sendo a primeira dedicada a uma contextualização histórica e aos conceitos essenciais da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana; a segunda à Psicologia da Libertação propriamente dita e a terceira que fará uma tentativa de articulações entre os principais pontos de contato entre as duas abordagens utilizadas – Teoria da Atividade e Psicologia da Libertação.

### 2.2.1 Psicologia Social Comunitária Latino-Americana

Pelo fato deste estudo estar inserido numa perspectiva histórico-cultural considera-se que, antes de tratar da Psicologia da Libertação propriamente dita, é necessário que se conheça o lugar do qual se fala, ou seja, em qual campo e em qual paradigma está inserida tal vertente. Por isso, esta seção inicia-se com uma explanação acerca da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana, da qual a Psicologia da Libertação é vertente. Para uma compreensão da Psicologia Social Comunitária, da forma atualmente constituída, faz-se necessário conhecer a maneira como se deu a inclusão do aspecto social e comunitário no campo da Psicologia.

A psicologia social, surge na psicologia em razão da influência das Ciências Sociais. Segundo Álvaro e Garrido (2006), contribuíram com o surgimento da psicologia social, os estudos de Émile Durkheim, Gabriel Tarde e Augusto Comte. Georg Mead também contribuiu de forma significativa com o desenvolvimento da psicologia social. Segundo Gonzáles Rey (2004), em 1895, George Mead chama atenção para o fato de que a comunicação entre indivíduos representa um recurso mediador no processo de construção da identidade.

Desse modo, as relações interpessoais passam a desempenhar um papel importante na

construção da subjetividade humana. A institucionalização da psicologia social ocorreu nos Estados Unidos por meio da orientação comportamental de Floyd Allport na década de 1920 (González Rey, 2004). Em síntese, é possível afirmar que a psicologia social nasce da necessidade de se ampliar a visão do indivíduo isolado, para as relações dos indivíduos em sociedade, como se comportam em grupo e compartilham crenças e culturas.

Mas foi na década de 1960, que diferentes contextos históricos e sociais em diferentes países motivaram o surgimento de uma psicologia menos preocupada com fenômenos sociológicos e mais preocupada com práticas que levassem a mudanças sociais. A Psicologia Comunitária pode ser entendida então, como a resposta do campo da psicologia social às reais necessidades de uma determinada sociedade. Enquanto nos Estados Unidos, a preocupação era com a saúde mental, e com o fortalecimento do sistema de saúde (Vidal, 2007), paralelamente na América Latina, mesmo sem saber que se fazia Psicologia Comunitária, psicólogos sociais preocupavam-se não apenas em estudar, mas principalmente procurar soluções aos problemas que assolavam as sociedades latino-americanas (Montero, 2004a).

Para Jiménez-Domínguez (2004), além do que já é convencionalmente citado como marco fundacional da psicologia comunitária - a Conferência de Swampscott, em 1965 - também se faz necessário considerar o aparecimento de uma psiquiatria e psicologia comunitária nos Estados Unidos, durante o governo de Kennedy, vinculadas a *Community Mental Health Center Act*, de 1963, que visava resolver problemas de nível institucional e pacificar as populações mais pobres, inclusive por meio da substituição dos questionáveis hospitais psiquiátricos por centros mais econômicos e operativos. Para o autor, esses novos programas visavam um trabalho de desinstitucionalização e encobriam o negócio por parte de empresas privadas que administravam as casas de passagens para ex-pacientes antes de se reintegrarem na comunidade.

Conforme Prado (2002), a diferença entre a psicologia comunitária da América do Norte e da América Latina, concentra-se no fato de que, enquanto a América do Norte matinha o foco na saúde pública, a psicologia comunitária da América Latina reivindicava ações políticas de modo a estabelecer um novo modelo de ações para o psicólogo diante dos problemas sociais.

A Psicologia Comunitária Norte Americana (PCNA), de um modo geral, manteve seu foco no indivíduo por meio da utilização do conceito de *empowerment*. Neste sentido, Riger (1993, p. 282) apontava que “muitas intervenções têm sido objetivadas através do *empowerment*, como por exemplo, o aumento do poder de ação das pessoas por realçar sua auto-estima, mas fazem pouco por apontar o poder delas sobre os recursos e as políticas”. O objetivo era fazer com que o indivíduo tivesse controle sobre sua vida motivado por um fim

político.

Em resposta ao utilitarismo da PCNA, Mouffe, (1993, p. 61), aponta para uma nova noção de sujeito político voltada para o pensamento social, “de que o campo político é onde nós podemos reconhecer a nós mesmos como participantes de uma política comunitária”. Já a Psicologia Comunitária Latino-Americana (PCLA), nasceu em contexto bastante distinto da PCNA, incorporando características históricas, políticas e sociais de países mais pobres, voltada mais para uma atividade política, ao invés de estar voltada para a saúde como era a PCNA (Prado, 2002).

Neste sentido, durante os anos de 1960 e 1970, influenciada por diversos movimentos sociais que passam a questionar os modos de fazer e de pensar das ciências sociais, inicia-se um trabalho de construção de uma sociologia comprometida, militante, voltada para os oprimidos, levando a psicologia a repensar a forma como enxergava o indivíduo, como sujeito passivo e receptor de ações e não gerador de ações (Montero, 2004a).

A psicologia comunitária, trazia um modelo alternativo ao modelo médico, buscando o desenvolvimento das comunidades, fazendo com que seus membros passassem de sujeitos passivos a atividade dos psicólogos, para atores sociais e construtores da sua própria realidade (Montero, 1982; 1984). Agora a ênfase estava na comunidade e não no fortalecimento das instituições (Montero, 2004a).

Abre-se aqui um parêntese para um destaque: o momento em que a própria psicologia social percebe que pensar apenas no fortalecimento das instituições não seria suficiente, pois este social que havia sido incorporado na psicologia tradicional, não poderia abarcar apenas as instituições, mas também o povo. Seria preciso repensar o papel do sujeito, não mais como receptor de ações externas, pois não são apenas governo e entidades que possuem capacidade para solucionar os problemas da comunidade, mas sim a própria comunidade, que carrega também em si esta potencialidade.

Para Montero (2000), a insatisfação com o modelo da psicologia social que não possuía ações efetivas para solução das problemáticas é a razão do surgimento da Psicologia Social Comunitária. Para Freitas (1987), a Psicologia Social Comunitária (PSC) passa a fazer uso do enquadre teórico da psicologia social, dedicando-se ao trabalho com os grupos de forma a colaborar com a formação da consciência crítica e com a construção de uma identidade social e individual pautadas em preceitos eticamente humanos.

A preocupação com as problemáticas sociais, é uma preocupação recente da Psicologia. Freitas (2012), faz questão de lembrar que a Psicologia Social Comunitária passa a compor os currículos, de forma obrigatória no Brasil, somente a partir da década de 1990. Na trajetória da

PSC, Freitas (2012) destaca alguns acontecimentos históricos importantes:

- a) A meados do século XX, os “trabalhos comunitários” realizados por profissionais do Serviço Social, Educação, Saúde e Ciências Sociais, no Brasil e na América Latina eram voltados aos setores populares e migrantes, auxiliando em seu processo de adaptação;
- b) Os projetos comunitários visavam a neutralização das reivindicações dos novos moradores. Conhecido como período desenvolvimentista, os trabalhos comunitários reuniam ações comunitárias tuteladas pelo Estado caracterizadas pelo assistencialismo e paternalismo;
- c) Mesmo durante a ditadura militar brasileira, são desenvolvidos trabalhos comprometidos com os setores populares contando com a participação de psicólogos. Inicia-se também um processo de maior visibilidade dos trabalhos comunitários, passando a compor propostas de ação nos projetos de extensão das universidades;
- d) A Educação assume um papel de compromisso com a transformação social, por meio da proposta político-pedagógica de Paulo Freire e na Educação Conscientizadora e Libertadora;
- e) Internacionalmente acontecem diversas reivindicações contra a fome, miséria, desemprego, analfabetismo e doenças;
- f) A criação oficial da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), em 1980, fortalece a aproximação e o comprometimento da PSC para com a realidade concreta das pessoas do Brasil e da América Latina.

Dizer que a PSCLA, está voltada para transformações reais na sociedade, não implica dizer que se trata apenas do surgimento de novas práticas, a PSCLA apesar de ter nascido de necessidades populares, hoje depois de mais de 50 anos de trajetória, possui personalidade própria, graças ao estudo, e ao mesmo tempo, militância de inúmeros autores. Neste sentido, é relevante que se tenha noção do paradigma no qual está imerso a PSCLA, lembrando que sua primeira especificidade é o fato de que além das três dimensões tradicionais (ontologia, epistemologia, metodologia), este é também constituído por mais duas dimensões consideradas essenciais: ética e política. Para Montero (2004a), o paradigma da Construção e Transformação Crítica é constituído da seguinte forma:

- 1) Ontologia: a natureza do ser que conhece está centrada na interação com os grupos; as pessoas não são consideradas mais “sujeitos” e sim atores sociais que desempenham um papel ativo e não mais meramente reativo; a atenção está voltada ao conhecimento popular e o profissional desempenha o papel de facilitador e não especialista.
- 2) Epistemologia: a natureza da produção do conhecimento baseia-se no fato de que entre sujeito e objeto não há distância, pois fazem parte de uma mesma dimensão em uma relação de influência mútua; além de dialético, o processo é também analético, de forma a incluir a diversidade e a estranheza do Outro; a relação entre profissional e atores sociais é horizontal, dialógica, unindo conhecimento científico e conhecimento popular.
- 3) Metodologia: a construção desse conhecimento é facilitada por meio da Investigação Participativa, que objetiva não apenas estudar, mas transformar a realidade da comunidade; emprega métodos que criam soluções por meio de uma ação crítica e reflexiva de caráter coletivo.
- 4) Ética: se inclui na produção de conhecimento a figura do Outro, em que o objetivo principal é a relação com o Outro em termos de igualdade e respeito; respeito às diferenças individuais ao invés de excluir; reconhecer que a comunidade tem voz própria e direito de participar e tomar suas próprias decisões.
- 5) Política: reconhecimento do caráter político da produção do conhecimento, sua relação com o público e com a cidadania; a ideia é gerar espaços para aqueles que têm sido impedidos de falar e serem ouvidos; espaços de ação cidadã e do exercício da democracia; desempenhar sua função desalienante, mobilizadora da consciência e socializadora.

Essa é a natureza da Psicologia Comunitária desenvolvida na América Latina, uma psicologia que não se dedica ao fortalecimento das instituições, mas à transformação social, baseada na capacidade transformadora da própria comunidade, uma comunidade que deve ser ouvida, respeitada e mobilizada. Mas, o que vem a ser comunidade? O termo comunidade, segundo Montero (2004a), é um termo polissêmico e complexo, pois deve ser visto como algo além de um conjunto de pessoas de uma determinada região, pois mais importante que lugar, é comunidade como sentimento. Para a autora, mais importante que lugar, são os processos psicossociais de opressão, de transformação e de libertação desenvolvidos como forma de adaptação ou resistência, por isso comunidade é um ente em movimento. Enfim, para Montero, comunidade é:

Um grupo social dinâmico, histórico e culturalmente constituído e desenvolvido, preexistente a presença dos investigadores ou dos interventores sociais, que compartilham interesses, objetivos, necessidades e problemas, em um espaço e um tempo determinados e que geram coletivamente uma identidade, assim como formas organizativas, desenvolvendo e empregando recursos para alcançar seus fins (Montero, 1998, p. 212).

Essa comunidade, respeitada em seu contexto cultural e histórico numa relação horizontal entre os próprios atores e entre atores e pesquisadores, é fruto das cinco dimensões que compõe o paradigma da Construção e Transformação Crítica. É nesse cenário que surge a Psicologia da Libertação, influenciada também por outras correntes, porém todas com um caráter transformador.

### **2.2.2 Psicologia da Libertação**

Assim como o descontentamento com a Psicologia Social, fez surgir uma Psicologia Comunitária que não era única, uma vez que estava voltada às diferentes realidades vividas em diferentes sociedades (Jiménez-Domínguez, 2004), a PSCLA também teve diferentes desdobramentos, influenciada tanto pela realidade social, quanto por diferentes correntes de pensamento. Esse é o caso da Psicologia da Libertação que nasce em razão da influência religiosa.

Segundo Jiménez-Domínguez (2004), a PSCLA possui enfoque marxiano e marxista, bem como na sociologia militante iniciada por Fals Borda e na educação popular de Paulo Freire. O autor afirma que a atuação de Fals Borda traz para a construção da PSCLA uma influência do campo religioso, uma vez que Fals Borda era presbiteriano e filho de uma das dirigentes da igreja, e os seus dois outros companheiros que compunham o grupo de La Rosca, em 1970, eram ministros ordenados desta mesma igreja.

Esta influência religiosa não diz respeito somente à Fals Borda e ao grupo de La Rosca<sup>6</sup>, mas também ao papel de destaque da Teologia da Libertação no que se refere ao surgimento da Psicologia da Libertação representada principalmente pela figura do padre jesuíta Martín-Baró. Montero (2004a) afirma que a psicologia comunitária, a partir da década de oitenta, manteve um movimento dialógico com diversos movimentos e tendências das ciências sociais e a perspectiva da Psicologia da Libertação está entre elas, não sendo identificadas especificamente

---

<sup>6</sup> O Grupo La Rosca, foi fundado em 1970, por três cientistas sociais colombianos, Gonzalo Castillo Cardenas, Augusto Libreros Illidge e Orlando Fals Borda. Além da meta científica de resgate de disciplinas sociais em crise, havia também uma meta política voltada para a mudança radical nas estruturas sociais e econômicas nacionais como forma de expressar seu compromisso com os grupo e classes sociais mais exploradas da sociedade (Parra, 1983).

como teoria, mas como posição paradigmática que influencia a teoria e as aplicações concretas, posto que apresentam formas de fazer e compreender a práxis.

Apesar da ideia de libertação, também estar presente nos trabalhos de Fals Borda e Paulo Freire, para Montero (2004b), quem realmente gera a ideia de uma psicologia social da libertação é Ignacio Martín-Baró, que no ano de 1986, em El Salvador, propõe um artigo no então *Boletín de Psicología* da Universidade Centroamericana José Simeón Cañas, afirmando que a psicologia latino-americana deveria ter como meta a libertação.

A Teologia da Libertação, inclusive pelas práticas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), teve papel fundamental no desenvolvimento da Psicologia da Libertação, merecendo destaque os nomes de Gustavo Merino Gutiérrez, Leonardo Boff e Paulo Freire, amplamente referido por sua prática de educação libertadora. De um modo geral, a Teologia da Libertação trata de descobrir na teologia algo além da espiritualidade e ação contemplativa, chamando atenção para o caráter da práxis, em que além da contemplação divina seria preciso também uma atenção ao outro, sobretudo ao pobre, por meio de uma reflexão crítica da própria teologia e de uma atitude ativa na transformação das vulnerabilidades sociais.

Para Löwy (2016), a Teologia da Libertação é um amplo movimento social/religioso que usa conceitos marxistas como inspiração para as lutas pela libertação social. Para o autor, o termo “teologia da libertação” não faz jus às suas origens pelas seguintes razões: o movimento surgiu muitos anos antes da nova teologia; a maioria dos seus ativistas não são teólogos; recebeu contribuições de pensadores e movimentos franceses católicos e não católicos, bem como de pensadores espanhóis e da América do Norte. Neste sentido, para o autor, essa rede social que vai bem mais além dos limites da Igreja como instituição, seria melhor denominada como “cristianismo da libertação” (Löwy, 2016, p. 74).

O surgimento do cristianismo da libertação é o resultado das diversas mudanças internas e externas à Igreja na década de 1950 e que se desenvolveu a partir da periferia em direção ao centro da instituição. Dentre essas mudanças estão: o desenvolvimento, a partir da Segunda Guerra Mundial, de novas correntes teológicas, principalmente na Alemanha e na França; o desenvolvimento de novas formas de cristianismo social, com os padres operários e a economia humanista do Padre Lebre<sup>7</sup>; e a abertura crescente às preocupações da filosofia moderna e das

---

<sup>7</sup> Louis-Joseph Lebre<sup>7</sup> (1897-1966), padre dominicano, teólogo de ação e pensador social, envolvido diretamente com a revista “*Économie et Humanisme*” e o “Movimento dos Economistas Cristãos”, os quais a partir do início dos anos 1940, fizeram com que Lebre<sup>7</sup> concebesse uma economia (ciência e atividade) em função do ser humano, orientando-a para a satisfação das necessidades e das aspirações de cada um comprometidos com um sistema econômico capaz de priorizar as pessoas, e não o mercado e suas mercadorias (Oliveira, 2011).

ciências sociais. Apesar de ter se originado antes do Concílio Vaticano II<sup>8</sup>, de uma maneira simbólica, é possível afirmar que o movimento renasce em janeiro de 1959 quando Fidel Castro, Che Guevara e seus companheiros entraram marchando em Havana, enquanto em Roma, João XVIII publicava a primeira convocação para a reunião do Concílio (Löwy, 2016).

Já para Gutiérrez (1996), a teologia como reflexão crítica da práxis histórica é:

Uma teologia que não se limita a *pensar* o mundo, mas procura situar-se como um momento do processo por meio do qual o mundo é *transformado*: abrindo-se – no protesto diante da dignidade humana pisoteada, na *luta* contra a espoliação da imensa maioria da humanidade, no amor que liberta, na construção de uma nova sociedade, justa e fraterna – ao dom do Reino de Deus (Gutiérrez, 1996, p.74, grifo nosso).

Para Löwy (2016), apesar das diferenças entre os diversos teólogos da libertação, existem alguns princípios básicos em comum entre eles, que representam radicais inovações, como: a luta contra a idolatria (Bens Materiais, Mercado, Estado, entre outros); a libertação humana histórica como antecipação da salvação final; uma crítica da teologia dualista tradicional, como produto da filosofia grega de Platão; uma nova leitura da Bíblia, com ênfase na luta por libertação em Êxodo<sup>9</sup>; uma forte crítica moral e social ao capitalismo; o uso do marxismo como instrumento socioanalítico a fim de entender as causas da pobreza, as contradições do capitalismo e a luta de classes; a preferência pelos pobres; e o desenvolvimento de comunidades de base cristãs entre os pobres, como uma nova forma de Igreja diferente do modelo individualista imposto pelo sistema capitalista.

Para Boff (1985), a teologia da libertação é um modo diferente de pensar e de fazer em teologia, que por sua vez, implica um modo diferente de ser e de viver, tendo como objetivo o esforço da superação da condição do cativo. Segundo Boff (1985), não foi por acaso que nasceu a teologia da libertação, pois foi um sinal da tomada de consciência do povo latino-americano oprimido pela pobreza, marginalidade e dominação, uma consciência coletiva capaz de produzir uma virada histórica que influenciou diversas áreas das ciências, bem como a própria Teologia. Vale reforçar que a opção pelos pobres é princípio imprescindível da Teologia da Libertação, que entende que pobreza material não é apenas o elemento central para uma atitude de caridade, como também uma condição fortemente vinculada a questões políticas e

---

<sup>8</sup> O Concílio Vaticano II, foi o XXI Concílio da Igreja Católica ocorrido em 1961, presidido pelo Papa João XXIII. É considerado um marco na comunidade eclesial em razão de sua natureza reformadora e preocupação pastoral (Ver Houthier, 2015).

<sup>9</sup> Livro do Êxodo, segundo livro da Torá e da Bíblia Hebraica, que conta a história de como os israelitas deixaram a escravidão do Egito.

econômicas. Para Boff (1997, p. 141), “a pobreza não é inocente nem natural, é produzida”.

A Teologia da Libertação, como defendido por Löwy (2016), não começou de cima para baixo, a partir dos níveis superiores da Igreja, mas sim da periferia para o centro. No início dos anos 1960, diversos movimentos compunham um cenário em que cristãos se comprometiam ativamente nas lutas populares, como os movimentos católicos laicos, tais como a Juventude Universitária Católica (JUC), a Juventude Operária Católica (JOC), a Ação Católica, os movimentos educacionais (Brasil), comitês para a promoção da reforma agrária (Nicarágua), federações de camponeses cristãos em El Salvador, e principalmente as Comunidades Eclesiais de Base (Löwy, 2016).

E foi nesse contexto histórico que viveu Ignacio Martín-Baró, nome de destaque da Psicologia da Libertação. Apesar de ter nascido em 1942 em Valladolid na Espanha, onde ingressou aos 17 anos na Companhia de Jesus (Padres Jesuítas), foi em El Salvador que Martín-Baró viveu a maior parte de sua vida e também onde foi assassinado com seus companheiros jesuítas na madrugada do dia 16 de novembro de 1989, em razão de uma ordem dos altos setores militares e dos assessores norte-americanos para que fossem exterminados os intelectuais considerados comunistas e terroristas apoiadores de guerrilhas de resistência (Oliveira, Guzzo, Silva Neto & Tizzei, 2014):

Foi com a realidade salvadorenha, uma realidade marcada pela desigualdade, injustiça, governos autoritários, guerra civil e com más condições materiais de realizações das aspirações da população (Martín-Baró, 1981), que Martín-Baró realizou a maior parte de sua produção acadêmica, portanto, longe da tranquilidade e serenidade que se pressupõe em uma vida acadêmica encastelada em seu próprio fazer, na maioria das vezes distante da realidade concreta (Oliveira *et al.*, 2014, p.209).

Segundo Löwy (2016), foi após a Conferência de Medellín<sup>10</sup>, que começaram a ocorrer mudanças na Igreja salvadorenha. Sob a influência dos primeiros textos da Teologia da Libertação, um grupo de missionários liderados pelo padre jesuíta Rutilio Grande<sup>11</sup>, começou a formar comunidades de base entre os camponeses pobres da diocese de Aguilares, na tentativa de romper com a passividade da religião camponesa tradicional, pois mais importante que adorar a Jesus, era “seguir seu exemplo e lutar contra o mal no mundo, isso é, contra o pecado

---

<sup>10</sup> Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, convocada pelo Papa Paulo VI em 1968, com intuito de aplicar os ensinamentos do Concílio Vaticano II às necessidades da Igreja da América-Latina (Brustolin & Rodrigues, 2009).

<sup>11</sup> Padre jesuíta que lutou por aqueles que sofriam a repressão do Estado, principalmente das forças de segurança e dos esquadrões da morte, assassinado durante o governo do presidente Arturo Armando Molina em El Salvador, (IHU, 2017).

social, associado (por eles) com a exploração e o capitalismo” (p. 171).

Cristãos radicais começaram a fazer parte de movimentos sindicais e movimentos guerrilheiros revolucionários, muitos destes foram assassinados pelo exército até que a resposta veio por parte de uma coalisão guerrilheira, a Frente Farabundo Martí de Libertação Nacional (FMLN)<sup>12</sup>, que lançou uma ofensiva contra o exército iniciando uma guerra civil que assolou o país por 12 anos. Desde então importantes líderes religiosos foram assassinados pelo exército salvadorenho, como o Padre Rutilio Grande em 1977 e o monsenhor Oscar Romero em 1980, bem como o padre jesuíta Ignacio Ellacuría, reitor da UCA, junto com outros seis jesuítas e duas mulheres que trabalhavam para eles (Löwy, 2016).

Foi nesse contexto histórico salvadorenho e nessa chacina mencionada por Löwy (2016), em que morreu Ignacio Ellacuría, que foi assassinado também Ignacio Martín-Baró. O contexto da guerra civil salvadorenha foi alvo de seus estudos e de sua militância. Para Martín-Baró (1998), apesar de historicamente a religião ter desempenhado um papel importante na legitimação da ordem social, nos países latino-americanos também ela também desenvolveu uma outra orientação religiosa: a religião do oprimido. Em seu artigo intitulado “*Iglesia y revolución em El Salvador*”, Martín-Baró (1998), destaca o importante trabalho do monsenhor Romero, que para ele, representa o melhor símbolo do papel desempenhado pela religião em El Salvador, quando após o assassinato de Rutilio Grande, rompe com os véus da consciência e passa a defender uma fé crítica, denunciando e deslegitimando a ordem estabelecida e apoiando a organização popular.

Segundo Martín-Baró (1998), além dos inúmeros religiosos e leigos que deram a vida em defesa das maiorias oprimidas, destaca-se também o modelo organizativo das Comunidades Eclesiais de Base, que são ao mesmo tempo causa e fruto de uma nova visão religiosa. Nesses grupos, são os próprios membros que assumem a iniciativa de sua formação cristã, fazendo isso de forma comunitária e não individual, para eles a oração não pode apenas buscar o consolo para as penas, mas sim iluminar as lutas libertadoras dos povos. Para o autor, é por meio das CEBs que a Igreja descobre o mundo dos pobres, oferecendo a eles uma experiência nova, pois aqueles marginalizados pelo sistema que nunca participaram de nenhum tipo de organização, “passam a experimentar em sua própria vida os benefícios da união” (Martín-Baró, 1998, p. 215).

Mas para Martín-Baró, a libertação também deveria ser preocupação da psicologia, por isso pensava uma psicologia para além da atuação clínica, baseada no individualismo e no

---

<sup>12</sup> Fundada em 1980 em El Salvador com origens em organizações politico-militares (Turcios & Quiñonez, 2017).

presentísmo, uma psicologia que compreendesse o sujeito em seu contexto histórico, em suas lutas, em sua urgência de sobreviver à opressão de forma coletiva. Todavia, Martín-Baró, além de defender a elaboração de uma Psicologia da Libertação, defende sobretudo, uma Psicologia da Libertação latino-americana, que venha romper com os modelos convencionais de psicologia, voltados para o bem-estar individual e baseadas na realidade de países desenvolvidos. Sendo assim, para Martín-Baró (1998), antes de se pensar em uma Psicologia da Libertação, é preciso pensar na libertação da própria Psicologia:

No entanto, a Psicologia tem estado, em geral muito pouco clara acerca da íntima relação entre desalienação pessoal e desalienação social, entre controle individual e poder coletivo, entre a libertação de cada pessoa e a libertação de todo um povo (Martín-Baró, 1998, p. 298).

Tanto esta fala de Martín-Baró quanto suas origens vinculadas a Psicologia Comunitária Latino-Americana, bem como à Teologia da Libertação, oferecem pistas sobre de qual tipo de libertação a abordagem se refere, porém, considera-se necessário que esse conceito de libertação seja melhor apresentado, pois trata-se de um tema amplamente discutido em diferentes áreas do conhecimento e que pode ser interpretado de diferentes formas. A primeira compreensão de libertação apresentada será, propositalmente, aquela vinda de Paulo Freire, reconhecido nacional e internacionalmente por sua Educação Libertadora – pautada no diálogo, na problematização e nas sugestões do próprio indivíduo que aprende, com objetivo de superar a contradição educador-educandos, de modo que ambos sejam ao mesmo tempo educadores e educandos (Freire, 2005) – e que serviu de base para diversos autores citados nesta seção.

Quando Freire (2005, p. 37), afirma que “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca”, ao mesmo tempo que defende a libertação como um processo, também trabalha a ideia de que libertação não é algo que um terceiro possa realizar, mas sim, somente o próprio oprimido, que não fará isso sozinho, mas sim num contexto coletivo: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 59). Mas este não é um processo fácil, uma vez que libertação não pode ser entendida como uma simples inversão de papéis, em que o oprimido torna-se opressor, mas sim uma extinção deles. Freire (2005), explica que uma das principais dificuldades deste processo é o fato do oprimido carregar em si o ideal do opressor, como seres duplos que “hospedam” o opressor em si, e por isso, antes de mais nada precisam se descobrir “hospedeiros” do opressor:

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos,

que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (Freire, 2005, p. 38).

Já na perspectiva de Gustavo Gutiérrez, sacerdote dominicano peruano, considerado um dos pais da Teologia da Libertação, o significado de libertação pode ser distinguidos em três níveis: libertação como expressão das aspirações das classes sociais e dos povos oprimidos, em que o desenvolvimento e, principalmente, a política desenvolvimentista são consideradas estéreis e falseadores de uma realidade trágica e conflituosa; libertação enquanto conquista histórica, ou seja, conceber a história como processo de libertação de homens e mulheres que vão assumindo conscientemente seu próprio destino e ampliando o horizonte das mudanças sociais desejadas, construindo assim tanto uma nova pessoa, quanto uma sociedade qualitativamente diferente; e libertação em sua natureza teológica, em que Cristo salvador liberta o ser humano do pecado, raiz de toda opressão, tornando-o livre para viver em comunhão com Ele. Na verdade, esses três níveis são processos paralelos, ao mesmo tempo únicos e complexos, e que se implicam mutuamente (Gutiérrez, 1996).

É importante destacar que para Gutiérrez (1996), desde Hegel, tem-se o conflito como categoria explicativa germinal e a tomada de consciência como um marco na conquista da liberdade (o conflito é iniciado quando o homem se reconhece por outra consciência de si e nesse processo dialético o ser humano constrói a si mesmo); em seguida Marx cria categorias que permitem que a humanidade dê um passo adiante no caminho do conhecimento crítico com a possibilidade de um maior domínio e racionalidade de sua iniciativa histórica. Porém, a humanidade não busca apenas libertação exterior, mas também interior, libertação não apenas em um plano social, mas também psicológico, por isso essas dimensões devem estar interligadas, de modo que se inclua nesse processo não apenas “melhores condições de vida, mudança radical de estruturas, uma revolução social, mas muito mais: a criação contínua, sempre inacabada, de uma nova maneira de ser pessoa, uma revolução culturalmente permanente (p. 90).

Para Leonardo Boff, nome de destaque da Teologia da Libertação brasileira, a “categoria libertação implica uma recusa global do sistema desenvolvimentista e uma denúncia de sua estrutura subjugadora” (Boff, 1985, p. 17). Para o autor, a libertação propõe-se recuperar a liberdade perdida e para isso precisa romper coma rede de dependências, mas essa ruptura não se faz sem o conflito, que começa com o desmascaramento ideológico, trazendo à luz os mecanismos de dependência e dominação. “*Libertação*, como a própria semântica sugere, constitui-se como *ação* criadora da *liber-dade*. É uma palavra-processo, palavra-ação

intencionalmente orientada para uma práxis que liberta *de e para*” (p. 18).

Boff (1985), também concorda que a libertação deve ser conquistada pelos próprios povos oprimidos, e com base nas premissas freirianas, afirma que é por meio do processo de conscientização que o oprimido passa de uma concepção ingênua pra uma consciência crítica, extrojetando as categorias opressoras e se abrindo ao diálogo crítico e a uma verdadeira criatividade. “Tudo isso se dá num processo que é libertador, mas que pode ser lento e conflitante” (Boff, 1985, p.18).

Uma vez que se compreende o que é libertação, outro questionamento necessário é “como se alcança essa liberdade”. Como alguns conceitos já apontaram, esse processo é longo e conflituoso, sempre partindo do próprio oprimido:

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles. Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua Conscientização (Freire, 2005, p. 60).

Numa concepção mais radical, Boff (1985), afirma que a estrutura do processo de libertação encontra-se no êxodo do Egito, em que é possível notar a seguinte ordem: o arranjo vital torna-se opressor; instaura-se uma crise generalizada; surge a contestação; elabora-se o processo de libertação; ocorre o embate das forças; impõe-se uma desinstalação e por fim, elabora-se um novo plano vital, mais livre e humanizado. Neste sentido, o êxodo não representa apenas uma saída geográfica e um abandono de um território, “mas um *despojamento das categorias* pelas quais encaramos uma situação e que nos permitem permanentemente manter a história em processo e não congelá-la em instituições opressoras” (Boff, 1985, p. 67, grifo nosso).

O processo de libertação não significa ainda liberdade, é ação (libert – ação) que visa criar um espaço para a liberdade, é dizer não para uma situação por causa de um sim que se diz para outra situação, e nessa dialética entre sim e não, se configuram alguns momentos estruturais como: a) *conflito*: a dependência é tão intensa que o processo de independização torna-se dificultoso; b) *crise*: decorrente da vida que é sempre conflitante, representa um impulso para que se assuma uma nova posição; c) *novo projeto*: ele emerge dentro do processo de libertação e representa uma nova determinação que diminui a rede de dependência; d) *decisão*: é o ato libertador que produz a cisão com as dependências, o processo de libertação é sempre um processo de decisão, pois o homem não é livre para decidir ou não decidir, uma vez que eximir-

se já é uma decisão (Boff, 1985, p. 89).

Toda essa contextualização histórica e paradigmática, teve como objetivo situar Martín-Baró e a Psicologia da Libertação. Afinal, Martín-Baró, era psicólogo social, sacerdote jesuíta, intelectual militante, mergulhado em um contexto histórico, social e religioso, em que apenas teorizar era pouco, apenas discutir a *psique* era insuficiente, a urgência era transformar essa teoria em prática, era pensar uma práxis libertadora, capaz de promover mudanças reais nas estruturas científicas, religiosas e políticas. Neste sentido, Martín-Baró (1998), baseando-se nas três instituições consideradas fundamentais na Teologia da Libertação, afirma que são necessárias três metas para a construção de uma Psicologia da Libertação:

- 1) O objeto da fé cristã é um Deus de vida: as ações devem promover a vida e todas as suas manifestações. Esta busca pela vida exige um primeiro passo que é criar condições na vida cotidiana que permitam a libertação das estruturas, primeiro sociais e depois pessoais, que estejam aprisionadas a uma espécie de pacto de submissão e opressão;
- 2) A primazia da verdade da prática sobre a verdade da teoria: se deve partir das ações concretas da vida e do cotidiano para se chegar à teoria da vida, onde o fazer se sobrepõe ao dizer, onde a prática precede a concepção sobre a mesma. É a primazia da “ortopraxis sobre a ortodoxia” (Martín-Baró, 1998, p. 295);
- 3) A opção pelos pobres: os pobres constituem a maioria do povos latino-americanos e são os pobres que oferecem condições objetivas e subjetivas de abertura ao outro.

É necessário uma nova práxis, e o primeiro passo é pensar um processo de libertação *dos* marginalizados e não *para* os marginalizados, com eles e a partir deles. “Não se trata de que nós pensemos por eles, de que lhes transmitamos nossos esquemas ou de que lhes resolvamos seus problemas; se trata de que pensemos e teorizemos com eles e a partir deles” (Martín-Baró, 1998, p. 298). Essa nova prática consiste também numa nova compreensão metodológica, onde o pesquisador desenvolva uma pesquisa participativa, deixando de lado o ar de superioridade profissional e trabalhe lado a lado com os grupos populares:

Por isso, concordo com Fals Borda (1985), que mantém que o conhecimento prático que se adquire mediante a investigação participativa deve encaminhar-se para a conquista de um poder popular, um poder que permita aos povos transformar-se em protagonistas de sua própria história e realizar aquelas mudanças que tornem as sociedades latino-americanas mais justas e humanas (Martín-Baró, 1998, p. 300).

Aqui, vale destacar o quanto os princípios da Teologia da Libertação, base da Psicologia da Libertação, estão alinhados com os pressupostos da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana, pensando na capacidade criadora do sujeito, da força popular em prol das transformações sociais necessárias, e de uma postura do profissional/pesquisador diferente da tradicional forma de superioridade intelectual, devendo pensar em formas de investigação e ação que promovam a participação por meio do reconhecimento e aceitação da cultura, das virtudes e da capacidade transformadora do povo, sobretudo do povo simples, do pobre.

Mas de que maneira essa nova forma de pensar a psicologia social poderia contribuir metodologicamente com a TAHC? A seguir serão apresentados elementos, que segundo Martín-Baró (1998), são essenciais para que se construa uma Psicologia da Libertação. Alguns desses elementos foram selecionados para esta pesquisa, em razão da potencialidade de contribuírem com a adaptação do modelo do LM, no que se refere à um processo de aprendizagem voltado para o fortalecimento do grupo envolvido na experiência da IT.

### **2.2.3 O Fortalecimento das Instâncias Populares e suas Formas de Operacionalização**

Como foi possível notar na sessão anterior, a Psicologia Social Comunitária Latino-Americana já nasce de uma necessidade de transformação social dos povos explorados latino-americanos, da necessidade de enxergar a comunidade como capaz de lutar suas próprias batalhas, de não enxergar mais o sujeito isolado e passivo, mas sim ativo, agente e principalmente coletivo. É como se a libertação já estivesse prevista em seu gene, mesmo antes desta vertente religiosa se estruturar e receber o nome de Psicologia da Libertação.

Para Martín-Baró (1998) muitos são os desafios até que se alcance uma Psicologia libertadora, seja em sua dimensão ontológica, epistemológica ou metodológica. Em seus escritos, o autor, preocupa-se exaustivamente em considerar as mudanças que precisam ocorrer para que, por fim, as transformações sociais aconteçam na prática. Em suma, para Martín-Baró (1998), além de superar seu mimetismo teórico e sua marginalidade prática, a Psicologia Social Latino-Americana, a fim de alcançar a libertação popular, precisa ser orientada por dois objetivos fundamentais: a) o repensar dos modelos teóricos; b) o fortalecimento das instâncias populares.

O primeiro objetivo representa a necessidade de revisar o conhecimento disponível a partir da perspectiva crítica dos povos marginalizados, pois diversos trabalhos estão sendo realizados em diversos países, porém o que falta é uma sistematização teórica desta

multiplicidade de trabalhos. Já o objetivo de fortalecimento das instâncias populares se baseia no fato de que não podendo as pessoas contar com o poder social, suas necessidades acabam sendo ignoradas e sua voz silenciada. Sendo assim, é necessário contribuir com o fortalecimento de todos os tipos de mediações grupais (comunidades ou cooperativas, sindicatos ou organizações populares) que tenham finalidade de representar ou promover os interesses das classes majoritárias. (Martín-Baró, 1998).

No que se refere ao fortalecimento das instâncias populares, é válido voltar à Teologia da Libertação, e notar o quão importante foi o trabalho das Comunidades Eclesiais de Base<sup>13</sup> no processo de fortalecimento dos movimentos de lutas contra a opressão em toda a América Latina. A formação das Comunidades Eclesiais de Base, em diferentes contextos (rural, indígena, entre outros), foi uma forma de combater o individualismo que sempre leva ao enfraquecimento popular. Segundo Löwy (2016), os teólogos da libertação e os agentes pastorais que trabalham com as comunidades eclesiais de base, combatem um dos aspectos mais prejudiciais da modernidade urbana/industrial da América Latina que é “a destruição dos elos comunitários tradicionais” (p. 111):

[...] o individualismo é a característica mais importante da ideologia moderna e da sociedade burguesa. De acordo com a mentalidade moderna, o ser humano como indivíduo é o começo absoluto, o centro autônomo de decisão. A iniciativa individual e os interesses individuais são o ponto de partida e o motor da atividade econômica (Gutiérrez, 1986, apud Löwy, 2016, p.110).

Retornando a afirmação de Freire (2005, p. 59), de que “os homens se libertam em comunhão”, é possível afirmar que o individualismo passa a ser um obstáculo para o processo de libertação. O autor defende que dividir as maiorias é uma condição indispensável para que as minorias dominadoras conservem sua hegemonia, pois a unificação das massas populares representa uma ameaça ao poder dos dominadores, ou seja, a ideia é “dividir, para manter a opressão” (Freire, 2005, p. 101). Para Martín-Baró (1998), o individualismo é a concepção de que cada um deve confrontar sua condição isoladamente, de que o sucesso ou fracasso é algo que se refere a cada indivíduo em particular, sem que o destino de um não tenha relação com o destino dos outros.

Neste sentido, o processo de libertação está intimamente ligado com o fortalecimento das coletividades, é preciso que o indivíduo rompa com o isolamento que desarticula, que reduz,

---

<sup>13</sup> As Comunidades Eclesiais de Base, surgiram no Brasil e na América-Latina na década de 1960, com intuito de resgatar as tradições comunitárias, principalmente por meio das relações pessoais primárias, a prática da ajuda mútua e a participação em uma fé comum (Löwy, 2016).

que enfraquece e amplie seu olhar, sua compreensão, e por conseguinte, sua capacidade de mudança. Para Martín-Baró, existem aspectos que podem contribuir com o fortalecimento das mediações grupais como: a) o estudo sistemático das formas de consciência popular; b) a análise das organizações populares como instrumento de libertação histórica; c) a recuperação da memória histórica; d) o resgate e potenciação das virtudes populares; e) a “desideologização” da experiência cotidiana. Neste estudo, três dessas tarefas serão trabalhadas teórica e metodologicamente (a recuperação da memória histórica; o resgate e potenciação das virtudes populares; a “desideologização” da experiência cotidiana), por estarem em consonância com os pressupostos da Teoria da Atividade, e por isso, a seguir, serão melhor detalhadas.

No que tange à *recuperação da memória histórica*, Martín-Baró (1998), afirma que geralmente para se alcançar uma satisfação pessoal, as pessoas são orientadas a permanecerem em um presente psicológico, mas este é um discurso “ahistórico” que leva apenas a um estado de aceitação (interiorização da opressão). O mais importante seria buscar as raízes da própria identidade, para que seja possível interpretar o sentido do que se é agora, bem como vislumbrar as possibilidades do que se ainda pode ser.

Fazer o exercício de memória coletiva é importante não só para se resgatar o orgulho de pertencer a um povo, mas resgatar aspectos que no passado foram importantes para a própria libertação. Para Fals Borda (1985a, p.139), recuperar a memória histórica significa “descobrir seletivamente, mediante a memória coletiva, elementos do passado que foram eficazes para defender os interesses das classes exploradas que voltam novamente a ser úteis para os objetivos de luta e conscientização”.

De acordo com Martín-Baró (1998), a superação do presentismo envolve a recuperação do passado tanto individual, quanto coletivo, pois somente quando se adquire consciência sobre suas raízes históricas é que se consegue avaliar a própria identidade. Ter acesso às suas origens, aos fatos históricos da sua comunidade, seu país, permite que as minorias compreendam as causas da sua opressão secular.

Para Boff (1985), geralmente o sofrimento humano não está presente na história, porque a história é contada apenas pelas elites e pelos que triunfaram, que acreditam que o sofrimento é hediondo e inútil. Para o autor, essa sociedade teme o conteúdo subversivo da memória, fazendo com que a destruição da lembrança seja uma das medidas típicas da dominação totalitária:

A escravização das pessoas começa pelo fato de se lhes retirarem suas recordações. Toda colonização fez disto um princípio seu. E toda revolta contra a opressão se alimenta desta força subversiva da recordação do sofrimento. Sofrimento neste sentido, não é de forma alguma uma “virtude” puramente passiva e pobre de ação. Ele é, porém, ou poderá ser a

fonte da atividade socialmente libertadora. E neste sentido, a lembrança dos sofrimentos acumulados opõe-se, sempre e de novo, aos modernos cínicos do poder político (Boff, 1985, p. 109).

Diante disso, é possível pensar o quanto a história oficial, a história contada pelas elites, enobrece os feitos dos poderosos e do progresso e ocultam as virtudes e a força popular, tanto política, quanto cientificamente, o popular tem sido geralmente omitido. As histórias locais, as conquistas populares do passado não são apenas consideradas de menor importância, mas sua omissão é conveniente para que as maiorias não reconheçam o seu próprio valor, e sua capacidade de mudança. É por isso, que ao resgatar as lutas passadas é impossível que não sejam reveladas também as virtudes do povo e esta, segundo Martín-Baró (1998), é a segunda condição para que se alcance o fortalecimento popular.

Para Martín-Baró (1998), a questão mais importante para compreender o resgate da *potenciação das virtudes populares* é: Como nossos povos conseguem sobreviver num cenário de miséria mantendo viva a esperança mesmo em condições de tão forte opressão? Para o autor, faz-se necessário recuperar essa riqueza popular e preservar esse sentimento humano que tem tornado historicamente possível a solidariedade dos pobres frente a exploração, a entrega à causa da comunidade frente ao individualismo e o saber popular frente ao imperialismo cultural.

Ao referir-se ao povo de El Salvador, Martín-Baró (1998), afirma que a própria história tem revelado as virtudes do povo, como por exemplo, a solidariedade diante do sofrimento, sua capacidade de entrega e sacrifício pelo bem coletivo, a fé na capacidade humana de transformar o mundo e a esperança apesar de toda tragédia. Para o autor, essas virtudes estão vivas nas tradições populares, na religiosidade e nas estruturas sociais que permitem ao povo sobreviver historicamente em condições de opressão e repressão.

Já na tarefa de contribuir com a “*desideologização*” da *experiência cotidiana*, Martín-Baró (1998), parte do princípio que o conhecimento é uma construção social e que a sociedade se submete a mentira de um discurso dominante que ignora os aspectos essenciais da realidade. Este sentido comum fictício e alienador serve para a manutenção das estruturas de exploração e das atitudes de conformismo. Portanto, é preciso resgatar a experiência original dos grupos<sup>14</sup> e pessoas, formando uma consciência de sua própria realidade. Isto se dará por meio de um processo de participação crítica na vida dos setores populares, o que representa uma certa

---

<sup>14</sup> Apesar da discussão existente sobre o emprego dos termos grupo e equipe, no campo da Administração (Ver Araujo e Cançado, 2013) - em que o termo equipe refere-se a um grupo mais evoluído, composto por uma sinergia que vai além do compartilhamento de informações - aqui propositalmente o termo grupo será adotado em respeito a categoria do autor Martín-Baró (1989).

ruptura com as formas predominantes de investigação e análise (Martín-Baró, 1998).

Para Freire (2005), a ideologia da opressão, indispensável para manter os oprimidos divididos, deve ser trabalhada de forma que os oprimidos conheçam o porquê e o como de sua aderência à realidade, que na verdade, não passa de um conhecimento falso de si mesmo, por isso é necessário desideologizar. Porém, a ideia não é desaderir os oprimidos de uma realidade para aderí-los a outra, o objetivo de uma ação dialógico-libertadora é proporcionar que os oprimidos reconheçam o motivo de sua aderência e decidam, unidos, transformar a injusta realidade.

O conformismo e o fatalismo são categorias importantes para este estudo, sobretudo, pelo fato de representarem a situação alvo da tarefa da desideologização da experiência cotidiana. Para Martín-Baró (1998), o termo fatalismo provém do latim *fatum*, que significa destino e carrega em si a conotação de um futuro inevitável, como se o destino já estivesse predeterminado e aos seres humanos não restasse nada além que acatá-lo, por isso, este tipo de relação estabelecida entre as pessoas e os fatos da sua existência, será expressada por meio de um comportamento de conformismo e resignação.

Para o autor, os três elementos emocionais mais frequentes na síndrome fatalista latino-americana são: a aceitação resignada do destino, sem ressentimentos e sem rebeldias; a inevitabilidade dos acontecimentos da própria vida, aceitando o próprio destino com coragem e dignidade; e o fato da vida ser uma prova exigente e dolorosa, de caráter trágico, fazendo do sofrimento um estado normal das pessoas, uma vez que se nasce para sofrer. Essas emoções produzem três tendências de comportamento a saber: o *conformismo*, que pode ser também entendido como a submissão às imposições do destino, realizando o mais fielmente possível o que lhe foi exigido, como uma única forma de aceitar sua própria sorte e evitar problemas adicionais; a *passividade* diante das circunstâncias da vida uma vez que nada pode ser feito para mudar a situação, como uma maneira cômoda de adaptar-se; e o *presentismo*, que pode ser entendido como a redução do horizonte da vida ao presente, pois o conhecimento do passado e as perspectivas futuras só servem para atestar a inevitabilidade futura.

Para Freire (2005), este fatalismo, muitas vezes considerado uma docilidade de caráter nacional é um engano, uma vez que é fruto de uma situação histórica e sociológica e não traço essencial do povo. No mundo mágico ou místico, em que se encontra a consciência do oprimido, o sofrimento é entendido como a vontade de Deus, e isso desloca seu olhar da ordem que serve aos opressores, que de certa forma vivem nos próprios oprimidos. Concordando com Freire (2005), Martín-Baró (1998), afirma que a religiosidade dos povos latino-americanos, faz da combinação fatalismo e crenças religiosas um dos elementos que mais contribuem com a

garantia da estabilidade da ordem do opressor, uma vez que a obediência a vontade de Deus e a docilidade se convertem em virtude religiosa, e justamente aquilo que poderia afetar os núcleos fundamentais do ordenamento social é excluído como objeto de mudança.

Para Freire (2005), o fato de viverem imersos nessa compreensão dócil e religiosa, impede que os oprimidos enxerguem de maneira clara a ordem que serve aos opressores. Juntando isso ao fato de que, de certa forma, os opressores vivem nos oprimidos, isso gera um comportamento de frustração que os leva a exercer um tipo de violência horizontal agredindo os próprios companheiros, explicitando sua dualidade (oprimido/opressor), atuando como opressores ou subopressores.

Outro ponto importante apontado por Freire (2005), é o fato de existir, por parte do oprimido, uma certa aspiração pelos padrões de vida do opressor que, na sua alienação, querem a todo custo se parecer com o opressor, imitá-lo. Além disso o autor também aponta a *autodesvalia*, como uma outra característica dos oprimidos, que pode ser entendida como uma introjeção da visão do opressor por parte do oprimido que, de tanto ouvir que são incapazes, indolentes, que não sabem de nada, acabam se convencendo disso.

Para Martín-Baró (1998), o fatalismo tem uma funcionalidade política, quando é utilizado como um estereótipo do povo latino-americano que acaba justificando a impossibilidade de mudança social. Além disso, o fatalismo é interessante para as forças opressoras, na medida em que contribui com a manutenção da cultura da pobreza e com a interiorização da dominação social. Segundo o autor, o processo dialético pelo qual as maiorias latino-americanas poderiam eliminar sua atitude fatalista, envolve justamente a recuperação da memória histórica, a organização popular e a prática de classe.

É importante destacar que essas três tarefas estão interligadas pois, algumas formas de se trabalhar a “desideologização” da experiência cotidiana, ou seja, de romper com o fatalismo, trabalhar com a consciência de classe, é justamente, segundo o próprio autor, superar o “presentismo”, não só abrindo a mente para o futuro, mas também recuperando a memória do passado. Este momento de recuperar sua história se mostra também oportuno para refletir sobre suas virtudes e as virtudes do seu povo, sua comunidade, portanto, estes três elementos acabam sendo trabalhados de maneira harmônica e interrelacional.

Por fim, é possível notar que tanto a Psicologia Social Comunitária Latino-Americana, como a Psicologia da Libertação nascem do anseio por mudança social, uma mudança que não visa o progresso ou o fortalecimento das estruturas de poder. As soluções buscadas, são soluções que visam a garantia da vida, a luta contra a pobreza, contra a violência e a injustiça. É um olhar para o Outro, para o popular, um olhar que enxerga força, capacidade, criatividade

e coletividade por trás do véu do conformismo, da alienação, da culpa e do individualismo. Esse modo de pensar ciência e vida ao mesmo tempo é o que pode tornar esta abordagem capaz de auxiliar uma aprendizagem voltada para a transformação dos sujeitos. Neste sentido, a próxima subseção apresentará uma tentativa de aproximação entre as duas abordagens que compõe este estudo.

### 2.3 POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE TAHC E PL

A opção por uma abordagem crítica da psicologia social para complementar, tanto teórica quanto metodologicamente, a Teoria da Atividade Histórico-Cultural, está pautada em primeiro lugar, no fato de que representa uma abordagem de origem latino-americana, e que por esse motivo talvez possa ter uma aproximação maior com a cultura, o tempo histórico e o perfil dos sujeitos envolvidos na experiência. Mas para que essa junção fosse possível, seria necessário que houvessem também, pontos de contato entre as duas abordagens. Mesmo não tratando diretamente de aprendizagem, acredita-se que a Psicologia da Libertação seja capaz de contribuir com a Teoria da Atividade, não apenas em razão de seu escopo teórico e metodológico, mas também pelas afinidades que mantém com ela.

No que se refere às intersecções entre TAHC e PSCLA, Paniza e Cassandre (no prelo) afirmam que apesar da ideia de aprendizagem estar mais explícita na Teoria da Atividade do que na PSCLA, é possível perceber algumas similaridades que contribuem com o campo da AO como: a produção de um conhecimento que é construído e heurístico, não direcionado a generalizações; uma visão de sujeitos ativos e construtores da realidade; o caráter transformativo; uma visão alternativa à visão hegemônica de que desenvolvimento é sinônimo de crescimento econômico e a relação simétrica entre pesquisador e pesquisados.

Dando continuidade à esta reflexão, porém com foco nas intersecções entre TAHC e PL, a partir da leitura realizada, e do referencial teórico apresentado, é possível inferir pelo menos oito pontos de aproximações entre elas, como ilustra a Figura 4: a natureza ativista; a natureza dialética; a natureza processual; a natureza social; a natureza histórica; a natureza dialógica; a natureza agentiva; e por fim a natureza prática.

**Figura 4. Possíveis Articulações entre TAHC e PL**



Fonte: Elaborado pela autora

No que se refere a natureza ativista, é preciso lembrar que ambas abordagens nasceram em situações de vulnerabilidade social em diferentes países, com objetivo de intervir e transformar a realidade. Para Sannino (2011), o engajamento dos fundadores da Teoria da Atividade durante a Revolução Russa aponta para seu caráter ativista e desenvolvedor de práticas, aproximando-a da ideia da prática revolucionária de Marx. Além do trabalho de Vygotsky com crianças que sofreram consequências da guerra civil e com analfabetos, praticamente todos os fundadores da Teoria da Atividade - Luria, Leontyev, Galperin e Davydov - envolveram-se nas mais diversas formas de intervenção.

De forma semelhante, o movimento de crítica à psicologia social, marcado pela proposta da Psicologia da Libertação nasceu tendo como interesse central “responder a situações que se viviam na América Latina naquele momento, e que serviram também como ferramenta de crítica e transformação em nossos países” (González Rey, 2009, p.12). Martín-Baró, nome de destaque da Psicologia da Libertação viveu a maior parte de sua vida em El Salvador, num contexto de guerra civil, sempre lutando contra as condições de opressão e repressão, inclusive, por esse motivo, foi assassinado.

A natureza dialética também é característica comum entre as abordagens pois, talvez não na mesma medida, mas ambas fazem uso da dialética como princípio gerador de mudança. Assim como a TAHC baseia-se na dialética marxista para explicar as complexas relações entre ação e atividade, o drama, os dilemas, as crises, as contradições, e o próprio ciclo da aprendizagem expansiva, a TL também vê no conflito, a categoria explicativa germinal e gatilho

para a mudança. É interessante as semelhanças entre o ciclo de aprendizagem expansiva com o processo em busca de libertação mencionado por Boff (1985): conflito/crise/novo projeto/decisão.

A natureza processual também é comum às duas abordagens, uma vez que nem aprendizagem, nem libertação são tratadas como mercadoria, como algo que se doa, mas sim como algo construído num processo sobretudo relacional. Isso leva a terceira semelhança, que é sua natureza social ou coletiva. Enquanto os princípios vygotskyanos defendem que a aprendizagem é social, é um processo que acontece sempre por meio das trocas, na relação com o outro, com o ambiente, na relação entre o real e o ideal, ou com todos os elementos do sistema de atividade, a PL trabalha com a ideia do coletivo, do comunitário, vendo a divisão e o individualismo como instrumentos de dominação.

Tanto a valorização da recuperação da memória histórica por parte da PL, que vê no presentismo outra forma de enfraquecimento popular, quanto o foco histórico-cultural da Teoria da Atividade também revelam sua natureza histórica. Lembrando que, o contexto histórico aqui, não funciona apenas como meio de compreensão de um fenômeno, mas também como técnica de fortalecimento e mobilização da consciência. Já a natureza dialógica pode ser notada tanto nos procedimentos metodológicos participativos, e no princípio da multivocalidade da Teoria da Atividade, quanto na analética, que inclui o respeito ao Outro, o diálogo problematizador e o rompimento do silêncio do sujeito indolente, dos quais trata a Psicologia da Libertação.

Além disso, outra afinidade que não se pode negar, é a natureza agentiva das abordagens. Assim como a Teoria da Atividade entende que o sujeito é capaz de não somente utilizar, mas também criar ferramentas materiais e psicológicas e assim promover mudanças, a Psicologia da Libertação também trabalha com a ideia de um ator social que é dotado de conhecimento e virtude e por isso capaz de conquistar sua própria libertação.

Por fim, é preciso mencionar ainda, a natureza prática das abordagens. Blanco (1998, p. 17) aponta que o fato de Martín-Baró acreditar que a elaboração de uma Psicologia da Libertação não é uma tarefa simplesmente teórica, mas sim fundamentalmente prática, guarda uma excelente semelhança com a proposta de Vygotsky em “O significado histórico das crises em Psicologia”, onde afirma que é a prática que se ergue como juiz da teoria, e que define os critérios da verdade e dita como construir os conceitos e como formular as leis (Vygotsky, 1927/1991).

Esta reflexão não tem por objetivo apenas justificar a utilização conjunta dessas duas abordagens, mas também discutir os frutos dessa relação. É fato que, pesquisadores já tem pensado nas contribuições que a perspectiva histórico-cultural pode trazer a práxis do psicólogo

comunitário, como por exemplo, a inteligibilidade sobre a complexidade das interações sociais e a superação da dicotomia entre o social e o individual (Ximenes e Barros, 2009). Porém, o presente estudo provoca uma pergunta inversa: Em que a Psicologia da Libertação seria capaz de contribuir com a Teoria da Atividade Histórico-Cultural? Considerando todas essas afinidades e a maneira como está hoje constituída a Teoria da Atividade, é possível pensar que além de contribuir com a adaptação da ferramenta ao contexto latino-americano, a Psicologia da Libertação seja capaz de resgatar um pouco do ativismo da primeira geração, e isso pode ser promissor.

Talvez essa relação seja capaz de retomar a discussão do quanto esse social da Teoria da Atividade pode ser útil não apenas para compreender e estimular qualquer tipo de aprendizagem, para mudar vidas individuais, ou situações organizacionais, mas também seja capaz de estimular uma aprendizagem libertadora e gerar mudanças sociais. É certo, que o presente estudo não terá esse alcance, mas talvez sirva como uma semente conscientizadora, justamente no mundo do trabalho, por entender que este é o lugar da transformação, o lugar da construção. Dessa maneira, encerra-se a discussão dos principais conceitos e aproximações das duas abordagens teóricas utilizadas, bem como este capítulo que apresentou o referencial teórico. No próximo capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para responder à pergunta de pesquisa.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Uma vez que a base teórica deste estudo contempla abordagens histórico-culturais, este capítulo, além de apresentar os procedimentos metodológicos utilizados, tem como objetivo contextualizar o campo de pesquisa, a fim de manter com o leitor uma relação de transparência sobre os diversos aspectos do processo científico aqui desenvolvido. O fato é que, não apenas o contexto histórico-cultural dos sujeitos de pesquisa, mas também da instituição de ensino e da própria pesquisadora também compõem a pesquisa, interferindo constantemente, tanto na trajetória de construção da ferramenta quanto na leitura dos dados e das experiências vivenciadas. Neste sentido, o capítulo inicia-se com uma breve apresentação da pesquisadora, seguida da apresentação instituição de ensino e das sujeitas de pesquisa, e por fim a elaboração e operacionalização do instrumento de pesquisa.

### 3.1 A PESQUISADORA

Quanto ao seu histórico profissional, dos 7 aos 17 anos esta pesquisadora trabalhou na oficina de brindes da família, na garagem de sua casa, em seguida após a falência desta atividade familiar, foram aproximadamente 17 anos ocupando cargos administrativos de pequena importância. Em 2011 tornou-se funcionária pública, em cargo administrativo, nesta mesma instituição, local da pesquisa, sendo que desde 2013 assumiu a chefia do departamento ao qual estes trabalhadores terceirizados estão vinculados, bem como a função de fiscal de contratos de serviço terceirizado, portanto esse relacionamento com as sujeitas de pesquisa não é recente, porém agora bastante estreitado em razão da experiência interventiva. Por mais que a entrada no campo tenha sido dificultada por essa relação mantida até então – terceirizados e fiscal – pelo receio que o grupo tinha de estar sendo vigiado e posteriormente poderia ser punido, isto também foi benéfico à pesquisa pelo fato de que a pesquisadora já possuía um conhecimento sobre os aspectos legais e operacionais da prestação de serviço.

Mas como uma trajetória profissional guarda em si uma história pessoal, é essencial que se diga que esta pesquisadora é filha caçula de uma família apucaranesa com quatro filhos, cuja mãe, aos 13 anos, enfrentou o próprio pai, negando-se a “trabalhar” como doméstica na casa do administrador da fazenda, pois seu sonho era frequentar uma escola. Depois de tantos sacrifícios, aos 22 anos, teve sua carreira de professora rural interrompida por um casamento não planejado e sem sucesso. O pai que, destacava-se na cidade por golpes financeiros e rapto, entre idas e vindas da detenção, praticava violência com esposa e filhos motivado não por problemas com álcool, mas por algum tipo de patologia psicológica.

O contexto era uma família pobre, encarcerada pelo pai na própria casa, uma mãe resignada, submissa e silenciosa, porém munida de muita fé, e que mantinha como prioridade a própria sobrevivência e a integridade física dos filhos. Inclusive, hoje percebe-se que a integridade física foi quase a única garantida. Aos 10 anos de idade, esta pesquisadora vivenciou o que considera um marco iniciador de um processo de libertação, quando após várias tentativas fracassadas, sua professora da quarta série, enfim consegue operacionalizar o divórcio e afastar o pai da família. Na juventude, após uma caminhada de 4 anos com um grupo da Renovação Carismática Católica, esta pesquisadora interrompe o curso de graduação em Administração e entra para a vida religiosa na Congregação das Irmãs de São José, na cidade de Curitiba, mas ali permanece por apenas dois anos pelo fato de ter descoberto o abismo existente entre espiritualidade e religião. Dois anos que lhe custaram muitos outros de recuperação psicológica/espiritual.

Hoje, casada, ainda católica, com 40 anos de idade, mãe de dois filhos, vive um casamento que começou de acordo com a clássica estatística de repetição de história familiar, mas que a todo custo tenta contrariá-la. E apesar de ter ocupado hoje, profissionalmente e financeiramente, um espaço que a princípio não lhe era reservado, ainda carrega silenciosamente consigo perguntas, indignações e muita, muita vontade de compreender o mundo, mas não uma compreensão passiva, apática, e talvez esse seja o seu calcanhar de Aquiles, pois trata-se de uma pesquisadora inconformada com a violência, com a dureza da vida, com o cárcere da ignorância, com os direitos negados, com o preconceito.

Talvez não o preconceito a categorias específicas, mas o preconceito ao pequeno, ao pobre, ao pobre mesmo de dinheiro, de comida, de espaço, de higiene, de conhecimento, de oportunidade. O pobre que se culpa, que se cobra, que se abate e que assume para si um peso que sabemos que não é só dele. Um “Puro-sangue puxando carroça” (Gessinger e Galvão, 2013). No entanto, apesar deste histórico guardar alguma similaridade com as sujeitas de pesquisa, é preciso admitir que esta pesquisadora ainda se encontra em um local privilegiado de fala, uma vez que atualmente ocupa um lugar diferente daquele ocupado pelas zeladoras pesquisadas, dadas as diferenças existentes entre os cargos, a remuneração e o grau de estudo, por exemplo. Assumir essa diferença de posição é importante para que tanto a pesquisadora, quanto o leitor tenham acesso às limitações que este aspecto pode trazer ao presente estudo.

Enfim, esta breve contextualização talvez explique ao menos em parte, os motivos que levaram esta pesquisadora a conduzir este estudo deste modo, um modo coletivo, colaborativo e intervencionista. À medida que essas rupturas foram acontecendo, sempre tentando contrariar o destino fatal “escolhido” por Deus, foi ficando mais claro o interesse não apenas numa libertação individual, pessoal ou familiar, pois enquanto alguém ocupar aquele lugar de vulnerabilidade deixado por esta pesquisadora, enquanto a violência e a pobreza que está deixando para trás está ficando para alguém, o problema não foi resolvido, ele ainda está lá, acolhendo mais e mais gente.

Por isso, histórias individuais de superação, por mais belas e emotivas que possam ser, aqui são consideradas insuficientes, pois acredita-se que por mais lento e complexo que seja, o coletivo precisa ser colocado em movimento, porque mais do que nunca, a partir desta experiência é possível perceber que o todo é muito mais que a soma das partes, que coletivo não tem nada a ver com a soma de indivíduos, que libertação pessoal pode não levar a libertação social. Coletivo, comunitário é outra coisa, libertação é outra coisa!

### 3.2 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Transformada em universidade em 2005, após 96 anos de existência como escola técnica, a instituição em que foi realizada a pesquisa é composta por 13 câmpus<sup>15</sup> distribuídos no estado do Paraná. Ao todo, oferece 100 cursos superiores de tecnologia, bacharelados (entre eles engenharias) e licenciaturas, bem como, 19 cursos técnicos visando a qualificação profissional de nível médio.

O câmpus em que ocorreu a pesquisa, teve seu funcionamento autorizado em novembro de 2006, mas foi em 2007 que ofertou seu primeiro curso, que foi um curso técnico. As atividades iniciaram em uma estrutura física com 8 blocos térreos, onde anteriormente funcionava uma escola técnica criada a partir de uma iniciativa da associação comercial local. As atividades iniciaram com 12 docentes e 10 técnicos administrativos.

Hoje o câmpus é composto por 11 blocos térreos, 2 blocos com 2 pavimentos cada e em breve inaugura um bloco com 4 pavimentos. De acordo com o Relatório de Gestão (2017), são 70.575,00 m<sup>2</sup> de área total, sendo 6.847,89 m<sup>2</sup> de área construída. Em razão de uma pactuação com o governo federal para abertura de três novos cursos, nos últimos três anos o câmpus encontra-se em fase de expansão. Atualmente oferece 1 curso técnico e 6 cursos de graduação, atendendo 1.194 alunos matriculados, vindos de diversas regiões do Brasil.

O quadro de servidores é composto por 203 servidores, sendo 140 docentes e 63 técnicos administrativos. Em relação ao número de terceirizados, atualmente a instituição conta com 27 trabalhadores, vinculados a duas diferentes empresas, fornecendo serviços de vigilância, limpeza, copeiragem, transporte, reprografia, manutenção de bens móveis e recepção. Uma empresa presta serviço de vigilância armada com 4 trabalhadores, sem cargo de supervisor e a outra atende os demais postos, com um grupo de 23 trabalhadores, dentre eles um supervisor para o papel mediador.

A estrutura de gestão da universidade é composta pela direção geral e quatro diretorias de área, responsáveis pela graduação, pós-graduação, relações externas e administração do câmpus. Os trabalhadores terceirizados são geridos pelo departamento de serviços gerais vinculado à diretoria de administração. Os servidores deste departamento é quem fiscalizam os contratos de serviço de apoio, distribuem as tarefas, auxiliam na compra de produtos de limpeza

---

<sup>15</sup> A palavra câmpus neste estudo será grafada, com acento circunflexo, sem itálico e da mesma forma tanto no singular quanto no plural, conforme orientação de padronização emitida pela própria instituição, por meio dos seguintes documentos: Nota Lexicológica, Instruções de padronização e Ordem de Serviço emitida em 2014.

e instrumentos de trabalho, acompanham a regularidade da empresa em relação aos empregados e também avaliam a qualidade do serviço prestado pelos trabalhadores.

Uma informação pertinente para o presente estudo são os índices apresentados na seção de qualificação e capacitação da força de trabalho do Relatório de Gestão (2017). Entre os servidores da instituição (nos 13 câmpus), 98% possui no mínimo curso de especialização, destes, 43% possui doutorado/pós-doutorado/PhD/Livre Docência. Em contrapartida, aproximadamente 80% dos trabalhadores terceirizados possui ensino fundamental. Estas são informações relevantes na contextualização, sobretudo, das sujeitas de pesquisa, pois “se a educação escolar é base de socialização e hierarquização nas sociedades contemporâneas, os certificados acadêmicos tornaram-se importante instrumento de distinção dos grupos profissionais” (Barbosa, 2003, p. 594).

### 3.3 AS SUJEITAS DA PESQUISA

A Intervenção Trans/formativa foi realizada com um grupo formado por dez zeladoras terceirizadas, uma supervisora terceirizada e uma servidora fiscal de contrato. A ocupação de zeladora, também denominada como servente de limpeza, auxiliar de limpeza ou faxineira, conforme a Classificação Brasileira de Ocupações nº 5143-20 (MTE 2010, p. 771), possui atribuições análogas às empregadas domésticas, porém executadas em ambiente comercial. O serviço doméstico é uma função desempenhada majoritariamente por mulheres. No Brasil, em 2011, das 6,6 milhões de pessoas ocupadas nos serviços domésticos, 6,1 milhões eram mulheres, o que representa 92,6% dos trabalhadores (DIEESE, 2013).

É importante destacar que, tanto perspectivas sociológicas, quanto econômicas, apontam que o serviço doméstico tem suas origens no escravismo colonial. Segundo Biavaschi (2014), após a Abolição em 1888, muitos escravos ficavam ainda nas propriedades rurais, enquanto outros buscavam algum tipo de ocupação, sempre desenvolvendo atividades mais subalternas, consolidando-se assim a exploração de uma mão de obra barata, marcada pela desigualdade e exclusão social. Para Saffioti, “o fim da escravidão determinou o aparecimento do assalariado nos serviços domésticos, embora uma imensa quantidade de meninas e moças continuasse a trabalhar em casa de famílias em troca de casa e comida, como crias da casa” (1978, p. 36).

Ao longo do século XIX, o trabalho doméstico tornou-se a maior fonte de trabalho feminino, pois as famílias podiam contar com uma espécie de “ajuda contratada”, em que essa ajudante era enviada pela sua família para outra casa como uma fase de transição entre a casa de sua família e o matrimônio. Historicamente o serviço doméstico remunerado é a porta de

entrada para o mercado de trabalho para mulheres de menor grau de escolaridade e sem experiência profissional (Mello, 1998). Também representa porta de entrada para mulheres migrante rurais-urbanas, que encontram no emprego doméstico o “caminho de socialização na cidade” (Castro, 1982).

Para Melo, “o serviço doméstico remunerado é um bolsão de ocupação para a mão-de-obra feminina no Brasil porque é culturalmente o *lugar da mulher* e a execução dessas tarefas não exige nenhuma qualificação” (Melo, 1998, p.125). Além disso:

O trabalho executado pelos empregados domésticos não constitui apenas uma relação externa de compra e venda de força de trabalho, mas também um *modo de vida*. O trabalho doméstico é uma responsabilidade da mulher culturalmente definida do ponto de vista social como dona de casa, mãe e esposa. Esse trabalho dirigido para as atividades de consumo familiar é um serviço pessoal no exercício do qual a mulher internaliza a ideologia de servir aos outros, maridos e filhos (Melo, 1998, p. 126).

Além de zeladoras, as sujeitas desta pesquisa, são também trabalhadoras terceirizadas, por isso a importância de se contextualizar o grupo também neste aspecto. Pra Antunes e Druck (2013), nas últimas duas décadas, no Brasil, a terceirização se difundiu na indústria, nos serviços, na agricultura e no serviço público, atendendo não só as atividades-meio, mas também as atividades-fim. Este campo da terceirização acaba definindo trabalhadores de primeira e segunda categorias, em que se dá tanto a discriminação por parte da empresa contratante dos serviços, como entre os próprios trabalhadores, os contratados diretamente e os “terceiros”, cuja denominação já demonstra a distinção ou a condição de fora, externa.

No que se refere a terceirização na esfera pública, esta discriminação é reforçada pela Instrução Normativa n. 02 (2008), que dispõe sobre as regras de contratação de serviço terceirizado por órgãos públicos. Em seu artigo 10, inciso I, ela proíbe o servidor público, classificando como ato de ingerência, “exercer o poder de mando sobre os empregados da contratada, devendo reportar-se somente aos prepostos ou responsáveis por ela indicados, exceto quando o objeto da contratação prever o atendimento direto, tais como nos serviços de recepção e apoio ao usuário”. O objetivo principal desta, e de outras regras análogas, é impedir que se estabeleça um relacionamento entre terceirizados e servidores (fiscais de contrato, chefias ou outros), que possa de alguma forma caracterizar vínculo empregatício e trazer, futuramente, prejuízos à administração.

Assim sendo, estas normas reforçam ainda mais uma difícil convivência entre servidores e terceirizados, pois, ainda que ambos desejem minimizar alguns entraves desta relação, a própria regulamentação impede, pois, fazer essa separação (o que gera ou não vínculo

empregatício) nas relações cotidianas não é tão fácil quanto parece. O impedimento de criar um vínculo empregatício, acaba transformando-se, portanto, em um impedimento para criação de outros tipos de vínculos, tornando esta questão discriminatória ainda mais acentuada.

Na administração pública, as empresas prestadoras de serviço, tem sua contratação mediada por um processo de licitação, regido pela Lei n. 8.666 (1993), que em seu inciso II do art. 57 determina que, se constatada condição vantajosa para a Administração, o contrato poderá ser renovado por até sessenta meses, portanto, a contratação é feita inicialmente por 12 meses e a cada ano estuda-se a possibilidade de renovação. Porém, nesta instituição, não é comum que empresas ultrapassem o tempo de 12 ou 24 meses, devido a diversos motivos, mas principalmente pela defasagem do valor contratado, fato este que gera uma alta rotatividade no quadro de trabalhadores e também uma insegurança ao trabalhador que, mesmo prestando um serviço que esteja à contento da empresa terceirizada e da instituição, não consegue saber até quando estará empregado, pois além dessas substituições quase previstas no fim da vigência contratual, podem acontecer inúmeras situações que obrigam a rescisão contratual - bilateral ou unilateral - como por exemplo, a inadimplência da empresa junto aos trabalhadores, a perda da regularidade fiscal, entre outros.

Em suma, são diversas as características que compõe este grupo que justificam sua escolha no presente estudo. São mulheres, são zeladoras, são terceirizadas, de baixo poder aquisitivo, de baixa escolaridade, convivendo num ambiente em que a maior parte dos trabalhadores (docente e técnicos administrativos), além estabilidade no emprego e melhores salários, também possuem elevado grau de escolaridade. Esses e outros elementos identitários do grupo também servem como uma espécie de diferenciação.

Para Woodward (2008, p. 9), a identidade é relacional, uma identidade depende de outra identidade que ela não é para existir, portanto “a identidade é, assim, marcada pela diferença”. Para o autor, a identidade, além de relacional, está vinculada também a condições sociais e materiais, em que o social e o simbólico são necessários para a sua construção e manutenção, e sua conceitualização exige um exame dos seus sistemas classificatórios que podem mostrar como as relações estão organizadas e divididas entre “nós” e “eles”.

Woodward (2008), afirma que esses sistemas classificatórios se apoiam no fato de que a marcação da diferença ocorre por meio de sistemas simbólicos de representação e exclusão social – um uniforme, uma bandeira nacional ou cigarros fumados – sendo capazes de dividir uma população em ao menos dois grupos opostos. Estes sistemas sociais e simbólicos produzem estruturas classificatórias que acabam dando sentido e uma “certa ordem à vida social e as distinções fundamentais – entre nós e eles, entre o fora e o dentro, entre o sagrado e o profano,

entre o masculino e o feminino – que estão no centro dos sistemas de significação da cultura” (Woodward, 2008, p. 68).

Sendo assim, apesar da indicação do LM ser a formação de um grupo multidisciplinar envolvendo diferentes cargos da instituição que mantivessem relação com a atividade, nesta experiência específica, foi feita a opção por trabalhar com um grupo quase homogêneo, pois não havia interesse apenas na atividade, mas sim também no sujeito da aprendizagem. Considerando que a PL preocupa-se com as maiorias populares, trabalhar com a equipe completa de zeladoras do câmpus seria uma forma de se aproximar desse objetivo, uma vez que representa uma ocupação pouco prestigiada e mal remunerada, exercida geralmente por mulheres com baixo grau de escolaridade e baixo poder aquisitivo. No entanto, essa homogeneidade relaciona-se somente ao aspecto de cargos ocupados, o que não impediu que o grupo perdesse sua característica heterogênea e de multivocalidade prevista da TAHC.

Além de aspectos teóricos, tomando como base o primeiro momento de pesquisa (2015), será possível nesta seção trazer algumas informações relevantes no sentido de apresentar melhor as sujeitas de pesquisa. Nesse grupo específico a média de idade é 45 anos, a maioria com no mínimo três filhos, todas com ensino fundamental incompleto. Provenientes, geralmente, da área rural, muito novas, entre 11 e 14 anos, já iniciaram como babás, domésticas ou cuidadoras de idosos, às vezes dentro da própria fazenda onde os pais eram prestadores de serviço. As narrativas apontam que a inserção profissional dessas mulheres não ocorreu em razão de uma escolha. Não escolheram ser zeladora por vocação, por dom, pelo desejo dos pais e muito menos atraídas pela remuneração.

Esse cenário coincide com a afirmação de Melo (1998), de que o serviço doméstico remunerado é a porta de entrada para o mercado de trabalho para mulheres de menor grau de escolaridade e sem experiência profissional, bem como com a de Castro (1982), quando afirma que o serviço doméstico representa uma porta de entrada para mulheres migrante rurais-urbanas, que encontram nele o caminho de socialização na cidade.

Algumas iniciaram como operárias em fábricas ou outras ocupações e, num momento de desemprego, pelo fato de não poderem esperar mais por um trabalho, acabaram trabalhando como diaristas, domésticas e assim ingressaram na profissão: *“Eu peguei o que eu achei, era difícil, eu precisava voltar trabalhar e peguei o que apareceu.”* Maria de Lourdes. *“Nessa época eu tava precisando, tava passando apurado já, na casa da minha sogra, meu marido desempregado, é a oportunidade que eu tenho né, aí eu fui.”* Maria Aparecida.

Por serem novas, entram nos empregos sabendo fazer aquilo que a mãe ensinou e relatam que as próprias patroas também continuam a ensiná-las, fazendo desta uma aprendizagem

fortemente vinculada às suas histórias de vida: *“Se eu sabia fazer o serviço? Ah! Não sabia, mas a patroa ensina, né?! Minha mãe tinha 6 filhos, não tinha tempo pra ensinar. Com seis filhos, trabalhando na roça...[...] Aí cê vai aprendendo, conforme o tempo, a necessidade sua obriga você fazer, eu preciso desse emprego, tenho que trabalhar...”* Maria de Fátima.

É fato que o grupo de sujeitas será devidamente apresentado no capítulo da discussão dos dados, porém é importante que se tenha uma noção mínima do perfil destas mulheres pois, a composição dos procedimentos metodológicos, além de outros aspectos, também considerou o perfil destas trabalhadoras terceirizadas. A forma como iniciaram na profissão, como se deu a aprendizagem do ofício, as relações travadas em suas trajetórias, enfim, essa aproximação das sujeitas mostrou-se essencial não apenas em termos de coleta de dados, mas sobretudo para o processo de elaboração da ferramenta.

#### 3.4 A FERRAMENTA

A Intervenção Trans/formativa, tomará como base a Metodologia de Pesquisa para o Desenvolvimento do Trabalho – PDT, mais especificamente a meta-ferramenta Laboratório de Mudança, por se tratar da proposta metodológica própria da Teoria da Atividade Histórico-Cultural. Como complementação também foram utilizadas técnicas próprias da Intervenção-Ação-Participativa (IAP), modelo metodológico da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana.

Para melhor compreensão da trajetória de pesquisa, esta seção apresentará de maneira objetiva a forma como se pretende alcançar os objetivos específicos propostos. Para detalhamento das informações contidas no Quadro 02, a presente seção será dividida em quatro subseções para melhor compreensão dos procedimentos metodológicos adotados em cada fase da pesquisa.

**Quadro 2 – Procedimentos Metodológicos utilizados na consecução dos objetivos específicos**

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Procedimentos Metodológicos</b>	<b>Momentos da Pesquisa</b>	<b>Período</b>
<b>a) Conhecer as práticas de trabalho (foco na transformação da atividade), e o grupo de zeladoras terceirizadas de uma instituição de ensino superior (foco no fortalecimento do grupo).</b>	Fase de preparação da IT chamada de coleta de dados históricos de espelho.	Primeiro	Segundo semestre de 2015
		Segundo	Segundo semestre de 2016
<b>b) Explorar as possíveis contribuições teóricas e metodológicas da Psicologia da Libertação para o LM e construir uma ferramenta para a aprendizagem organizacional voltada para a transformação da atividade e para o fortalecimento dos sujeitos.</b>	Revisão teórica e Planejamento das 14 sessões da Intervenção Trans/formativa.	Terceiro	2017
<b>c) Implementar a ferramenta de aprendizagem com as zeladoras terceirizadas de uma instituição pública de ensino superior.</b>	Realização das sessões da Intervenção Trans/formativa.		
<b>d) Identificar as potencialidades e os limites da ferramenta.</b>	Análise interpretativa dos dados.		

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.4.1 Primeiro Objetivo

A Metodologia de Pesquisa para o Desenvolvimento do Trabalho (PDT) nasceu no final da década de 1970, na Finlândia, com objetivo de desenvolver uma didática voltada ao treinamento do trabalhador, unindo investigadores e profissionais. Em razão da PDT demandar quantidade de pessoas e recursos consideráveis para coleta e análise de dados, em 1990, criou-se o Laboratório de Mudança, como uma proposta simplificada, que reduzia tanto o tempo de pesquisa, quanto os recursos necessários para sua execução (Engeström, 2011). De acordo com Virkkunen e Newnham:

O Laboratório de Mudança é um método de intervenção formativa para desenvolver atividades de trabalho, em que os profissionais colaboram com os pesquisadores-interventores. Trata-se, ademais, de uma caixa de ferramentas para conceber, projetar e testar novas formas de trabalho e um contexto social em que isso possa ser feito (Virkkunen & Newnham, 2015, p. 63)

A execução da versão original da meta-ferramenta, Laboratório de Mudança, consiste em três níveis: construção da ideia inicial pelos investigadores e representantes da organização e o processo real de intervenção que se divide em duas subtarefas: coleta de dados iniciais para criação do espelho da atividade e planejamento das sessões do Laboratório de Mudança (Virkkunen & Newnham, 2015).

Sendo assim, a primeira etapa consiste em uma fase de coleta de dados que, além de servir como um estudo exploratório da problemática, esses dados também são analisados pelos participantes já nas primeiras sessões do Laboratório. Para a coleta inicial dos dados, chamada de coleta de dados históricos de espelho, é recomendado que se faça uma aproximação do campo por meio de momentos de observação não participante, entrevistas, análise documental e recordação em grupo com foco estruturado. Esses dados possuem dois usos inter-relacionados que são a compreensão da problemática e a criação do espelho que será o material de análise do grupo nas primeiras sessões. Porém, os dados não são coletados somente antes do início das sessões, mas sim durante e após as sessões como forma de acompanhamento, inclusive sendo realizadas pelos próprios participantes do LM (Virkkunen & Newnham, 2015).

Para Virkkunen e Newnham (2015), o princípio mais importante da coleta de dados é o foco nas relações e não nos elementos ou aspectos isolados da atividade, sendo as quatro formas mais apropriadas para esta coleta: as entrevistas agendadas com gerentes e profissionais mais importantes; a observação e registro em vídeo combinadas com entrevistas improvisadas; a análise de documentos e a utilização de um diário de perturbações onde são registrados os aspectos problemáticos da atividade.

Na Intervenção Trans/formativa esta fase inicial de coleta de dados foi amplamente subsidiada por dados já coletados com este mesmo grupo de zeladoras em dois momentos específicos, tendo em vista que as pesquisas realizadas proporcionaram uma quantidade significativa de informações, tanto das práticas de trabalho, como dos sujeitos de pesquisa.

A primeira aproximação do campo ocorreu no segundo semestre de 2015, por meio de uma pesquisa fruto da disciplina de Aprendizagem Organizacional, do PPA/UEM – Programa de Pós-graduação em Administração - que a pesquisadora cursava como aluna não-regular. O interesse de conhecer as práticas de trabalho das zeladoras surgiu do vínculo existente entre o grupo e a pesquisadora que, desde 2013 exercia a função de fiscal de contrato na instituição pesquisada. Mesmo que esse primeiro contato tenha ocorrido antes da formalização deste estudo, ele foi fundamental para que houvesse um conhecimento prévio do campo. Além de funcionar como o início de uma nova relação com o grupo, também serviu como uma preparação da subjetividade da pesquisadora, despertando uma sensibilidade mínima para

entender determinados elementos culturais do contexto antes de problematizá-lo.

A situação na época era marcada pelo desejo da instituição em reduzir o consumo de recursos materiais e naturais, motivado principalmente pelas cobranças provenientes de órgãos de controle internos e externos. O fato é que as tentativas de controlar a distribuição de produtos ou implantar procedimentos mais econômicos e sustentáveis na limpeza do câmpus não vinham obtendo resultados. Como foi o caso de um treinamento, oferecido pela empresa, a pedido da instituição, no formato de palestra com instruções técnicas sobre aplicação e diluição de produtos, porém quase sem efeito entre as zeladoras. Ou ainda, a adoção de um controle de entrega dos materiais de limpeza registrando quantidade e data de retirada por cada zeladora, mas que também não obteve resultado pelo fato dos postos não serem idênticos entre si e por isso não consumirem os mesmos materiais e quantidades.

Sendo assim, com objetivo de compreender as características da aprendizagem por meio das práticas de trabalho das serventes, a pesquisa foi guiada pelas seguintes questões: 1. Como as serventes aprendem? 2. Quais as implicações na aprendizagem, o fato de se tratar de serviço terceirizado? 3. Qual a capacidade de interferência da gestão no processo de aprendizagem? 4. Como conduzir o processo de aprendizagem para solucionar a problemática? (Santos & Cassandre, 2016).

A coleta de dados foi composta por entrevistas semiestruturadas e grupos focais. “O grupo de foco é um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto à proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução” (Oliveira & Freitas, 1998, p. 83). Com pressupostos teóricos-metodológicos apoiados na Psicologia do Trabalho, utilizou-se o método da autoconfrontação simples (Clot, 2007), que consiste nas seguintes etapas: 1) criação do grupo voluntário em que foi realizada a análise da atividade; 2) gravação de vídeos; 3) confronto do trabalhador com a gravação de vídeo da sua própria atividade. Portanto, após a realização de entrevistas e grupos focais iniciais, o grupo de serventes teve suas atividades gravadas em vídeo e posteriormente tiveram a oportunidade de assistir aos mesmos e se pronunciar a respeito das imagens. A intenção principal era que cada uma pudesse ter a experiência de se assistir executando suas tarefas, ouvir seus relatos, refletir sobre o que disseram e fizeram e, se necessário, ter a oportunidade de reformular seus conceitos.

Inicialmente foi entrevistada a supervisora das serventes e na sequência o primeiro grupo focal foi realizado com as dez serventes da instituição. As entrevistas foram semiestruturadas e tiveram o áudio gravado, sendo posteriormente transcrito para que não se perdessem os detalhes dos diálogos. Após esta coleta foram realizadas filmagens das serventes durante a execução das

tarefas em dias, horários e ambientes diferentes. Durante as filmagens e entrevistas, buscou-se capturar detalhes da prática de trabalho adotada por cada uma delas observando os instrumentos utilizados, a aplicação e diluição dos materiais de limpeza, e ao mesmo tempo, suas opiniões, sentimentos, expressões de linguagem e corporais, reações, postura e comportamento. Após as filmagens, outros dois grupos focais, e uma segunda entrevista com a supervisora foram realizados (ver apêndices A, B, C).

Neste primeiro momento de pesquisa, houve dificuldades, tendo em vista que as zeladoras viam a pesquisadora como fiscal de contrato e não como pesquisadora. Não se sentiram à vontade nos grupos focais, principalmente naqueles em que estava presente a supervisora. Os momentos de maior resistência foram as filmagens durante a execução das tarefas, pois elas estavam sempre preocupadas com o fato de que aquelas revelações pudessem chegar até a empresa ou a instituição e acarretar punições. Inclusive, foi necessário acrescentar uma sessão em grupo para discutir exclusivamente esse assunto, garantindo o sigilo das gravações por parte da pesquisadora. Para amenizar a situação, a supervisora não foi incluída no último grupo focal, em que seriam apresentados os vídeos e discutidas as práticas, para que se evitasse qualquer tipo de transtorno, fato este que não agradou a supervisora, porém a prioridade no momento era garantir o sigilo da pesquisa.

O segundo momento de aproximação do campo de pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2016, já em virtude do vínculo desta pesquisadora como aluna regular do mestrado, agora guiada pelo projeto de dissertação em andamento. Essa aproximação foi motivada pelas premissas da Psicologia da Libertação, principalmente no que se refere a recuperação da memória histórica, com interesse nos elementos identitários do grupo. Se no LM, antes de trabalhar a atividade seria preciso informações acerca desta atividade, então para trabalhar o fortalecimento do sujeito, também seria necessário conhecer minimamente esse sujeito. Além da recuperação da memória histórica, a pesquisa também se interessou em conhecer as virtudes populares e a visão de mundo do grupo, de modo que pudesse contribuir futuramente com a implementação da IT.

Os procedimentos metodológicos utilizados neste segundo momento com as zeladoras, foram entrevistas narrativas individuais, grupo focal e observação participante (ver roteiros nos Apêndices D, E). Para Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não-estruturada e de profundidade que encoraja o informante a contar a história sobre algum acontecimento importante da vida, seu nome vem da palavra latina “narrare”, que significa relatar, contar uma história.

Para complementar as entrevistas narrativas e os grupos focais, também foi realizado um

breve período de observação participante, mantendo o foco no relacionamento das zeladoras entre si, com os servidores da instituição, e a relação do grupo com a própria identidade profissional. As técnicas de observação, segundo Tureta e Alcadipani (2011, p. 211), “consiste em ingressar em determinado grupo social ou organização e observar, participando ou não, das atividades desempenhadas pelos sujeitos da pesquisa”.

Nesta fase, como o foco não eram as tarefas, a pesquisa se deu sem muitas dificuldades. Porém, mesmo esclarecendo ao grupo que as entrevistas seriam individuais, foi percebido um certo desconforto no grupo, diante disso, antes das entrevistas, a intervencionista partilhou com o grupo a própria história de vida, para que de alguma forma se iniciasse uma relação mais de partilha, mais coletiva, distanciando-se de uma relação entrevistador-entrevistado.

Ainda, para complementar a coleta de dados espelho, em 2017, no intuito de compreender a visão da instituição e seus objetivos em relação a atividade da limpeza, foi realizada pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com os seguintes cargos da instituição: diretor geral, diretor de área/administração, fiscais de contrato, chefe do departamento de compras e da comissão de licitação e presidentes das comissões vinculadas à sustentabilidade.

### **3.4.2 Segundo Objetivo**

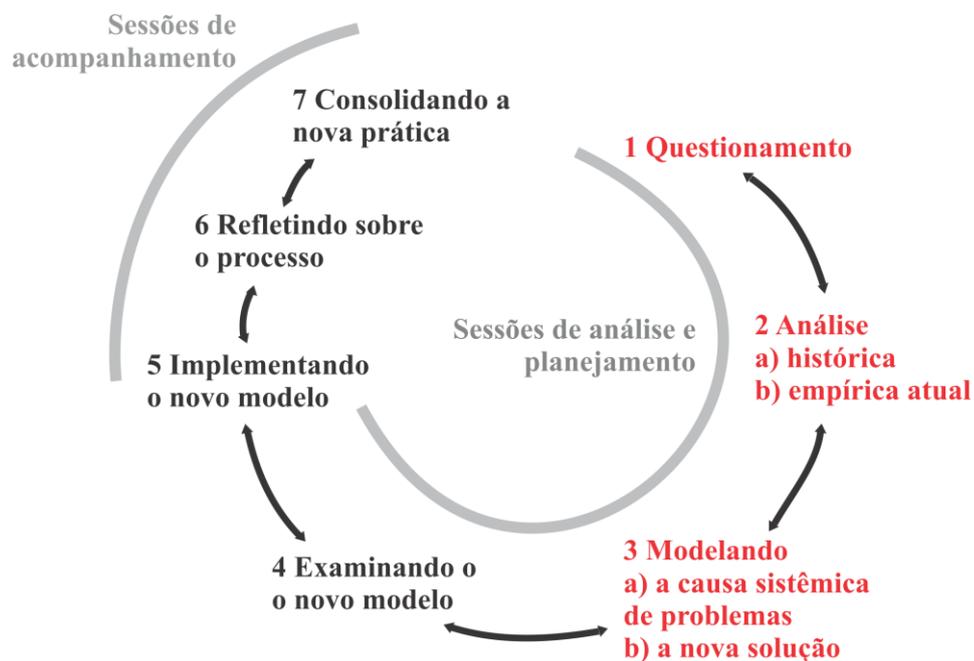
É interessante destacar o quanto esses dois momentos de contato com o campo de pesquisa, descritos acima, acabaram norteando a elaboração da ferramenta. Foi justamente esse conhecimento sobre a rotina dessas zeladoras, suas histórias de vida, e sobre a atividade da limpeza que direcionaram a escolha dos materiais, a forma de abordagem e os temas a serem trabalhados. Essa fase preparatória, dividida em dois momentos, foi essencial não apenas no sentido de aproximar a pesquisadora das sujeitas de pesquisa, ou coletar dados históricos de espelho, mas também foi útil para antecipar algumas situações e guiar a construção da Intervenção Trans/formativa de maneira ainda mais personalizada.

Nesta fase de preparação da IT, algumas reflexões foram fundamentais. A primeira questão a ser esclarecida é: No que consiste a operacionalização do Laboratório de Mudança em seu modelo original? O processo convencional do LM consiste na realização de 12 a 15 sessões semanais, com duração de duas horas cada. O grupo é composto por aproximadamente 12 representantes-chave da atividade investigada, além do intervencionista. O processo divide-se em três fases: questionamento, análise e modelagem, em que se realizam diferentes ações de aprendizagem. (Virkkunen & Newnham, 2015).

As sessões do LM são gravadas em vídeo, e tem seus momentos relevantes registrados

por um relator eleito entre os participantes. A análise inicial dos dados é realizada pelos próprios participantes. Durante as sessões, o intervencionista auxilia no processo de modelagem de novas soluções que serão implantadas e testadas. Existem sessões reservadas para avaliação e reflexão sobre esses modelos implantados para que sejam devidamente ajustados. Como é possível notar na figura 4, as sessões são realizadas de modo a passar pelas sete etapas do processo. A figura 4, representa uma relação possível entre as sessões do Laboratório de Mudança e as ações de aprendizagem expansiva.

**Figura 5: Ações de Aprendizagem Expansiva no processo do Laboratório de Mudança.**



Fonte: Virkkunen e Newnham (2015, p 147).

Diante disso, tem-se a segunda questão: Como foi operacionalizada a Intervenção Transformativa, inspirada no LM? A IT foi composta por 15 sessões, que para reduzir a formalidade foram denominadas Conversas (CV)<sup>16</sup>. Por considerar que duas horas seria um tempo excessivo para manter a atenção das participantes, as Conversas tiveram duração de 1 hora cada. Na IT, foram acrescentadas também o que será denominado como visitas extras. Entre as Conversas, à medida que a intervencionista percebia a necessidade, eram realizadas visitas aos postos de trabalhos como uma oportunidade para as participantes complementarem

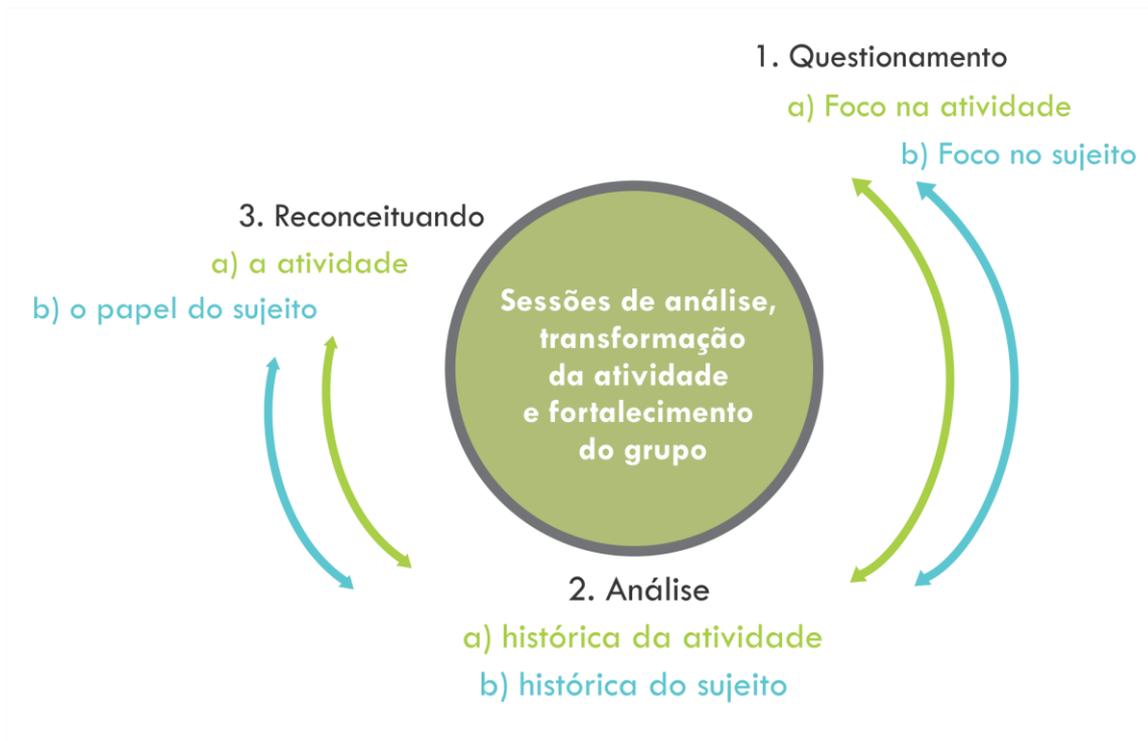
<sup>16</sup> A palavra conversa será grafada com letra minúscula quando fizer referência a ação ou efeito de falar, e será grafada com letra maiúscula sempre que for usada para substituir o termo sessão, para que possa ser entendido como um substantivo próprio.

suas falas, tirarem dúvidas sobre as tarefas, entre outros. Esses momentos foram muito importantes também para que a intervencionista compreendesse melhor certos comportamentos e situações que se davam no coletivo. Ao todo foram trinta e oito horas e meia de visitas extras que serviram de apoio às Conversas.

Em relação a filmagem das sessões, apesar de reconhecer sua importância tanto para a análise dos dados, quanto para futuros pesquisadores, as Conversas não foram gravadas em vídeo, tendo apenas o áudio gravado para posterior transcrição. A decisão baseia-se na primeira experiência que se teve com o grupo, quando ao serem filmadas, além do constrangimento esperado, as zeladoras demonstraram uma forte preocupação com a possibilidade das filmagens serem, de alguma forma, repassadas à empresa ou à fiscalização da instituição, o que poderia acarretar, segundo elas, advertências ou até mesmo demissões. Entre terceirizados, empresa e servidores-fiscais existem relações de poder em que o trabalhador terceirizado representa a figura mais vulnerável, portanto, como forma de preservar a condição destas trabalhadoras, as Conversas não foram gravadas.

Mesmo mantendo a premissa do ciclo de aprendizagem expansiva, a Intervenção Trans/formativa foi composta apenas pelas três primeiras etapas previstas no modelo original, como indica a figura 5. Considerando que o objetivo geral do estudo não se ateve exclusivamente na capacidade da ferramenta em gerar uma solução organizacional, mas sim na construção de uma ferramenta de aprendizagem preocupada tanto com a atividade quanto com os sujeitos da aprendizagem. Considerou-se que a implementação apenas da primeira parte do ciclo seria mais prudente, bem como suficiente para observar o comportamento da ferramenta, deixando as etapas de implementação e consolidação para uma próxima intervenção com o grupo. As fases de questionamento, análise e reconceituação poderiam atender o objetivo de fortalecimento dos sujeitos.

**Figura 6: Etapas da Intervenção Trans/formativa**



Fonte: Virkkunen e Newnham (2015, p 147). Adaptada pela autora.

Nestas três etapas, além de tratar das questões históricas da atividade, a ideia era que os participantes fossem estimulados e tivessem o espaço necessário para tratar de seus próprios dilemas, questões históricas, virtudes, bem como repensar sua atitude conformista, detectada na primeira fase da pesquisa. Desse modo, o planejamento das Conversas foi elaborado de modo que as duas dimensões – atividade e sujeitos – fossem trabalhadas simultaneamente, ou pelo menos de forma associada.

Este é o ponto em que além das modificações realizadas no modelo original do LM, foi necessária uma fase de reflexão e exploração das categorias teóricas da Psicologia da Libertação no sentido de encontrar formas de operacionalizar o aspecto do fortalecimento dos sujeitos da aprendizagem. É relevante lembrar que a PL, ou até mesmo a PSCLA, não são abordagens que tratam de aprendizagem, por isso essa busca por elementos que pudessem contribuir não apenas teoricamente, mas também metodologicamente, foi marcada por idas e vindas, em que levantamentos e recortes fizeram deste, um percurso próprio, não linear, que acabou formando uma teia de compreensão que ainda precisa ser amplamente discutida e implementada com vistas a construção de uma proposta metodológica futura.

É preciso reconhecer que todas essas adaptações ao modelo original, que a princípio

foram feitas para contribuir com a experiência, em algum momento também podem ser consideradas como os limites da ferramenta. Um exemplo disso foi a não gravação em vídeo que, apesar de ter sido uma escolha ética, trouxe algumas dificuldades à etapa de registros das Conversas, em que a gravação do áudio não ofereceu recursos suficientes para análise. Outro limite importante é a falta das outras 4 etapas do ciclo pois, mesmo que as três etapas tenham sido consideradas suficiente para testar a ferramenta, é possível que, a instituição não dê continuidade no processo e essa reconceituação e ideias que poderiam produzir um novo modelo, não venha acontecer. Esses e outros limites serão melhor trabalhados no capítulo dos resultados, mas aqui é preciso esclarecer que toda escolha é um risco e por isso podem representar ganhos ou perdas.

Mas de que forma e por meio de quais técnicas a ferramenta poderia promover o fortalecimento do sujeito? Além das técnicas fornecidas pelo modelo do LM, a IT também contou com o apoio da Intervenção-Ação-Participativa (IAP), modelo metodológico da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana. De acordo com Montero (2006), são muitas as definições da Intervenção-Ação-Participativa, porém a definição apresentada por Fals Borda (1985b, p. 125), foi escolhida pela autora em razão dos elementos que apresenta, vinculados ao sistema educacional de Paulo Freire em seu trabalho *Educação como Prática de Liberdade* de 1964:

Fals Borda em 1985 a definia como um processo que inclui simultaneamente a alfabetização, a investigação científica e a ação política, e que considera a análise crítica, o diagnóstico de situações e a prática, como fontes de conhecimento, uma vez que constrói o poder do povo. Porém considera que a IAP não é exclusivamente nenhum desses aspectos separados, pois eles são “fases”, não necessariamente consecutivas que podem combinar-se em uma metodologia dentro de um processo vivencial (Fals Borda, 1985, p.125, apud Montero, 2006).

A adoção das técnicas de Problematização foi essencial para trabalhar o objetivo do fortalecimento do sujeito, recuperando sua memória histórica, resgatando suas virtudes e repensando a experiência cotidiana sobretudo no que se refere a desigualdade social. De acordo com Montero (2006), a problematização tem sua origem no início da segunda metade do século XX, no processo da educação libertadora de Paulo Freire (1970). Para a autora, problematizar é uma estratégia para desenvolver a consciência crítica, com objetivo de transformar as circunstâncias naturalizadoras e alienadoras. “A problematização sensibiliza, desnaturaliza, estabelece as bases cognitivas e afetivas para produzir uma motivação de mudança que se traduz em ações concretas de transformação” (Montero, 2006, p. 231).

Com base na obra de Maritza Montero (2006), *Hacer para transformar: El método en la psicología comunitária*, em seguida apresentar-se-á um apanhado das principais diretrizes que contribuíram com a construção da IT:

1. A investigação-ação não será entendida como ação unilateral, manipulação, controle, domesticação ou ideia de estímulo-resposta;
2. O ambiente não pode se parecer com uma sala de aula para evitar a relação com a concepção “bancária” de educação (Paulo Freire);
3. O facilitador deve ter uma postura dialógica e não diretiva, deve cuidar do tom de voz, não demonstrar superioridade intelectual, não adotar gestos didáticos próprios do magistério, protetores ou infantilizados, ele deve cuidar para que sua vestimenta não seja discrepante da vestimenta dos participantes para que isso não seja o foco das atenções, não deve falar demais, e cuidar com as expressões faciais e corporais que demonstrem desaprovação, descaso e pressa.
4. Usar a Problematização para promover participação e reflexão, sendo que o ponto central é questionar o que é visto como natural;
5. Questionar para mostrar que é possível pensar e atuar de maneira diferente (questionar estereótipos, o lugar comum, o estado das coisas);
6. Problematização é ruptura, abandono de hábitos e mútua aprendizagem entre agente externo e comunidade, é um processo que se dá em relação;
7. A pergunta problematizadora é um “porquê” que não se contenta com a resposta usual, que não assume a explicação naturalizada como ponto de discussão, senão como ponto de indagação.
8. Primeiro é fundamental escutar, é escutando que se detecta aquilo que está naturalizado. Em seguida, dialogar. Não rebaixar a qualidade da linguagem como se a comunidade fosse incapaz de entender. Para conceitos abstratos usar exemplo do dia a dia dos participantes;
9. No diálogo deve haver espaço para curiosidade, criatividade, humor e emoção. Deve haver humildade e respeito pelo outro;
10. O facilitador não deve impor seu ponto de vista, mas também não ficará em silêncio, ele deve dialogar. Também não deve ficar repetindo as respostas, reinterpretando, interferindo nos diálogos;
11. A crítica não deve vir do facilitador, mas suscitada por ele, pois ela se fará não por meio de discursos, mas sim por meio de perguntas provocadoras;

12. A problematização deve partir de fatos e situações reais da vida cotidiana com perguntas que produzam um efeito disparador;
13. Respeitar o silêncio. O silêncio é o limite, ele acontece quando não é possível mais recorrer aquilo que está naturalizado, depois dele é que surgirão novas ideias, novas formas de pensar. O silêncio é fértil, ele suscita o pensamento crítico, confronta a pessoa com o saber que recebeu;
14. O facilitador deve ficar atento às respostas socialmente corretas, esses são pontos que precisam ser trabalhados;
15. É possível mostrar imagens e fazer perguntas a respeito;
16. É preciso prezar pela agilidade das discussões, quando se prolongar muito um assunto que dificilmente terá um desfecho, é melhor encerrá-lo para não decair o interesse dos participantes;
17. Cuidar daqueles que são mais espertos e acabam tomando a frente nas respostas, isso pode inibir os demais. O facilitador deve cuidar para que todos tenham oportunidade de falar, até os mais tímidos;
18. O facilitador não deve fazer juízo de valor das opiniões expressadas, cuidar das expressões faciais, também deve ficar atento as expressões corporais dos participantes, ânimo, desânimo, interesse, desinteresse. É importante sempre observar antes de intervir;
19. As perguntas problematizadoras serão preparadas no planejamento da reunião e também surgirão de improviso, a partir das respostas que obtenha, de acordo com a discussão que esteja acontecendo;
20. As perguntas problematizadoras virão também dos participantes, é preciso estar atento e valorizar essas reflexões;
21. Os temas podem ser abordados por meio de jogos, exercícios, desenhos, colagens, dramatizações ou relatos que expressem sentimentos e conhecimentos recebidos e construídos. As dinâmicas podem ser feitas em grupos menores e enquanto isso o facilitador toma nota do que ocorre nesses grupos;
22. É possível lançar mão de representações metafóricas, mostrando a mesma situação que ocorre no grupo, mas com outras pessoas, em outros lugares, na tentativa de que o grupo se enxergue naquela situação. Trabalhar com figuras e símbolos podem dizer muito, quando existe uma dificuldade de se expressar;
23. Ao final da reunião deve ser feito um resumo do que foi tratado. Sugere-se que seja encerrada com uma pergunta, como por exemplo: “O que aprendi hoje?” “O

que ensinei hoje?”

24. É preciso criar um espaço de socialização onde não ficarão de fora a emoção (felicidade e sofrimento) e afetividade. A afetividade está vinculada ao comprometimento. Conhecer com paixão é comprometer-se com a realidade. Conhecer é um processo que mistura cognição-emoção-ação;

Foram basicamente este conjunto de intruções que serviu de base para a etapa de preparação da Intervenção Trans/formativa. As conversas tiveram duração de uma hora cada, sempre realizadas em uma sala de aula na própria instituição de ensino, durante o expediente das participantes, sempre pontualmente das 12:00 às 13:00. Este horário representou a melhor opção por ser um ponto de contato entre os diferentes turnos realizados pelas participantes. A pesquisadora, que assumiu o papel de intervencionista, contou com a presença e o apoio técnico de uma pesquisadora do grupo de pesquisa<sup>17</sup>, que já havia participado da implementação do LM em um Hospital Universitário. Esta pesquisadora, além de participar das reuniões virtuais dedicadas ao planejamento das sessões, participou também das Conversas auxiliando no controle do tempo, na execução das dinâmicas, entre outros.

Para evitar que a intervencionista adotasse uma postura de magistério, tendo que se posicionar em pé na frente das participantes, os slides foram sempre que possível, e como apoio para as falas, optou-se pelo uso de um bloco de flip chart que ficava sobre a mesa, onde as figuras eram coladas, os tópicos principais eram escritos manualmente de forma que servissem de segundo estímulo, onde era anotado o resumo de dia, entre outras coisas. O bloco foi útil pois, além de ilustrar as conversas, possibilitava que anotações e figuras trabalhadas em conversas anteriores estivessem sempre à mão para serem consultadas e lembradas.

---

<sup>17</sup> Grupo de Pesquisa: “Compreendendo metodologias de pesquisa intervencionistas fundamentadas nas perspectivas da Teoria da Atividade Histórico-Cultural e da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana para os Estudos Organizacionais”. Fundado em 2015 e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá.

### Imagem 1: Conversa 10 da Intervenção Trans/formativa



Fonte: Capturada pela autora

O layout se manteve da seguinte forma: para evitar que a intervencionista tivesse uma posição privilegiada, todas as participantes, sentavam-se envolta de uma mesa grande e retangular, formada com as carteiras escolares, sem posições fixas. A mesa servia de apoio para as atividades que foram desenvolvidas com figuras, faixas, a exposição do bloco de flip chart, entre outros. O telão foi usado apenas para projeções de slides que continham materiais inviáveis de serem apresentados no bloco de flip chart, como fotos coloridas e vídeos.

#### 3.4.3 Terceiro Objetivo

Uma vez apresentadas as bases da preparação da Intervenção Trans/formativa, resta ainda conhecer a estrutura de cada uma das Conversas realizadas com o grupo de zeladoras. Neste sentido, esta seção apresentará de forma sucinta, como foram compostas essas Conversas, de modo que se compreenda o presente instrumento de pesquisa, tanto para leitura dos dados que virão a seguir, quanto para possibilitar novas implementações do mesmo.

A **Conversa 1** foi dedicada a apresentação da Intervenção Trans/formativa às participantes, bem como a familiarização entre as participantes e a intervencionista. Foi explicado o objetivo das Conversas, que não se tratava de um treinamento formal ou palestras, mas sim um ambiente mais descontraído e participativo, em que apesar da participação não ser voluntária, seria uma oportunidade de construir algo coletivo, lembrando que o foco das Conversas não seria apenas sobre a limpeza do câmpus mas também assuntos do cotidiano.

Foi explicado o papel que cada uma teria, lembrando que ali, supervisora, fiscal e zeladoras, todas estariam no mesmo nível de participação. Além do cronograma das Conversas que foi distribuído para cada uma, foram apresentadas algumas atitudes básicas para o bom andamento dos trabalhos como: garantir espaço para que todas pudessem falar, manter uma esfera de respeito, em que melhor que impor a própria opinião seria refletir sobre as diferentes formas de pensar; manter a pontualidade e o sigilo dos assuntos que fosse ali tratados, lembrando que o que fosse discutido naquele espaço não deveria interferir imediatamente em suas práticas, pois o objetivo seria pensar novas formas que posteriormente ainda passariam por uma avaliação da instituição para que fosse implantadas.

Nesta Conversa, no bloco de flip chart estavam a figura do Ciclo da IT, com suas três etapas; figuras para auxiliar o entendimento do objetivo da IT que manteria foco tanto no trabalho, quanto nas pessoas; figuras para representar o foco da melhoria da atividade que seria uma limpeza econômica e ecológica; e as atitudes básicas para o bom andamento das conversas. No bloco também eram anotados a cada conversa a “palavra do dia”, como recomendado pela TAHC, que servia para reforçar alguns pontos tratados e também para que estes pudessem ser recapitulados na Conversa seguinte.

No intuito de trabalhar a recuperação da memória histórica e o resgate das virtudes populares, a dinâmica de apresentação pessoal foi realizada com o auxílio de um segundo estímulo (TAHC): enquanto se serviam de café e bolachinhas, as participantes poderiam escolher algumas figuras que representavam alguns sentimentos (contentamento, amor, fé, mudança, conquista, arrependimento, dedicação, desgaste físico, família, estresse, solidariedade e dificuldades) que estavam sobre a mesa para auxiliar na apresentação pessoal, que começaria com a zeladora mostrando a (s) figura (s) e dizendo o motivo da escolha. Ao final, no intuito de trabalhar as virtudes populares do grupo, foi combinado que no início de cada Conversa, cada uma delas teria um espaço para partilhar com o grupo alguma habilidade pessoal ou alguma história sobre como elas superaram situações difíceis, para isso poderiam trazer fotos ou objetos para ajudar na exposição ao grupo.

A **Conversa 2**, iniciou com o resgate da Conversa anterior, em seguida houve o relato da 1ª zeladora referente à tarefa das virtudes, e a continuação das apresentações pessoais. Na sequência, com o auxílio do vídeo *The Last Knit* (2006), deu-se início as atividades voltadas à desideologização da experiência cotidiana. O vídeo mostrava uma mulher tricotando sem parar à beira de um abismo, até que o tricô ficou tão longo e pesado que começa a puxá-la para dentro do abismo. Depois de muito esforço a mulher retorna ao topo e agora sem a lã, precisa iniciar um processo reflexivo para encontrar novos significados para seus instrumentos (tesoura) e sua

trajetória. O vídeo foi instrumento para a primeira problematização com o grupo, por meio de perguntas como: O que a mulher estava fazendo? Por que estava ali? Ela tinha habilidade? Ela estava prestando atenção no que estava fazendo? Essa experiência da mulher tem algo a ver com a nossa vida? Como?

Após a problematização o grupo recebeu a tarefa (ZDP) para durante a semana, formarem duplas para lembrar e discutir os pontos detectados durante a pesquisa de 2015 que poderiam ser repensados para que se atingisse uma limpeza mais econômica e ecológica no câmpus. Foi utilizada a metáfora do “filho gripado”<sup>18</sup> para que o grupo focasse no problema e em possíveis soluções e não em possíveis punições (“É isso que vamos fazer aqui, cuidar da criança gripada e não achar o culpado”). A tarefa foi um mecanismo para colocá-las em movimento, se comprometerem com o objetivo da IT. A Conversa encerrou-se com o grupo escolhendo a “palavra do dia”, que era uma forma de sintetizar as discussões e reflexões da Conversa.

A **Conversa 3**, iniciou-se com uma breve recordação da Conversa anterior e o relato da 2ª zeladora sobre a tarefa das virtudes. Em seguida, o grupo apresentou a tarefa sobre os pontos para reflexão sobre a atividade da limpeza, enquanto a intervencionista os anotava no bloco de flip chart. Logo após, foi iniciada a fase de questionamento, prevista no ciclo de aprendizagem expansiva, em que os dados históricos de espelho coletados em 2015 (fotos), que traziam informações sobre as práticas do grupo, fossem apresentados para que por meio da discussão/problematização, o grupo pudesse expor o seu ponto de vista. Esse tensionamento é um ponto importante do ciclo, pois acredita-se que por meio da exposição dos dilemas, se conheça as verdadeiras contradições da atividade. Para evitar discussões mais agressivas ou acusatórias, nas imagens projetadas no telão que mostravam situações críticas nos procedimentos adotados, o rosto das zeladoras foi coberto com uma figura em forma de máscara. Como de costume a Conversa encerrou-se com a escolha da “palavra do dia”.

Na **conversa 4**, após lembrar os pontos principais da Conversa anterior e ouvir o relato das virtudes da 3ª zeladora, foi dado continuidade a apresentação e problematização dos dados espelho. É importante destacar que os pontos críticos não eram diretamente apresentados pela intervencionista, que apresentava a imagem e conduzia as reflexões por meio de perguntas. Assim o grupo tirava as próprias conclusões sobre a situação, apresentava justificativas, contextualizava melhor o momento, entre outros. Ainda, sem encerrar a reflexão sobre os dados espelho, a Conversa encerrou-se com o resumo do dia.

---

<sup>18</sup> Quando percebemos que o filho está gripado, o que fazemos? Cuidamos dele em casa? Levamos ao médico? Pensamos nas causas? Ou achamos um culpado? A ideia aqui é: antes de achar um culpado, focar no problema, pensar em suas causas, na sua história. Tudo isso como foco na solução e não culpado.

A **Conversa 5**, iniciou com o resgate da conversa anterior e a fala da 4ª zeladora referente a tarefa das virtudes. Na sequência, foi encerrada a reflexão sobre os dados espelho sob a perspectiva da instituição, resumindo-se em 6 aspectos que foram chamados de “pontos para pensar”: 1º) Variedade de aplicação, diluição e preferências por produtos e instrumentos de trabalho; 2º) Variedade na quantidade de produtos utilizados na limpeza; 3º) Uso indiscriminado de água; 4º) Formação de estoques paralelos; 5º) Resistência ao uso de EPI’s; 6º) Levar trabalho para casa.

Em seguida, foi apresentado ao grupo o resultado de uma pesquisa realizada pela intervencionista, para conhecer a visão da comunidade acadêmica sobre a situação atual da limpeza do câmpus, no que se refere aos aspectos de qualidade, economia e sustentabilidade (Apêndice F). Para encerrar a reflexão sobre os dados espelho, coletivamente foram unidas as três visões sobre a situação atual: a visão da instituição (pontos para pensar), os pontos trazidos pelo grupo na primeira tarefa e a visão da comunidade. Nessa junção houve a inclusão do 7º ponto para pensar, a partir da visão da comunidade: Falhas na coleta seletiva de lixo.

Para encerrar, como atividade relativa a desideologização da experiência cotidiana, foi realizada uma dinâmica para uma discussão sobre os privilégios sociais. A ideia era dispor as participantes em cadeiras enfileiradas e o desafio seria acertar bolinhas de papel em um cesto localizado na frente do grupo, nesse caso teria mais facilidade aquelas que estavam nas primeiras fileiras. A dinâmica foi filmada para que a problematização ocorresse, propositalmente na próxima Conversa, para que houvesse um tempo de reflexão entre a execução a reflexão da dinâmica. Como atividade extra (ZDP), o grupo foi incumbido de refletir sobre a seguinte questão: “Quais são os motivos que levam as pessoas a terem profissões diferentes, por exemplo: professores, engenheiros, pedreiros, zeladoras, entre outros?” Por fim, a Conversa encerrou-se com a “palavra do dia”.

O propósito principal da **Conversa 6**, foi a desideologização da experiência cotidiana com os temas: escolha profissional e desigualdade social. Após a recordação da última conversa e o relato da 5ª zeladora sobre suas virtudes, foi apresentada ao grupo a filmagem da dinâmica realizada na Conversa 5, seguida da técnica da problematização. Na sequência foi trabalhada uma história em quadrinhos que abordava de forma lúdica a questão da desigualdade social e o individualismo. Paralelamente eram contadas duas histórias, uma pessoa com muitos e outra com poucos privilégios. A problematização foi conduzida com perguntas como: Quem atingiu o sucesso? O que é sucesso? Os dois se esforçaram igualmente? A menos privilegiada que “não atingiu o sucesso” não se esforçou o bastante? É só se esforçar que chega lá? O que mais está envolvido nesse contexto?

Depois da história em quadrinhos, foi apresentado um conjunto de slides com algumas falas das próprias zeladoras, retiradas da pesquisa de 2016, respondendo à questão sobre “o que leva as pessoas a terem diferentes profissões”. Sem saber a autoria das falas, o grupo foi convidado a dizer se concordava ou discordava das respostas. Após essas reflexões, propositalmente para que tivessem mais subsídios para formular as respostas, foi a vez de apresentarem a tarefa que levaram para casa, respondendo individualmente porque as pessoas têm profissões diferentes. Por fim, antes da palavra do dia, o grupo recebeu a próxima tarefa para casa que seria convidar uma antiga zeladora para comparecer na próxima Conversa e dizer como era a limpeza do câmpus antigamente. Essa tarefa teve como objetivo despertar a iniciativa e preparar o grupo para a próxima fase do ciclo de aprendizagem que seria a construção da linha do tempo da atividade.

A **Conversa 7**, iniciou com o relato da 6ª zeladora sobre o que considerava como suas virtudes, pois a retomada da conversa anterior seria feita na sequência, uma vez que seria um pouco mais demorado que de costume. No fechamento das reflexões da Conversa 6, a intervencionista apresentou uma comparação entre as respostas atuais e as de 2016 (Por que as pessoas têm profissões diferente?), recapitulando alguns relatos, pontuando algumas questões dilemáticas, de modo que agora se construísse uma resposta coletiva e não mais individual. Para ilustrar o fechamento foi usada uma figura com tijolos individuais contendo as respostas de 2016, e depois a imagem dos tijolos todos unidos no formato de uma casa, representando a reconceituação construída coletivamente na Conversa 6. Nesta atividade, uma anedota<sup>19</sup> também foi utilizada, na tentativa de que o grupo compreendesse a importância dos diferentes pontos de vista para a construção de uma compreensão coletiva.

Apesar de uma das zeladoras ter convidado uma zeladora antiga para a Conversa, ela não pode comparecer, sendo assim a atividade da construção da linha do tempo, foi iniciada com a intervencionista apresentando a visão da comunidade sobre o passado da limpeza. Nesse dia foi trabalhada a importância de conhecer o passado da limpeza do câmpus sob as diversas perspectivas. Nesse sentido como tarefa (ZDP), foi pedido que elas se dividissem em duplas ou trios e conversassem com servidores, colegas ou ex-colegas mais antigas, sobre como era a rotina das zeladoras desde o início do câmpus. Como forma de auxílio, foram sugeridas algumas

---

<sup>19</sup> “A tartaruga chamou a polícia porque tinha acabado de ser assaltada por uma lesma. Quando o policial pediu a descrição do suspeito ela disse: Eu não sei, foi tudo tão rápido”. A gente ri dessa piada por quê? Porque para nós, com a nossa rapidez de pensamento e de movimentos é um absurdo dizer que um assalto feito por uma lesma foi muito rápido. Mas, e na visão da tartaruga? Como ela vê o mundo? É a característica dela, é o movimento dela. Para ela foi rápido demais.

perguntas que poderiam guiar essa conversa. Ao final, o grupo escolheu a “palavra do dia”.

A **Conversa 08**, foi iniciada com o resgate da Conversa anterior e o relato da supervisora em relação às suas virtudes. Logo em seguida, cada dupla ou trio apresentou o resultado das suas pesquisas sobre o passado da limpeza do câmpus. Os pontos principais foram sendo anotados em folhas de sulfite e colados na lousa de maneira organizada para que o grupo tivesse a visão do todo. Neste dia encerrou-se a pesquisa do passado. A partir desses dados – situação atual e passada – já havia possibilidade de construir a linha do tempo. Como de costume, a Conversa foi encerrada com a “palavra do dia”.

Na **Conversa 09**, além da recapitulação da última Conversa e a fala da 7ª zeladora referente a tarefa das virtudes foi trabalhada a linha do tempo da atividade, bem como um momento de problematização do cotidiano. Com todas as informações coletadas pelo grupo e pela intervencionista, foi possível construir uma linha do tempo com as principais informações sobre as mudanças ocorridas na atividade desde o início do câmpus. A linha do tempo (2007-2017) foi apresentada em um longo cartaz confeccionado em papel craft, afixado na lousa. Logo após, como atividade de desideologização, houve um momento de problematização apoiado por um conjunto de slides intitulado “Coisas que ouvimos por aí”, que continham imagens/frases relativas a diferentes narrativas sociais, sobre as quais o grupo deveria emitir seu parecer, como por exemplo: “O garoto pobre não se esforçou o bastante, por isso ele não merece o sucesso”; “Todos possuem as mesmas chances de vencer na vida”; “Protesto é coisa de vagabundo”; “Mulher apanha porque quer”; “Elas são pagas para isso, tem que limpar sem reclamar”; “Eu sou mais eu, nada me influencia”; entre outras. Após a problematização o grupo elegeu a “palavra do dia”.

A **Conversa 10**, começou como de costume, com o resgate da Conversa anterior, posteriormente a 8ª zeladora partilhou com o grupo suas virtudes. Como fechamento da problematização da Conversa 08, o grupo participou de uma dinâmica intitulada “transição do individual para o social”. O objetivo era discutir a importância de compreender suas histórias individuais de superação, inseridas num contexto maior, na realidade histórica, cultural e social brasileira, e o quanto seria interessante tentarmos pensar isso coletivamente. Para isso foi confeccionado um grande cartaz em papel craft, com figuras e frases sobre a atual situação do país, em que cada participante foi convidada a encaixar/colar uma figura que representava sua família, sua história.

Na segunda parte do Conversa, foi apresentada a representação gráfica triangular do Sistema de Atividade de Engeström (1987). Como segundo estímulo foi usado o exemplo de uma feijoada, em que o grupo precisaria encontrar as figuras relativas a cada elemento do

Sistema de Atividade, para que fossem foram coladas representação gráfica triangular projetada no telão. Na sequência foi feito o mesmo processo, mas agora com a atividade da limpeza. Além da compreensão do Sistema de Atividade, a discussão foi ilustrada com exemplo de possíveis dilemas e contradições em ambas as situações.

Nesse dia o grupo recebeu uma tarefa, em formato de cartilha, que continha as seguintes instruções: “Vamos imaginar que você é a Diretora da UTFPR. O que você faria para tornar a limpeza do câmpus mais econômica e mais ecológica? Quais são suas ideias? Para realizar essa tarefa, converse com zeladoras de outras empresas, visite outros locais, tenha iniciativa, use sua criatividade. Estamos na reta final!”. Além disso, a cartilha continha 8 perguntas que tratavam dos 7 “pontos para pensar” já trabalhados com o grupo, e uma pergunta relacionada com a qualidade de vida do grupo. Esse seria o momento de estimular as ideias visando melhorias para a atividade e também para o grupo. Essa tarefa encerraria a etapa de reconceituação da atividade. Por fim, encerrou-se a Conversa com o resumo do dia.

Na **Conversa 11**, foi o dia em que a fiscal de contrato partilhou com o grupo um trecho de sua trajetória, logo após começaram as apresentações das ideias trazidas. O layout da sala estava diferente, havia uma mesa de professor na frente, que seria ocupada pela zeladora quando fosse sua vez de falar. Ao redor havia um meio círculo com 13 banquetas para as demais se sentassem. Como a tarefa já havia sugerido, a ideia é que cada uma tivesse a oportunidade (mesmo que parecesse uma encenação) de ocupar o lugar central, como alguém, que naquele momento, tivesse autonomia para apresentar uma proposta, para expor suas ideias (ZDP).

A **Conversa 12**, deu continuidade a apresentação das ideias, logo após o relato da 9ª zeladora. Ao final das apresentações houve uma discussão no grupo sobre a forma como essas ideias seriam apresentadas para os diretores da instituição. A sugestão foi que além de um relatório escrito contendo as ideias, o grupo pudesse ter a chance de explicar essas ideias. Como o grupo alegou que não se sentiriam à vontade para esta explanação diante dos diretores, a saída seria gravar pequenos vídeos, e tirar fotos dos locais aos quais se referiam as ideias. A Conversa foi encerrada com a “palavra do dia”.

A **Conversa 13**, foi iniciada com a recordação da Conversa anterior e com o relato sobre as virtudes da última zeladora. Neste dia foi apresentada ao grupo a visão da comunidade quanto ao futuro da atividade, sendo que algumas contribuições ainda puderam ser incluídas na lista de ideias produzidas pelo grupo. O tempo restante da Conversa foi utilizado para a gravação de dois pequenos vídeos do grupo que serviriam de abertura e encerramento da apresentação para os diretores. Para colaborar com um ambiente mais descontraído foi servido um lanchinho ao grupo. Com a ajuda da intervencionista, houve também gravações individuais durante a semana,

de modo a reunir material para o vídeo final.

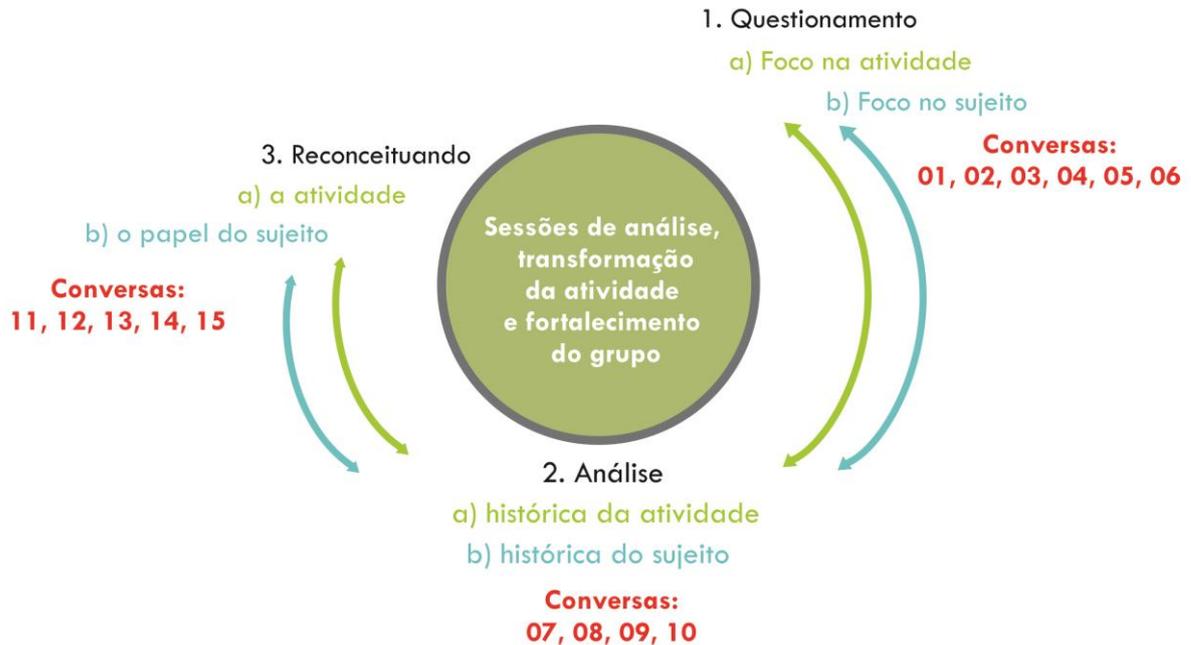
A **Conversa 14**, foi realizada na sala de videoconferência do câmpus, com a presença do diretor geral e diretora de área, a fim de conhecessem os frutos produzidos pelo grupo. A intervencionista iniciou com uma apresentação de slides que continham os principais objetivos da ferramenta, e um resumo de como foram conduzidas as 13 Conversas anteriores. Em seguida foi reproduzido o vídeo que continham imagens e pequenos vídeos que contextualizavam e apresentavam as ideias geradas no grupo. Logo após, abriu-se um espaço para os comentários dos diretores, encerrando-se com a entrega do documento assinado por todas as integrantes do grupo aos diretores.

A **Conversa 15**, teve como propósito a recapitulação das 14 Conversas anteriores e a avaliação da IT pelas participantes. No início houve um momento para que as participantes pudessem dizer o que acharam da reunião com os diretores, seguidamente a intervencionista fez alguns esclarecimentos sobre sua saída do campo e sobre seu futuro retorno para instituição que aconteceria em breve. Para o encerramento a intervencionista preparou um vídeo que continham fotos e o resumo de cada uma das Conversas, bem como trazia recortes das falas de cada uma na tarefa das virtudes populares. O objetivo era que o grupo tivesse uma visão geral de todo o trabalho realizado até ali. Na sequência cada uma recebeu um conjunto de frases recortadas que continham afirmações positivas e negativas que serviriam para a avaliação da experiência. Elas escolheriam as frases com as quais concordavam e colocariam dentro de dois vidros que estavam sobre a mesa com os dizeres “Eu acho que...”.

Neste dia o grupo também foi questionado sobre suas intenções para o futuro e para simbolizar esses desejos, cada uma recebeu uma pequena caixinha de madeira, onde guardariam um lembrete deste objetivo para o futuro. Dentro da caixinha também haviam sementes de girassóis para que pudessem plantar em algum lugar significativo e a medida que fossem cuidando desse girassol pudessem refletir sobre o que tem feito para que esse objetivo se concretize. Ao final, o grupo se dirigiu a nova salinha para descanso, concedida pelo diretor após a participação na Conversa 14, para lanchar juntamente com os demais terceirizados do câmpus, para celebrar a conquista coletiva e o encerramento da Intervenção Trans/formativa.

Ainda no sentido de expor o planejamento e implementação da IT, a Figura 6 sinaliza em quais conversas foram trabalhadas cada uma das etapas do Ciclo de Aprendizagem Expansiva:

**Figura 7: Etapas e Conversas da Intervenção Trans/formativa**



Fonte: Virkkunen e Newnham (2015, p 147). Adaptada pela autora.

Por fim, encerra-se a explanação sobre as bases utilizadas para a elaboração da IT, e sobre a forma como foram conduzidas cada uma das Conversas. É possível notar que o processo de aprendizagem, tanto em seu aspecto voltado para a atividade, quanto para os sujeitos, foi trabalhado de forma associada, sempre apoiados por técnicas e estímulos com os quais o grupo pudesse se identificar. A próxima seção tratará do terceiro objetivo que consistirá numa análise da ferramenta como instrumento para a aprendizagem.

### 3.4.4 Quarto Objetivo

Tendo em vista que o estudo tem como o objetivo geral compreender como se dá a construção e implementação da Intervenção Trans/formativa com um grupo de zeladoras terceirizadas, como possibilidade a um movimento de aprendizagem voltado tanto para a transformação da atividade quanto para o fortalecimento dos sujeitos, durante todo o processo de coleta de dados espelho e realização da IT, a atenção esteve voltada para a experiência de implementação da ferramenta.

Por esta razão, além dos registros exigidos pela metodologia, foi mantido um diário de campo dedicado exclusivamente ao registro das impressões e fatos vivenciados durante a

implementação da ferramenta, estes relatos, juntamente com os dados registrados durante o planejamento e execução das Conversas foram analisados, de forma a inferir possíveis potencialidade e limites da ferramenta. No total, foram 47 idas à campo, totalizando 105,5 horas de contato, 30 horas de gravação de áudio e 323 páginas entre as transcrições de áudios das Conversas, grupos focais, entrevistas narrativas, semiestruturadas e diário de campo.

Quanto aos nomes reais das zeladoras, estes foram mantidos em sigilo e propositalmente foram substituídos por diversas composições do nome Maria, que na instituição pesquisada, no período dos últimos cinco anos, foi o nome que mais se repetiu, em suas diversas composições, para o cargo de zeladora. Nas falas, as inconformidades com a norma culta, propositalmente não foram corrigidas, tanto para valorizar a linguagem popular, por entendê-la como meio de comunicação tão válido quanto à forma culta e também para que não houvesse uma descaracterização do grupo, pois a linguagem falada por este, também deve ser entendida como um elemento constituinte de sua identidade.

Como se trata de um estudo com abordagem qualitativa, os procedimentos de análise dos dados deveriam contemplar mais que frequência de códigos, devendo representar uma alternativa voltada à compreensão da subjetividade presente nos relatos e informações coletadas. Em atendimento aos pressupostos da base teórica, o objetivo foi preservar as narrativas dos sujeitos, sem desconstruí-las, porém, seria preciso um instrumento flexível, que permitisse interpretações acerca do material coletado, principalmente pelo fato de não serem considerados simples dados coletados, mas sim expressões de experiências vivenciadas, tanto por parte dos sujeitos de pesquisa, quanto por parte da própria pesquisadora.

Em resposta à dificuldade de análise de dados qualitativos, Gil Flores (1994), apresenta uma análise de tipo interpretativa criada para analisar dados textuais gerados por grupos de discussão, sendo esta uma técnica de obtenção de dados da investigação educativa. Com base em enfoques qualitativos de procedimento, sem deixar de lado uma complementação quantitativa, Gil Flores, Jiménez e Gómez (1994), propõe uma série de etapas de caráter orientativo que auxiliam no processo de interpretação de dados:

- a) Leitura dos discursos completos para se ter uma noção adequada do conjunto, com atenção para as primeiras impressões e as ideias que se repetem com mais insistência;
- b) Redução dos dados textuais por meio dos processos de segmentação (divisão dos discursos em unidades de conteúdo de acordo com um critério temático) e categorização (identificar fragmentos com temas que os interpreta e atribuir a este um código próprio);
- c) Disposição dos dados, ordenando-os, de modo a facilitar as conclusões sobre os

- mesmos, dispondo no mesmo local, fragmentos etiquetados com o mesmo código;
- d) Obtenção de conclusões por meio da conceitualização e interpretação dos dados, transcendendo os elementos de significado individuais e inferindo sobre a significação global do conjunto incluído na mesma categoria;
  - e) Verificação dos resultados da análise por meio de argumentação e comprovações que permitam defender a assertividade dos resultados obtidos, submetendo os resultados à análise de outro investigador ou recolhendo novos dados por meio de um questionário comprobatório dos resultados ao mesmo grupo investigado.

Desse modo, a análise dos dados sobre a experiência de implementação foi norteadas pelas tarefas acima relacionadas. Após as transcrições das falas, todo o material foi lido atentamente iniciando o processo de segmentação de acordo com os critérios previamente estabelecidos. Após a segmentação foi realizada a categorização dos fragmentos, em seguida os fragmentos foram relidos e reorganizados. Por fim, esse material foi relacionado com os elementos da base teórica e interpretado, de modo a responder à pergunta de pesquisa.

Desse modo, finaliza-se este capítulo que tratou dos procedimentos metodológicos, trazendo a contextualização do campo de pesquisa, as bases metodológicas utilizadas na elaboração da ferramenta e a apresentação do instrumento de pesquisa. Em seguida dar-se-á início a apresentação e discussão dos resultados.

#### **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Uma vez apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na tentativa de responder o problema de pesquisa, mais do que apresentar dados coletados, o objetivo do presente capítulo é descrever e ao mesmo tempo refletir sobre a experiência de construção e implementação de uma ferramenta para a aprendizagem organizacional. Em decorrência do extenso material registrado e dos múltiplos aspectos que atravessaram a experiência, apesar de reconhecer a importância, muitos deles não serão discutidos com profundidade neste momento, devido a necessidade de se manter o foco no comportamento da ferramenta enquanto possibilidade de estímulo a uma aprendizagem organizacional para além do diagnóstico e solução de problemas.

Conforme previsto no capítulo de procedimentos metodológicos, o material analisado foi composto por três momentos de pesquisa, 2015, 2016 e 2017. A análise interpretativa dos dados, com base nas orientações de Gil Flores, Jiménez e Gómez (1994), iniciou com a

transcrição literal do material gravado em áudio, em seguida a leitura, segmentação e categorização dos fragmentos (Quadro nº 3). Na sequência, esses dados foram ordenados respeitando os objetivos do estudo, passando novamente por uma fase de releitura, interpretação e seleção de fragmentos realmente essenciais para a reflexão, discussão e possíveis conclusões sobre a experiência vivenciada.

**Quadro 3 – Critérios para segmentação e categorização da análise interpretativa**

TEMÁTICA	TEMA	SUBTEMA
<b>O contexto da implementação da ferramenta</b>	Atividade/ Sistema de Atividade	Objeto
		Comunidade
		Divisão do trabalho
		Regras
		Instrumentos
	Sujeito	Memória
		Virtudes
		Desideologização
<b>Refletindo a ferramenta</b>	Avaliação geral	Harmonia
		Duração
		Assiduidade
		Dados espelho
	Técnicas adotadas	Estimulação Dupla
		Problematização
		Identificação
	Comportamento do grupo	Timidez
		Medo
	Desafios do intervencionista	Credibilidade
		Frustração
	Reflexos na atividade	Multidisciplinaridade
		Visibilidade
		Dilemas
	Reflexos no sujeito	Desideologização
Postura		
Visibilidade		

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de considerar que palavras isoladas, sejam insuficientes para situar o leitor no processo de análise do material, é preciso lembrar que o objetivo do quadro nº 3 é apresentar a

forma de organização que serviu de base para a etapa de segmentação e categorização. Cada um dos termos adotados como subtema serão melhor detalhados nas próximas seções.

#### 4.1 ENTENDENDO O CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA FERRAMENTA

##### 4.1.1 Sobre a Atividade e o Sistema de Atividade

Fazendo uso da base teórica, a apresentação da atividade foco da Intervenção Trans/formativa, será desenvolvida a partir da representação gráfica triangular do Sistema de Atividade (Engeström, 1987), uma vez que a atividade não é estudada de forma isolada, mas sim por meio do Sistema de Atividade, composto por sujeito, objeto, comunidade, divisão do trabalho, regras e instrumentos.

A **atividade** foco da Intervenção Trans/formativa foi o serviço de limpeza de um câmpus universitário. Trata-se de uma instituição pública federal de ensino superior, em que a prestação de serviço é feita por uma empresa terceirizada contratada por meio de processo licitatório na modalidade pregão eletrônico. Os **sujeitos** dessa atividade é um grupo de zeladoras atualmente composto por 10 zeladoras, identificadas contratualmente como serventes de limpeza, logo adiante, em seção própria, estas sujeitas da atividade serão devidamente apresentadas.

Se no Sistema de Atividade, o **objeto** representa a finalidade ou motivação de uma atividade, logo a limpeza pode ser considerada como o objeto desse sistema. Mas limpeza sob qual perspectiva? Começar-se-á pela perspectiva da instituição. Em se tratando da qualidade da limpeza, a instituição não demonstra insatisfação, de forma unânime, todos os gestores entrevistados concordam que a limpeza está a contento. Então qual a problemática que a IT se propôs trabalhar? Em poucas palavras, o seu objetivo era pensar em formas de tornar o processo da limpeza mais econômico e sustentável. Em razão de cobranças internas (auditoria interna) e externas (Decretos, Portarias e Instruções Normativas), a instituição tem sofrido uma pressão para tornar seus processos mais eficientes na forma de racionamento de recursos naturais e financeiros.

Neste sentido quando comissões e auditores questionam ou cobram práticas mais econômicas no consumo de água, energia elétrica, e produtos de limpeza por exemplo, a instituição não consegue implementar formas de racionamento pelo fato da atividade da limpeza ser bastante personalizada pelas próprias sujeitas. Após algumas tentativas sem sucesso, de controle de distribuição de materiais e treinamento convencional, notou-se que seria preciso

outra forma de fazer com que a limpeza do câmpus, além de qualidade, obtivesse também práticas mais econômicas e sustentáveis.

No entanto, trabalhar essa problemática não é tarefa simples uma vez que, notadamente ela não decorre de um desejo por eficiência e sim de atender exigências vindas de “cima para baixo” como pode ser notado na fala da presidente da comissão de implantação da política ambiental no câmpus: *“Agora é uma coisa maior né, que veio a demanda lá de cima.”* Entre os gestores, a minoria admite que as formas convencionais não têm trazido resultados e anseia por novas formas, os demais acreditam que organização administrativa e treinamentos frequentes podem proporcionar a mudança necessária, como justifica o gestor B: *“Treinamento acho que a cada 6 meses seria interessante. [...] não menosprezando, não indo pra esse lado, mas assim, a mesma pessoa que viu aquela capacitação primeiro, você ir lá e repetir de novo, eu acho que pra eles que são..., porque alguns tem um grau de instrução menor do que os outros, outros não mas..., então assim, eu acho que não é assim, “ah porque já fez, não ia precisar de novo” [...] Precisamos de uma instrução mais técnica.”*

O fato de ser um serviço terceirizado também é um complicador, pois, em alguns momentos há gestores que entendem que essa solução deveria vir da empresa contratada: *“Como é que eu vou dizer pra eles como eles tem que fazer a limpeza? Entendeu? Por isso que eu acho que é um negócio que a gente tem que cobrar da empresa, porque a empresa é especializada naquilo.”* Gestor B.

Entretanto, isso se torna um complicador pois, contratualmente a empresa se compromete a prestar um serviço de limpeza de qualidade, porém se ela será econômica ou sustentável, isso não é mencionado. Em análise documental, nota-se que o contrato menciona que a empresa deve adotar práticas e cumprir as instruções passadas pela instituição, no entanto essas instruções ou práticas até o momento são inexistentes. Portanto, essa discussão sobre o verdadeiro responsável pela solução é algo frequente na organização e pode ser entendida aqui como um importante dilema.

É estranho dizer, porém é preciso deixar claro que neste estudo, nota-se que o próprio contexto de implementação da ferramenta, contém elementos que não contribuem para a transformação da atividade, pois em entrevista um dos fiscais de contrato demonstrou, por exemplo, a preocupação com a possibilidade da IT trazer uma solução que aumentasse a rotina de tarefas do departamento, que melhor seria aguardar até que a cobrança do governo federal fosse mais drástica, como determinação de prazos e punições: *“Por que arrumar mais encrenca pra cabeça se ainda não fomos cobrados? Porque afinal somos funcionários públicos, se você*

*fica mostrando serviço aquilo passa a ser cobrado de você e mesmo assim você não vai ter retorno nenhum, só mais serviço pra inserir na rotina.*” Fiscal de contrato A.

Longe de generalizar, talvez essa postura seja “natural” por se tratar de órgão público, além disso a expectativa em relação à IT, por parte desse mesmo fiscal de contrato é que a solução fosse algo *“bem operacional e replicável e que pudesse servir como uma carta na manga para um momento de necessidade”*. Fiscal de contrato A.

Se a **comunidade** nesse sistema pode ser entendida como: a própria instituição pública, a empresa prestadora de serviço, os outros câmpus da instituição, os fornecedores de materiais e instrumentos, bem como alunos, servidores e os outros trabalhadores terceirizados, faz-se necessário destacar que, sobretudo por se tratar órgão público, estas relações sofrem fortes influências regimentais. Vale lembrar que entre servidores e terceirizados existe uma diferença que alcança aspectos tanto legais quanto identitários.

Já a relação com a empresa contratada é bastante limitada, tendo em vista que a cada licitação uma nova empresa entra, comparece inicialmente no câmpus para um primeiro contato com a supervisora, recontratando os trabalhadores por ela recomendados e os demais como já foram demitidos pela empresa anterior, simplesmente não retornam mais aos postos. Após esse contato inicial são raras as vezes que um representante da empresa comparece ao câmpus e quando isso acontece quase sempre é por exigência da fiscalização para tratar de questões administrativas e não da gestão do pessoal, ficando isso sempre a cargo da supervisora.

Esse momento de troca de empresa é um momento conhecido como a oportunidade de fazer uma “limpa” na equipe, não que demissões também não ocorram durante a vigência contratual, porém essa insegurança e esse distanciamento da empresa, a qual se não tivesse seu nome estampado nos uniformes, mal seria lembrada pelos trabalhadores, são as principais queixas. No que se refere a insegurança gerada pela rotatividade e distanciamento da empresa tem-se os seguintes relatos: “[...] *No ano passado, passamos por três empresas, e a empresa atual está indo pro quarto mês. Então, o pessoal terminou a experiência agora e teve rotatividade de pessoal.*” Fiscal de contrato A; *“Como é a rotatividade? Ah, depende de cada empresa. Eu acho que nenhuma delas tá preocupada com a rotatividade, depende muito... a empresa passada, a gente via que ela não estava nem aí pra nada, largava na mão da supervisora, a supervisora não tinha um apoio, ela que ia, que quebrava a cabeça, ela ligava pra empresa a empresa não respondia, não tava nem aí.”* Fiscal de Contrato B; *“Olha, eu acho que na verdade elas não tem um acesso a empresa em si, elas tem mais acesso com a supervisora, então eu acho que qualquer problema que surge, elas passam pra supervisora, a supervisora passa pra empresa e quando recebe a resposta transmite pra elas, fora isso,*

*quando entram, as empresas fazem uma reunião com elas e acho que esse é o único contato que elas tem com a empresa em si [...] elas não tem contato direto com gerente ou dono da empresa, é só com a supervisora mesmo.”* Fiscal de contrato B.

Além da rotatividade e distanciamento, essa relação também experimenta insegurança financeira, o relato de uma antiga supervisora pode ilustrar: *“Em 2012, o dono da empresa não pagou rescisão de ninguém, alegando que como não recebeu o pagamento referente a última nota fiscal da universidade, esse dinheiro seria usado para fazer a rescisão com o pessoal. Ele chamou o sindicato e fez um acordo pra rescindir os contratos de trabalho com o pessoal com rescisões zeradas, dar baixa na carteira, tudo certinho, pra que eles pudessem receber o seguro, e daí o sindicato fez uma ação judicial conjunta com todos os trabalhadores, até dos outros câmpus, mas até hoje isso tá enrolado.”*

Teoricamente está claro que a comunidade integra o Sistema de Atividade e por isso interfere na atividade, porém o relato do fiscal de contrato B demonstra que a própria instituição também tem entendido que esse distanciamento ou indiferença pode interferir na qualidade do serviço prestado: *“Tipo, se a empresa abandona a supervisora, a supervisora abandona a equipe e a equipe abandona a qualidade. Por exemplo, trocou o operador de máquina costal, e ele precisava de equipamentos, o primeiro dia que ele estava sem o equipamento, ele não trabalhou com a máquina, a empresa não deixou, então o funcionário se sente protegido também, por mais que por trás de tudo isso a empresa está pensando no dela, o funcionário se sente querido, se sente protegido, “olha a empresa não deixou eu trabalhar sem o EPI’s, ela tá preocupada comigo”, e isso acaba influenciando muito na qualidade do serviço.”* Nesta fala e em várias outras, não se pode deixar de notar que a situação do trabalhador terceirizado, se não precária, é no mínima desprotegida, chegando a ponto de se considerar o mínimo ou o obrigatório como um benefício “extra”.

Como já foi possível constatar, esta prestação de serviço envolve uma **divisão de trabalho** que pode ser entendida principalmente por meio de uma relação hierárquica entre fiscais de contrato, supervisora e zeladoras. Tanto as zeladoras, quanto a supervisora são trabalhadoras terceirizadas, e os fiscais de contrato são servidores da instituição. Enquanto as principais atribuições do posto de supervisor é gerenciar tarefas e mediar a relação entre zeladoras, empresa contratada e instituição, a atribuição principal dos fiscais de contrato, de acordo com o artigo 31 da Instrução Normativa n. 02 (2008), é assegurar o perfeito cumprimento do contrato firmado entre a instituição e empresa contratada. Esta fiscalização engloba tanto o aspecto administrativo, que vai desde a conferência de cartões ponto até as verificações de regularidade dos pagamentos de encargos trabalhistas e ateste de notas fiscais,

quanto aspectos operacionais, como a qualidade do serviço prestado, utilização de equipamentos e materiais, entre outros. Neste sentido, a compreensão desta relação hierárquica: zeladoras, supervisora e fiscais é central na compreensão da própria atividade.

Como já é esperado, trata-se de relações de poder em que os fiscais, por mais que não exerçam poder de mando direto sobre as zeladoras, são temidos pela equipe de limpeza pelo fato de estarem sempre atentos ao cumprimento dos horários, das tarefas, entre outros. Entretanto a pressão que mais incide sobre as zeladoras é a da supervisora da equipe. Como além de simplesmente distribuir e supervisionar as tarefas, pela ausência da empresa, é a supervisora também, é quem admite e demite em nome da empresa. Estes trabalhadores, não tendo acesso a outros representantes da empresa e nem aos servidores da instituição, acabam revestindo o posto de supervisor de um poder quase absoluto naquele espaço, sendo assim, tanto o temor e respeito, quanto os protestos ao autoritarismo exercido pelo ocupante do posto são facilmente percebidos, como nesse relato de uma antiga supervisora da equipe: *“Por isso foi tão difícil, tive que demitir algumas (zeladoras) senão a coisa não ia mudar, aí quando eu comecei a demitir, virou uma choradeira dos inferno, os servidores começaram se envolver, fazer pressão e eu fui diminuindo as demissões, mas do jeito que tava não tinha condições, quando entrava menina boa, as velha não deixava elas trabalhar. Mas até onde eu pude, fui tirando uma por uma pra tentar conseguir uma equipe boa, e realmente melhorou muito. Pessoal trabalhando direitinho no sábado, lavando, tudo certinho.”*

Diferente da realidade do servidor público, o trabalhador terceirizado é gerenciado através da lógica do “ou faz, ou coloco outro no seu lugar”, essa forma de gestão apesar de estar protegida de interferências por parte da instituição, acaba sendo apoiada por ela como meio de manter a qualidade e cumprir o objeto contratual: *“Eu acho assim, até pela primeira reunião que tem, a empresa já expõe o que ela tá esperando dos funcionários, qual o tipo de suporte que ela vai dar, e quais as penalidades que o funcionário pode sofrer se não atender [...] é assim que funciona numa empresa privada, falando secamente, você não cumpriu o seu papel você é demitido, você é trocado por outro melhor [...] Só que é aquela troca, se você faz bem, você vai ser recompensado, tá aqui seu salário, o dia que você precisar você me procura, tal... se você não fez bem, se você não atendeu, você é mandado embora, é o que acontece numa empresa privada, eu acho que... tá certo.”*

Esta divisão do trabalho, ou relação hierárquica, assim como a própria atividade é regulada por meio de **regras**. No que tange às regras formais, em ordem decrescente no aspecto de interferência na atividade da limpeza, podem ser citados: o plano de serviço, que é um planejamento operacional sucinto, elaborado pela empresa, em que constam local de trabalho,

horário e tarefas a serem cumpridas por cada zeladora; a Instrução Normativa n. 02 (2008) que trata da contratação de serviços, a Lei n. 8.666 (1993), que institui normas para licitação e contratos da Administração Pública, que indiretamente interfere na atividade da limpeza uma vez que é por meio desta que são adquiridos produtos de limpeza e instrumentos de trabalho; e outras regulamentações que dispõem sobre práticas sustentáveis, que apesar de, até o momento, não terem causado mudanças drásticas na atividade, servem como motivadores de cobrança por parte da instituição, como por exemplo: Decreto 5.940 de 25 de outubro (2006) que institui a separação dos resíduos recicláveis descartados pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta e indireta; a Instrução Normativa nº 10 (2012), que estabelece regras para elaboração dos planos de gestão de logística sustentável; a Portaria nº 23 (2015), que estabelece boas práticas de gestão e uso de energia elétrica e de água nos órgãos e entidades da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e dispõe sobre o monitoramento de consumo desses bens e serviços e o Decreto 7.746 (2012), que trata da promoção do desenvolvimento nacional sustentável nas contratações realizadas pela administração pública federal.

O que merece destaque para o presente estudo, é o fato de tratar-se de serviço público, onde o peso desta legislação é determinante e interfere diretamente na atividade estudada. Este peso legal transpassará a pesquisa, seja na construção da problemática do ciclo de aprendizagem, seja nas manifestações discursivas da contradição, nas relações desta divisão do trabalho e inclusive no comportamento do sujeito da atividade.

Além das regras formais, tem-se as informais, que são aquelas que não estão escritas, mas que são adotadas pelo sujeito, num lugar onde saber e fazer se misturam, guiados pela percepção, pela emoção, e neste caso, fortemente vinculados ao aspecto histórico-cultural. Aqui a atividade se revela por meio das práticas adotadas, portanto neste ponto, apresentar-se-á o que é a limpeza para o sujeito da atividade.

Apesar do extenso conteúdo regimental que interfere na atividade da limpeza, são praticamente inexistentes regras para a execução das tarefas, o como fazer, quando lavar, quanto produto utilizar, é algo que parte da concepção de limpeza de cada zeladora. Gestores e fiscais confirmam que não existem manuais de boas práticas ou instruções escritas sobre os procedimentos que elas devem adotar, o plano de serviço aponta somente quando e qual ambiente deve ser limpo.

Levando em consideração que essas práticas não são provenientes de formação ou cursos específicos, mas talvez porque culturalmente este seja o *lugar da mulher*, ou até mesmo um *modo de vida*, como afirma Melo (1998, p. 125, 126), o saber limpar é considerado por elas

como algo inerente ao papel da mulher, algo que aprenderam em casa, com a mãe, ou sozinhas em razão da necessidade: *“O mais difícil é comida né, porque pra cozinhar pra gente de fora é mais difícil, agora roupa, serviço de casa a gente sabe lavar porque era igual a casa da minha mãe né? Que a gente aprendeu, depois tive minha casa, só. Então foi porque a gente foi aprendendo. Mas foi... aprendi. Roupa? Roupa... quem não sabe lavar roupa né gente?”* Maria Auxiliadora.

Esse aprendizado vinculado às histórias de vida e também socializado entre elas, que sempre compartilham com o grupo suas preferências e seus truques, reflete uma atividade imbuída de personalidade e afeto, quando afirmam de forma recorrente que fazem na universidade como fazem na própria casa:

Maria Antônia: *“Nós dividimos o trabalho, quando eu to junto com ela, vamo dividindo a limpeza, as coisas... eu entrei e comecei com a Maria Auxiliadora, é assim, então eu vou pegando o jeito dela, que a Maria Auxiliadora é muito econômica nos produto.”*

Maria Auxiliadora: *“Eu sou mesmo, em casa e aqui.”*

Nesta aproximação do cotidiano, nota-se que entre elas existem várias formas de executar a mesma tarefa, diferentes quantidades, formas de diluição e aplicação de produtos, diferentes preferências por instrumentos de trabalho, bem como adaptação desses instrumentos de acordo com a escolha da zeladora, como por exemplo, alongando cabos de rodos, unindo fibras com elásticos, entre outros. Em uma visita, no primeiro momento da pesquisa, foi possível presenciar um laboratório sendo faxinado simultaneamente por duas zeladoras que utilizavam produtos, diluições e aplicações diferentes na execução das tarefas, mesmo se tratando do mesmo tipo de piso e nível de sujeira. Enquanto umas diluem o produto de limpeza no balde, outras diluem no vidro, outras misturam produtos diferentes e esguicham diretamente no chão com garrafinhas tipo squeeze encontradas no lixo da própria instituição e reutilizadas.

Quando elas não se adaptam com um pano de limpeza ou um rodinho, fornecidos pela instituição, elas trazem de casa ou compram especialmente para utilizarem na universidade. O mesmo acontece com produtos, já trouxeram querosene para limpeza de vidros, alegando ser um produto bom, mas não fornecido pela instituição, e também trouxeram de casa desinfetante para usar no sanitário do diretor porque o da instituição não tinha um cheiro gostoso: *“É bom quando a pessoa gosta do serviço da gente e fala assim: “Olha, ela faz o serviço bem feito, como se fosse na casa dela!”* Maria das Dores.

Esta relação com os **instrumentos**, mais um elemento do Sistema de Atividade, leva a uma reflexão sobre a mediação cultural (Vygotsky, 1978a), em que as ferramentas são carregadas de sentido, isso porque nesta relação com o objeto da atividade, o sujeito é capaz não só de usar, mas também de criar artefatos, questionando a autodeterminação humana (Engeström, 1999). Como artefato primário, essas vassouras, panos e rodos estão revestidos de significado, o que pode ser notado pela frequência com que usam os termos “eu gosto”, “eu não gosto”, defendendo suas preferências com argumentos carregados mais de afeição do que indícios de eficiência. Um caso interessante foi a história de um rodinho trazido de casa e adaptado (cabo alongado com cano de pvc) por uma zeladora que, inclusive já foi demitida, mas que carinhosamente o deixou com as colegas, pois era considerado um ótimo rodo. Esse rodo até hoje é disputado entre elas:

Maria de Lourdes: *“Ele é ótimo o rodinho dela, tanto pra trabalhar (passer pano) quanto pra rapar água, ele é ótimo.”*

Maria Aparecida: *“O meu rodo é roubado todo dia a noite.”*

Maria Regina: *“Eu pego o rodo dela.” (risos)*

Este caso lembra Kozulin (2002), quando afirma que tanto a ferramenta material quanto a ferramenta psicológica são sociais, pois enquanto as materiais visam o controle dos processos na natureza, as psicológicas controlam os processos naturais comportamentais e cognitivos do indivíduo. Se como artefatos secundários faltam instruções formais, então estas formas de utilizar os artefatos primários baseiam-se na percepção visual, no toque, no aroma. Sobre a diluição elas explicam:

Maria do Rosário: *“O concentrado, a gente pega meio litro de produto e vai acrescentando água até tá espumando, se vê que acaba a espuma daí a gente pega mais.”* (instrumento abstrato)

Maria José: *“Se ele for forte, dá pra... acrescentar mais, eu fiz três com aquele.”*

Maria de Lourdes: *“É, mais dá mesmo, dá pra fazer três. A medida que a gente coloca não é uma medida, na verdade a gente tem mais é de... da cabeça, a gente não mede.”* (instrumento abstrato)

Maria das Dores: *“Quando a gente tá, eu a Marli na sala X, dia de sábado, ela também usa manipular os produto, dissolver na água, por conta da economia, tanto de produto quanto pra limpeza é bem melhor.”* (instrumento abstrato)

Essa afinidade as motiva investir recurso próprio na aquisição de materiais, como aponta esse diálogo da Conversa 03:

Intervencionista: *“E compensa vocês comprarem, pagarem por essa toalha?”*

Maria do Rosário: *“Compensa, porque eu já compro pra usar em casa e eu já trago pra cá. Aí eu limpo aqui e já levo embora, já chego lá em casa e já limpo lá. (risos). Compensa sim porque fica mais rápido meu serviço. Eu não reclamo não, ixi...”*

Maria José: *“Eu não compro, eu se eu tenho uma toalha velha eu vo lá e corto ela no meio e trago.”*

Maria das Dores: *“Quando a gente compra é a Maria do Rosário que compra, eu do o dinheiro pra ela, e ela traz pra gente.” (risos e alvoroço no grupo).*

Maria Antônia: *“É o Marco Polo das toalhas.”*

Esses aspectos já detectados no primeiro momento da pesquisa em 2015, serviram na IT como base para a fase de análise e questionamento da atividade, transformando-se nos “sete pontos para pensar” que motivaram as reflexões para compreensão da atividade e também as ideias para o futuro: 1º) Variedade de aplicação, diluição e preferências por produtos e instrumentos de trabalho; 2º) Variedade na quantidade de produtos utilizados na limpeza; 3º) Uso indiscriminado de água; 4º) Formação de estoques paralelos; 5º) Resistência ao uso de EPI's; 6º) Levar trabalho para casa; 7º) Falhas na coleta seletiva de lixo.

A formação de estoques paralelos é o fato das zeladoras manterem armazenados, em locais improvisados nos postos de serviço, uma quantidade maior do que a necessária para 2 ou 3 dias de serviço. O pedido para que fossem abolidos esses estoques veio da auditoria interna da instituição. Sobre o serviço que levam para casa, foi um ponto bastante polêmico da IT, pois ao mesmo tempo que a fiscalização de contratos proíbe que panos de chão, tapetes, panos de copa, entre outros, sejam levados para casa para serem lavados, a instituição, dentre os 12 prédios que compõe sua estrutura, não dispõe de uma lavanderia para uso das zeladoras. Desde o início do campus elas utilizam o tanque de um laboratório têxtil, somente em horários que não esteja sendo ocupado por alunos e professores, por isso improvisam, lavando os panos nas pias dos banheiros:

Maria Auxiliadora: *“O rapaz não gosta que nós ocupa lá.”*

Maria de Lourdes: *“Às vezes você vai lá, daí tem aula, aí você tem que voltar com os pano.”*

Maria do Rosário: *“Levo tudo pra casa mesmo, jogo lá no tanquinho e bato tudo junto com os meu.”*

É interessante mencionar que na fase da IT em que deveriam sugerir ideias para futuro, em uma questão específica que tratava do que elas fariam em benefício do próprio grupo, no sentido de melhoria da qualidade de vida, somente a supervisora sugeriu algo neste aspecto, a maioria sugeriu melhores produtos e instrumentos para facilitar o trabalho. Isto chama atenção para o fato de que na concepção do grupo, elas ainda necessitam de elementos básicos para execução de suas tarefas. Faz-se necessário esclarecer que apesar do atual cenário crítico das instituições públicas, as situações relatadas acima, dificilmente podem ser consideradas como decorrência desta crise, pois conforme a relato dos gestores, apesar dos cortes de recurso, nos últimos anos a universidade usufruiu de recursos recebidos para implantação de novos cursos, inclusive o câmpus ainda encontra-se em fase de expansão, com previsão de conclusão de um bloco com quatro pavimentos ainda para o ano de 2017.

A liberação de recursos foi reduzida, mas até o período da realização da pesquisa, os gestores confirmaram que não tem faltado materiais e insumos no almoxarifado. Sobre as falhas na estrutura física, no caso a falta de uma lavanderia e pequenas dispensas nos blocos para a guarda de material, em uma reunião para a qual a pesquisadora foi convidada à participar, durante o terceiro momento de pesquisa em 2017, os pró-reitores se mostraram surpresos com o fato e se comprometeram auxiliar o câmpus, uma vez que novas obras estão impedidas no ano corrente, porém adequações prediais ainda poderiam ser executadas.

Por fim, ainda no sentido de auxiliar a compreensão da atividade foco da IT, é preciso refletir sobre os aspectos dessa aprendizagem. Mas de qual aprendizagem se trata? Diferente de uma profissão aprendida em bancos escolares e atestada por meio de um diploma, o aprender limpar é um aprendizado sobretudo prático e social, não está somente na mente do sujeito, está no corpo, no toque, na percepção, na prática cotidiana, na relação com a mãe, com a irmã mais velha, com as colegas de trabalho, ou seja, presente também em “processos informais da aprendizagem” (Flach & Antonello, 2010). Lembrando sempre a relação entre o real e o ideal, e a potencialidade de desenvolvimento que brota desta relação de troca entre os mais experientes e menos experientes (Vygotsky, 1978b).

Uma aprendizagem que talvez, naturalmente, já esteja para além do espaço organizacional: *“Daí passado quatro meses eu fui trabalhar na casa que eu trabalhei 8 anos e*

*9 meses. Aonde eles me registraram e aonde me ensinaram muita coisa. [...] Foi a melhor experiência. Como pessoas, como patrões, como tudo. Sempre fui tratada como ser humano.”*  
 Maria das Dores.

Para este grupo específico talvez aprender seja envolver-se: *“Porque eu trabalhei numa empresa onde teve uma mulher que me ensinou não como auxiliar mas sim como cozinheira, de fazer bastante quantidade de comida [...] Quando ela chamava eu pro quartinho da despensa, lá as lágrima descia e ela tava alí não como cozinheira mas como missionária da igreja que até hoje nós convive junto, nós trabalha junto, lá que Deus abriu os caminho e eu aprendi muita coisa [...]um dia ela falou assim: “de hoje em diante eu como missionária, te falo que você vai tirar esse “será?” da sua boca. Tudo que você for fazer, você acredita que vai dar certo”[...] Então, tudo isso eu aprendi .”* Maria de Fátima.

Um aprendizado motivado pela necessidade e que continuamente vai acontecendo por meio das relações e dos vínculos:

Maria Auxiliadora: *“Aí falei: “Óh, eu também não sei fazer nada”, que tinha que fazer comida, cuidar da vó, cuidar dos menino. Aí eu falei assim “Ah, eu vou tentar, porque eu tenho que trabalhar”, daí eu fui. Fui fazendo, fui cozinhando, fui limpando a casa, lavando roupa, tudo essas coisa eu fazia, fui fazendo.”*

Maria do Rosário: *“Eu não sabia não que não lavava preto com detergente, eu aprendi com ela. E dela eu já passei pro meu pai que ficou sozinho, já passei pra ele também, pra lavar as roupa preta (risos). Ah, eu gosto de aprender mesmo.”*

Talvez todas essas características tenham relação com a dificuldade que a instituição tem nas tentativas de produzir mudanças na atividade. Um exemplo foi o treinamento de duas horas que as zeladoras receberam da empresa tratando das formas corretas de aplicação, diluição e procedimentos. Em seus relatos, as zeladoras simplesmente descartaram o que foi dito alegando que elas sabiam mais que o ministrante: *Até o moço que deu a palestra falava assim pra gente: “Ah... vocês sabem como fazer, né?! Sabem mais do que eu.”* (risos) Maria Auxiliadora.

Diferente desta, as zeladoras relataram uma outra situação ocorrida em 2013 na instituição, que obteve algum resultado: a visita de uma senhora, sem formação técnica, porém com muitos anos de experiência com limpeza e que agora ocupava na empresa o posto de supervisora de qualidade. Ela passou dois dias acompanhando as mulheres, limpando com elas e mostrando como executar determinados procedimentos. Sem dúvida esse treinamento teve melhor aceitação que a palestra mais técnica. *“Depois que a fulana (supervisora da qualidade)*

*ensinou as meninas a catarem água com a pazinha é que as lavagens ficaram mais rápidas. Isso foi novidade! A fulana ensinou bastante coisa, pegava no pé das meninas.”* Antiga Supervisora.

No que se refere ao contexto de implementação da IT, estas seriam as principais discussões, destacando-se o fato de que trata-se de uma organização pública em que o excesso de regras e a lógica de eficiência utilizada faz desse, um cenário propício para sérias contradições. Além disso, trata-se também de uma aprendizagem fortemente vinculada a fatores históricos, culturais e sociais, em que o sujeito nem se dá conta que um dia teve que aprender o ofício, em que a desvalorização sócio-cultural da profissão contribui para que o sujeito deixe de acreditar na própria capacidade de aprendizagem. Uma aprendizagem presente nas oportunidades naturais que surgem no cotidiano, que fogem aos planejamentos e procedimentos (Flach & Antonello, 2010). Talvez por esses motivos, justifica-se a utilização de uma ferramenta de aprendizagem que considere, ou melhor, que respeite cada um desses aspectos e que antes de produzir soluções rápidas e replicáveis, esteja disposta em construir soluções coletivas que façam sentido não apenas para a organização, mas para o Sistema de Atividade como um todo.

#### **4.1.2 Sobre as Sujeitas da Atividade**

Se o interesse da ferramenta é tanto na atividade quanto no sujeito, antes de iniciar qualquer tipo de intervenção seria preciso conhecer minimamente esse sujeito. Mas conhecer em que aspecto? Afinal de contas trata-se de um ser humano, algo extremamente complexo e fragmentado, o qual um administrador não detém conhecimento suficiente para desvendá-lo, mas nem por isso deveria se isentar deste desafio. Diante disso, guiada principalmente pelas premissas da Psicologia da Libertação, o objetivo dessa aproximação ocorrida na etapa de 2016, foi conhecer o perfil identitário do grupo de zeladoras.

Longe de se atentar a aspectos individuais e psicológicos, já que trata-se de uma vertente da Psicologia Social Comunitária, o foco foi conhecer o grupo enquanto sujeitos sociais, inseridos em um contexto histórico e cultural, ligados por um interesse em comum, no caso a profissão, portanto esse foi o ponto de partida. Como iniciaram essa jornada profissional? Como o grupo vê a própria profissão? Como o grupo se vê na sociedade? Essas e outras questões foram trabalhadas nesta etapa num caráter de diagnóstico, como preparação para a implementação efetiva da IT, e tiveram como base os três aspectos que para Martín-Baró

(1998), são essenciais para o fortalecimento das instâncias populares: a recuperação da memória histórica, a potenciação das virtudes populares e a “desideologização” da experiência cotidiana.

Vale lembrar que, os resultados apresentados a seguir são compostos pelas histórias coletadas no segundo momento de pesquisa em 2016, bem como por relatos ocorridos durante a implementação da IT, no terceiro momento de pesquisa.

#### 4.1.2.1 Conhecendo suas histórias

No segundo momento de pesquisa, em 2016, quando o grupo foi reunido inicialmente para conhecer os objetivos da pesquisa e souberam que a ideia era ouvir suas histórias, reagiram com certo um estranhamento e resistência. Talvez pelo fato de estarem em seu ambiente de trabalho e isso geralmente não ser algo comum nesse espaço; talvez pelo incômodo de relembra um passado doloroso de ser revivido ou ainda por acreditar que não tenha nada de interessante para contar. Não se sabe ao certo o motivo, porém, já que essa etapa exigia um relacionamento um pouco mais próximo, a pesquisadora, foi a primeira a relatar sua própria história ao grupo. Mesmo que as participantes fariam isso por meio de entrevistas individuais, naquele momento a pesquisadora partilhou de forma coletiva, a fim de estabelecer uma relação de troca, afinal de contas, se elas teriam que confiar à pesquisadora suas histórias por que a pesquisadora não confiaria à elas sua própria história?

Mesmo que o foco fosse a trajetória profissional, os aspectos mais pessoais também foram tratados, misturando continuamente atividade e sujeito. Acredita-se que tenha sido a etapa de pesquisa mais difícil, talvez também porque a mais sensível para ambas as partes. Para as sujeitas foi difícil não se emocionar lembrando o início de suas trajetórias profissionais, os percalços, as perdas, reviver arrependimentos. Para a pesquisadora foi uma etapa de profunda reflexão, inclusive pessoal, ouvindo, reouvindo e transcrevendo histórias com as quais também se identificava. Para a pesquisadora, a etapa pareceu bem mais longa do que realmente foi e por isso dolorosa e porque não transformadora.

Como já mencionado anteriormente, o grupo caracteriza-se por uma inserção no mercado de trabalho motivada pela necessidade financeira, fazendo do serviço doméstico uma alternativa de renda para mulheres sem experiência profissional e baixa escolaridade. As narrativas mostram que estas mulheres não planejaram ser domésticas ou zeladoras, mas sim aproveitaram uma oportunidade para entrar no mercado de trabalho e amenizar graves problemas financeiros.

Seus pais, apesar de serem lavradores, porteiros e domésticas, tinham expectativas melhores para as filhas em relação ao futuro, a maioria afirma que seus pais sempre aconselharam o estudo, porém a vida as conduziu por caminhos diferentes: *“Eles sempre diziam “vão pra escola, vão estudar pra ter um futuro melhor”, porque sempre eles não teve estudo, entendeu, eles eram analfabeto os dois, não sabia nem escrever o nome, então eles colocou nós, todos nós, pra escola, pra estudar, porque eles queria que nós crescesse, entendeu?”* Maria de Fátima. *“Eles só falavam pra gente estudar né, porque a gente não ia ter pai e mãe pra sempre.”* Maria da Conceição. *“Meu pai queria que nós tivesse estudado, pra não ser tão mandado como é. Mas a minha mãe já não. Minha mãe fala que os filho dela não tem tanto estudo, mas é o orgulho dela, porque nenhum é bandido.”* Maria das Dores.

Além de severas dificuldades financeiras, suas trajetórias profissionais são marcadas por interrupções motivadas por problemas com familiares. Interessante que nenhuma delas relatou seus próprios problemas de saúde, não que eles não tenham ocorrido, porém são comuns os problemas com familiares, como doenças, casos de violência, acidentes de trânsito e de trabalho. Cinco delas já pediram demissão de empregos para auxiliar a família nesses momentos. *“E só saí de lá mesmo porque o meu marido teve um acidente, né, daí eu tive que sair pra cuidar do meu marido, senão eu acho que eu taria lá até hoje mas, a gente faz as coisa que, é Deus quem sabe da vida da gente né? [...] que meu pai ficou acamado, eu cuidava do meu pai e do meu marido ao mesmo tempo, daí eu tive que mudar pra cá pra ajudar minha irmã. Por isso que eu to aqui hoje.”* Maria de Lourdes. *“Quando eu terminei o magistério eu entrei numa escolinha, aí meu pai teve derrame e minha mãe falou: “saí”, porque não era registrado, eu comecei como professora fixa mesmo, mas saí pra ajudar a cuidar do meu pai, aí quando eu ia voltar, a escolinha pegou fogo, explodiu o botijão de gás, aí o dono morreu e eles fecharam a escolinha e depois disso eu vim trabalhar como servente.”* Maria Aparecida.

Além de culturalmente a própria atividade da limpeza estar associada ao papel da mulher, esse cuidado com a família também é uma função tradicionalmente atribuída à mulher, seja cotidianamente ou em momentos críticos, são elas que cuidam dos filhos, dos maridos, do pai e dos irmãos quando a mãe falece cedo, depois cuidando dos pais idosos. Estas situações foram comuns no grupo, inclusive uma das zeladoras, ainda solteira, assumiu há pouco tempo a tutela de cinco sobrinhos em razão do assassinato de sua irmã. Isso lembra Melo (1998, p.126), quando afirma que nestes afazeres familiares a mulher *“internaliza a ideologia de servir aos outros, maridos e filhos”* (Melo, 1998, p. 126).

Essa “escolha” profissional também é atravessada por outras questões de gênero, como é o caso da Maria Antônia, que quando solteira iniciou sua trajetória como auxiliar de escritório,

porém casou muito nova e por 21 anos foi impedida pelo marido de trabalhar. Após o divórcio quando precisou voltar ao mercado de trabalho para sustentar as filhas, a única colocação que conseguiu foi como zeladora: *“Eu fui casada 21 anos, lá meu ex-marido não deixava eu trabalhar, eu só ficava em casa. Mas depois que eu vim pra cá eu entrei na limpeza por necessidade mesmo né, eu precisava trabalhar, então o que aparecesse eu pegava, porque eu tava sozinha, só eu e minhas duas filhas, eu tinha que correr atrás.”*

Nesses momentos não parece correto reduzir os motivos que levaram essas mulheres a exercerem essa profissão a uma questão somente individual ou psicológica, como dom, falta de esforço, pouco estudo ou pouco empenho no estudo, ou ainda falta de juízo, utilizando palavras ditas por elas próprias. Esta responsabilização e culpabilização individual que lhes é ensinada e que elas mesmas replicam são injustas na medida que ocultam o caráter social e cultural no qual estas sujeitas estão inseridas.

Em se tratando de recuperação de memória histórica foi possível notar que mesmo antes da implementação da IT, este exercício de relembrar suas trajetórias profissionais foi também um exercício de reflexão, de reinterpretação de suas histórias. Mais de uma vez foi possível detectar a seguinte situação: relatavam um fato dramático, se emocionavam, demonstravam culpa e arrependimento, em seguida, num outro momento em que retomavam naturalmente aquele assunto já apresentavam uma nova leitura do ocorrido: Primeiro momento: *“Fui lá, pedi as conta, minha madrinha (e patroa) ficou uma semana sem falar comigo, de tão nervosa que ela ficou. [...] depois eu passava de frente a escola (antigo emprego) meu coração cortava, ah... como eu sofri (emoção).”* Segundo momento: *“É eu, antigamente, quando eu passava lá, naquela época, naquela situação, eu me arrependia de ter saído do primeiro emprego, mas agora eu penso, se eu tivesse ficado lá, não tinha passado tudo isso, eu não tinha aprendido...Hoje não. Não me arrependo. No momento, naquela situação eu me arrependia, me doía por dentro, hoje não, hoje graças a Deus tá tudo resolvido. E foi coisa boa, assim que eu aprendi, no passar do tempo Deus me deu uma lição de vida (risos).”* Maria de Fátima.

Essa oportunidade de revisitar fatos, por mais dolorosa que seja, é uma oportunidade de sair do que Martín-Baró (1998) chama de presentismo. É dar a chance a si mesmo de trocar culpa por paz, de repensar, de reinterpretar: *“Eu fui puxando a memória do passado, e tinha uma coisa que eu não sabia, aí eu cheguei em casa e fui lá procurá, aonde é que tava...achei o que eu tava procurando (risos).”* Maria do Rosário. *Então, até depois que a gente conversô, eu até falei pro meu marido, né? Tem gente que tem preconceito mesmo, mas eu não, eu me orgulho do que eu faço, se a gente não tiver orgulho, não faz as coisas com amor, vai fazer tudo de qualquer jeito, né?”* Maria das Dores.

No encerramento do segundo momento da pesquisa em 2016, a pesquisadora fez uma devolutiva com o grupo, entregando para cada uma a transcrição de suas narrativas. Passado um tempo a filha de uma delas relatou pessoalmente à pesquisadora que chorou ao ler a narrativa da mãe pois alí havia muita coisa que ela não sabia, disse que sempre que a mãe começava a contar fatos do passado ela mesma pedia que a mãe parasse pelo fato de ser muito triste. É interessante notar que às vezes, nem pessoas mais íntimas tem acesso a história de vida dessas mulheres, o que leva a questão de como conseguem interpretar a presente situação, a atual profissão da mãe, por exemplo, sem conhecer essa história. Nesse sentido, essa permanência no presente é cruel ao não levar em conta questões históricas, naturalizando o presente e escondendo não apenas fatos individuais, mas também questões culturais e sociais.

Não que fazer este exercício seja algo fácil, isto fica claro na fala da Maria Antônia, quando em umas das conversas pelos corredores justifica à pesquisadora porque não conseguiu falar muito no momento reservado para o seu relato: *“É que a gente quer falar, contar, mas na hora vem tudo aquilo na cabeça e a gente fica nervosa. Eu mesma queria ter falado mais, mas na hora vem tudo aquilo (gesto com as mãos no peito) e a gente não consegue, parece que a gente revive aquilo...”*

Mesmo que a linha condutora das narrativas tenha sido a trajetória profissional é importante mencionar o quanto elas estavam carregadas de manifestações de fortes vínculos afetivos com pessoas que marcaram etapas dessa trajetória de forma negativa ou positiva. O relacionamento com as patroas ou chefes ultrapassam o vínculo empregatício. *“Essa senhora japonesa, dona do sítio, ela gostava muito de mim.”* Maria das Graças. *“Esse casal de professor onde eu fui trabalhar de babá, depois de um tempo me chamaram pra ser zeladora e merendeira da escola. A gente fazia horta escolar, ela me ajudava, portanto quando eu fiz 15 anos, eu crismei e chamei ela pra ser minha madrinha, aí a gente foi assim, aquela amizade foi...(emoção).”* Maria de Fátima. *“A minha pequenininha (filha da patroa), essa de 3 anos dormia junto comigo, enrolando o meu cabelo, hoje ela tem 16 anos, quando a gente se encontra na rua a gente chora, nós duas (emoção). Eu morei lá 9 anos, eu gostava muito. Eu gosto muito deles até hoje.”* Maria das Dores.

Esses vínculos também são marcados com mágoas e frustrações, por exemplo, quando a Maria das Dores foi demitida desta casa onde morou por 9 anos, por ter estragado uma centrífuga e mesmo depois que a patroa pediu desculpas e a recontratou o vínculo não pode ser reestabelecido. Apesar de retornar, Maria das Dores não conseguiu permanecer no emprego: *“Aí eu falei “olha eu não vou ficar”, eu acho que eu tava magoada. Quando eu já tava aqui*

*(na universidade) fazia uns 4 meses, ela me chamou de novo, mas eu não ia trocar o certo... porque às vezes a minha mágoa ainda tava em mim.”*

Esses vínculos não aparecem somente em ambientes domésticos, entre doméstica e patroas, mas também em ambientes organizacionais, como é o caso da Maria de Fátima que mantém uma forte amizade com uma antiga encarregada de uma empresa de confecções, que a ajudou a resolver problemas familiares, a motivou a mudar de religião e hoje são vizinhas e amigas: *“Ali ela me ensinou como é viver, como é conviver com as pessoas, eu agradeço muito a Deus por ela... por Deus ter colocado ela na minha vida. Eu fui pra igreja dela, depois ela comprou um terreno em frente a minha casa, hoje ela é minha vizinha e amiga.”*

É comum perceber que mesmo estando num ambiente em que a criação desse vínculo é dificultada, ainda existem tentativas de tornar esse trabalho mais afetivo, um exemplo é um trecho repetido com insistência por uma zeladora que mais tarde passou a ocupar o posto de copeira na instituição: *“É bom quando eu recebo um elogio, eu já recebi um monte, o último foi do diretor, ele falou assim “eu só tomo dois café, o teu e o da minha mãe, de mais ninguém”, aí eu fiquei feliz né, porque geralmente a gente não recebe elogio.”* Maria Aparecida.

Tudo isso indica o quanto a história profissional dessas mulheres está submersa em um contexto pessoal que direciona, que facilita ou que dificulta suas escolhas ou decisões. A forma como adentram a profissão, as dificuldades financeiras, o papel atribuído à mulher, os laços emocionais que insistem em aparecer, todos esses elementos compõem a identidade desse grupo, e não precisam ser ignoradas por um administrador, assim como suas virtudes que serão devidamente apresentadas a seguir.

#### 4.1.2.2 Conhecendo suas virtudes

Esses vínculos formados no decorrer da trajetória, se desdobram em outra característica relevante no grupo, a solidariedade. Neste sentido a solidariedade aparece nesse grupo como uma de suas principais virtudes, lembrando Martín-Baró (1998), quando menciona a solidariedade diante do sofrimento como uma das virtudes dos povos oprimidos. Apesar de que logo a frente será discutido o individualismo presente em suas falas, aqui contraditoriamente, as experiências cotidianas demonstram um forte senso comunitário. As histórias pessoais estão permeadas continuamente por gestos de partilha, em que além de auxiliarem, também são auxiliadas pelos outros: *“Eu trabalhava na fazenda, coloquei minha filha na creche, tinha uma senhora do lado que ajudava eu, ela falava que eu era a filha dela branca, ela era uma mulher... pretinha... era a segunda mãe minha, que me ajudou sabe?”* Maria de Fátima.

Foi bastante comum os relatos dramáticos terminarem com o nome de familiares, patrões e vizinhos que desempenharam um papel importante para que tal situação fosse resolvida ou amenizada. Se a pergunta motivadora do aspecto das virtudes é “como esse povo consegue sair de situações difíceis?” (Martín-Baró, 1998), seguida da fé, a solidariedade é uma resposta bastante presente nas histórias. Elas ajudam e são ajudadas o tempo todo, são inúmeros os relatos de ajuda material, emocional e espiritual: *“Eu sempre fui assim sabe? Precisou de ajuda eu... dô meu corpo sabe (risos).”* Maria de Fátima. *“Eu não dirigia, quem me socorreu bastante mesmo foi o marido da minha filha, ele que me socorreu assim parte de dirigir, porque eu dirijo moto, mas carro assim não, então ele me socorreu bastante, eu pedi até pro meu vizinho também, todo mundo me ajudou, sabe, o pessoal, o que eu precisei assim me ajudou.”* Maria de Lourdes. *“Eu tava numa situação difícil, aí minha patroa, com um mês de serviço, ela me emprestou uma televisão, foi lá na eletrônica e mandou arrumar a minha geladeira, parcelou pra mim, deu o cheque lá e eu paguei ela parcelado”* Maria de Fátima. *“Quando eu fui desmontar minha casa de madeira pra montá aqui em Apucarana, tudo as tralha que tava lá, eu dei tudo de graça lá pro povo, falei assim “o povo me ajudou tanto, isso aqui não vale nada (risos).”* Maria de Fátima.

Outra característica relevante no grupo foi a dedicação, inclusive, sendo uma das palavras escolhidas pelo grupo para representá-las. Mencionar a dedicação, o capricho, o fazer com amor, foi bastante recorrente entre elas, geralmente num sentido de amenizar o peso do trabalho duro do dia a dia: *“Faço por amor mesmo”*; *“A gente tem que fazer com amor né?”* Maria da Conceição. *“Quando eu pego uma coisa pra fazer eu dedico aquele trabalho, num tem consequência, não sei o dia de amanhã o que vai ser de mim, mas eu tenho, eu faço o que eu faço, e é certo mesmo, já levanto determinada já.”* Maria do Rosário. *“Tem que ser caprichosa, né, caprichar cada vez mais no serviço”* Maria das Graças. *“Tem que caprichar nos detalhe.”* Maria do Rosário.

É importante refletir o quanto esse capricho e essa dedicação não é, de certa forma, o que se espera de uma profissional da limpeza. Uma ocupação em que a competência técnica não é comprovada por meio de diplomas e certificados, mencionar e praticar essa dedicação pode ser um elemento importante para alcançar um reconhecimento profissional. Inclusive, é pela limpeza do setor que elas julgam as próprias colegas: *“A Dulce (servidora do câmpus) puxa o saco da Maria da Luz (zeladora), mas vai lá ver o setor dela que encardido.”* Maria das Dores.

Nos relatos por parte da empresa, as melhores zeladoras são aquelas que falam pouco e apresentam mais resistência física, ou seja, que encaram os serviços mais pesados, sem reclamar: *“Tanto que quando eu contratei a Maria do Rosário, vixi... a Maria do Rosário é a*

*funcionária padrão né, trabalha que nem louca, não faz panelinha com ninguém, não fica de conversa, ela é invisível né, uma ótima funcionária.”* Antiga supervisora da equipe. *“E daí daquele dia eu aprendi que quando uma pessoa dá uma ordi pra você, você acredita naquela pessoa, que aquela pessoa sabe mais do que você. A gente aprende que alí tem uma pessoa maior né, responsável e a gente é empregado né, a gente tem que obedecer as ordi, é isso.”* Maria de Fátima.

Essa lógica acaba estabelecendo uma relação de poder no grupo, em que o topo é disputado pela mais dedicada, a mais rápida, a com mais tempo de serviço, entre outros. *“Quando a Maria do Rosário entrou, ela sofreu heim, ela entrava seis horas da manhã e já queria descer pro posto e a mulherada não deixava, seguravam ela no refeitório, faziam pressão nela, foi um inferno, até que ela veio me contar e eu mudei o horário dela para às seis e meia.”* Antiga supervisora da equipe.

Solidariedade e dedicação, foram essas as virtudes que se destacaram tanto na fala, quanto na prática das pesquisadas. Independente do quanto essas virtudes sejam benéficas ao próprio grupo ou aos seus empregadores, compreender e refletir sobre essas virtudes pode ser um caminho para compreender o próprio movimento da aprendizagem.

#### 4.1.2.3 Conhecendo sua concepção de mundo

No que se refere a “desideologização” da experiência cotidiana, antes de pensar em formas de questionar os discursos dominantes que servem para a manutenção das estruturas de exploração, foi preciso compreender qual era a concepção do grupo em relação a essas estruturas de exploração, para isso foram analisados, no terceiro momento da pesquisa, em 2017, alguns aspectos nas próprias relações travadas no espaço organizacional e fora dele.

No espaço organizacional, apesar das principais queixas do grupo em relação ao serviço terceirizado serem o distanciamento da empresa e a insegurança, de maneira quase silenciosa e resignada os trabalhadores terceirizados também convivem numa relação marcada pela diferença entre o nós e eles (Woodward, 2008, p. 9), entre servidores e terceirizados. Além estarem em maior número, gozarem de estabilidade e maiores salários, os servidores também ocupam um espaço privilegiado na instituição. Um espaço demarcado pela superioridade da própria função, da classe social e do saber, afinal este é um atributo profissional valioso já que se trata de uma instituição de ensino.

Não se trata apenas de um espaço subjetivo, mas também de um espaço concreto, pois enquanto técnicos administrativos e docentes ocupam suas mesas e salas, nesta instituição os

terceirizados não possuem um local próprio nem como vestiário, nem para refeições ou descanso. No intervalo das refeições costumam ficar no auditório quando não está reservado para eventos ou ao ar livre, o que se torna um transtorno em dias chuvosos. Isso fica bastante visível quando se presencia aquele pessoal de uniformes azuis sentados em tijolos ou muretas em alguns cantos do câmpus, pois é importante lembrar que os bancos e mesas de concreto sob as árvores é um espaço ocupado pelos alunos, portanto alí também não há espaço para os trabalhadores terceirizados.

Foi impressionante notar o constrangimento das zeladoras, quando ao final da etapa de 2016, a pesquisadora encerrou o último grupo focal com um almoço no restaurante universitário, pois este também não é um espaço frequentado pelos trabalhadores terceirizados. O valor reduzido da refeição em decorrência de subsídio (atualmente R\$2,50), é permitido somente para servidores e alunos, já os visitantes e trabalhadores terceirizados devem pagar o valor integral da refeição (R\$7,45), um valor que mensalmente, segundo os terceirizados, estaria acima de suas condições financeiras. Foi comum presenciar casos em que marmitas azedaram, ou por algum motivo não foram trazidas e mesmo assim, os trabalhadores não recorriam ao restaurante universitário e acabavam comendo uma coisa ou outra dos colegas.

Na ocasião desse almoço após o último grupo focal em 2016, mesmo tendo nas mãos os tickets comprados antecipadamente pela pesquisadora, o grupo parou na porta do restaurante como se esperasse um sinal, uma permissão para a entrada. Somente após a pesquisadora, que estava dentro do recinto, se dirigir para fora, fazendo sinal com as mãos para que entrassem é que o grupo se movimentou para entrar, se servir e ocupar as mesas, além disso, durante todo o almoço se mostraram bastante desconfortáveis. Na sequência, seguiram para o refeitório do câmpus onde tomariam sorvete, quando chegaram e viram que este seria servido em taças, até o momento utilizadas somente em eventos dos servidores, uma delas disse: *“Óh, que chic! É pra gente isso aqui? A gente não merece isso não!”*. Nesse momento Maria das Graças, uma das mais tímidas do grupo respondeu: *“Claro que merece! A gente merece isso e muito mais.”* Nesse momento todas riram e bateram palma apoiando a resposta da Maria das Graças. O mesmo aconteceu quando, em razão de atividades da pesquisa foi utilizada uma sala que poderia ser considerada especial, onde acontecem reuniões importantes. A reação era sempre de espanto: *“Nossa, na sala X? Que chic.”* Comentário da Maria de Lourdes, que sempre limpa a sala X para reuniões importantes e agora estaria lá dentro.

Explicitamente o grupo não se queixou de mal tratos, as situações de exclusão são sutis, como se fosse uma divisão natural entre classes profissionais. Dificilmente servidores e terceirizados ocupam o mesmo espaço, quando existem eventos comemorativos é comum a

baixa participação do terceirizados. Em entrevistas, os próprios servidores concordam que nesses eventos, os terceirizados estão sempre a parte e geralmente em pequeno número. Quando questionadas pelo motivo deste distanciamento entre servidores e terceirizados, uma das zeladoras justifica: *“Por ser concursado (silêncio). Não é reparando mas, pode reparar que quando em alguma coisa, igual festinha que o diretor faz e chama os terceirizados, os terceirizado... sempre nós fica no canto, no cantinho... não é por exclusão não, é porque a gente não se sente bem, e eu acho que se a gente fosse concursada seria totalmente diferente, eu acho que todo mundo se envolveria.”* Maria Aparecida.

É comum os terceirizados se referirem aos servidores como *“o povo lá de cima”*. Esse distanciamento pode ser causado por vários motivos, além de instruções regimentais que querem evitar um vínculo empregatício e na prática acabam gerando exclusão, na sociedade como um todo este tipo de ocupação é vista como de segunda classe. Numa lógica capitalista em que ocupa o topo quem possui altos salários e títulos acadêmicos, essas tias da limpeza, como são chamadas, não possuindo nenhum desses se resignam a sua condição diariamente, se possível ocultando sua identidade profissional.

Nas entrevistas todas elas afirmaram ter orgulho da profissão, porém, foi recorrente observar que evitam sinais que identifiquem sua profissão. Enquanto terceirizados de outros postos, em que o uniforme é social, usam sem problema o uniforme da empresa, as zeladoras evitam usá-lo fora da instituição, não por vergonha do nome da empresa, mas talvez porque a características das peças sejam típicas de trabalhadoras da limpeza: *“Mas a gente se arruma e vem toda arrumadinha (risos), chega aqui coloca o uniforme, aí vira zeladora (risos)”*. Maria das Graças. *“Depois que você sai daqui ninguém fala que você limpou o chão. Por que é zeladora é feia? Tem zeladora bonita gente! Arrumada, maquiada!”* Maria da Conceição. *“Acha? Deus me livre eu sair com essa camiseta na rua, eu pegar um ônibus com essa camiseta?!”*. Supervisora, relatando fato ocorrido.

Todo esse contexto compõe um sistema em que cada um tem um papel a desempenhar e a maior parte do grupo encara isso com naturalidade: *“Cada um tem uma profissão, né? Se todo mundo seguisse uma profissão só, o que que ia ser? Não existe o rico e o pobre? Se existisse só o rico, quem ia lavar a sujeira do rico? Eles não querem lavar a sujeira deles.”* Maria das Dores.

Para complementar, justificam essas diferenças com explicações pautadas em argumentos religiosos ou espirituais, como se tivessem que encontrar um forte motivo para conformar-se com a realidade, como destaca Freire (2005), quando explica que no mundo mágico ou místico, em que se encontra a consciência do oprimido, o sofrimento é entendido como a vontade de

Deus, e isso desloca seu olhar da ordem que serve aos opressores, que de certa forma vivem nos próprios oprimidos.

Às vezes agem como se não quisessem culpar ninguém mais além delas próprias, quando se auto intitulam como fracas para o estudo, ou ainda atribuem o peso diário da profissão à vontade de Deus, como se a espera por uma recompensa após a morte, pelo sofrimento diário, lhes desse esperança para continuar: *“Eu acho que Deus tem um plano pra cada um de nós.”* Maria Aparecida. *“A gente tem que gostar do que a gente faz! E tem que dar graças a Deus! Mas eu gosto de trabalhar de zeladora, pra mim tendo trabalho tá bom, né.”* Maria de Lourdes. *“A gente não pode pensar na parte ruim, sempre falar que é bom, né.”* Maria das Dores. *“É o que acontece com a gente, acorda cedo, tem a rotina, veste a camisa amarela (risos) e tem que dar graças a Deus. A gente tem que gostar do que a gente faz.”* Maria de Lourdes.

Essas falas lembram as tendências de comportamento citadas por Martín-Baró (1998): o *conformismo* que pode ser também entendido como a submissão às imposições do destino, realizando o mais fielmente possível o que lhe foi exigido, como uma única forma de aceitar sua própria sorte e evitar problemas adicionais; e a *passividade* diante das circunstâncias da vida uma vez que nada pode ser feito para mudar a situação, como uma maneira cômoda de adaptar-se.

Quando se referem a profissões melhores, geralmente elas demonstram culpa, se responsabilizando por não terem chegado mais longe, lembrando o que Freire (2005), vai chamar de *autodesvalia*, que pode ser entendida como uma introjeção da visão do opressor, por parte do oprimido que, de tanto ouvir que são incapazes, que não sabem de nada, acabam se convencendo disso: *“Essa coisa de trabalho, eu acho assim, que vai da cabeça da pessoa. Se pessoa tem cabeça pra estudar, quer estudar, investir aí sim se torna tudo mais fácil, aí consegue outro serviço, serviço bom. Agora, que nem eu mesmo, não ligo muito pro estudo, então tem que ficar...”* Maria do Rosário.

Ao mesmo tempo também, o esforço individual é um termo bastante presente na fala do grupo, quando por exemplo, fazem questão de reforçar o fato de terem lutado muito para chegar onde chegaram: *“Acho que depende da força de vontade da pessoa também, se aparece uma oportunidade e a pessoa não agarrar com força também não vai chegar a nada. Eu acho que oportunidade pra todos existe sim, de serviço, basta a pessoa querer agarrar com força e vontade e pedir pra Deus.”* Maria Aparecida. *“Tem gente que tem mais oportunidade e tem gente que não, pra conseguir chegar lá tem que se esforçar mais [...] Eu me esforcei e consegui.”* Maria das Graças.

Quanto as perspectivas para o futuro, mesmo que algumas relatam a vontade de terem exercido, ou ainda exercerem outras profissões, a maioria delas afirma que permanecerão como zeladoras até a aposentadoria, no geral pelo motivo de ser tarde para escolher outro caminho ou pela falta de apoio da família: *“Ah... eu acho que agora tem que ser né, porque não tem estudo, vai procurar o quê? Só se... sei lá, o tempo voltá e estudá (risos). Por que que outra profissão a não ser essa? Pra quem não tem estudo, não tem preparação pra outras coisa, não tem muito o que fazer.”* Maria das Graças. *“O sonho, sonho mesmo era outro, eu sempre queria é ser enfermeira, mas... Um dia pensei em voltar a estudar, mas aí meu marido falou assim: “Não vai adiantar você voltar estudar e depois gastar um dinheirão no curso e o salário é praticamente o mesmo”. Daí começou falar e falar e eu desisti também. Porque pra gente fazer uma coisa a gente tem que ter o apoio. Porque talvez a gente precisa uma hora né, que leva a gente, alguma coisa assim, daí se a gente não tem apoio, fica falando, falando.... Agora o jeito é ficar assim até se aposentar, porque nessa altura... não adianta mais.”*

O que foi visto em campo, é o que Martín-Baró (1998), elenca como elementos emocionais característicos do fatalismo: a aceitação resignada do destino, sem ressentimentos e sem rebeldias; a inevitabilidade dos acontecimentos da própria vida aceitando o próprio destino com coragem e dignidade; e o fato da vida ser uma prova exigente e dolorosa, de caráter trágico, fazendo do sofrimento um estado normal das pessoas, pois se nasce para sofrer.

Quanto sua visão de mundo, o que os relatos e atitudes indicam, é um perceber-se enquanto pertencente a uma classe subalterna, num mundo onde existem ricos e pobres; espaços e objetos permitidos e outros nem tão permitidos; onde, se existe “o povo lá de cima”, logo existe também o “lá de baixo”; um mundo que, de alguma forma, as ensinou a acreditar que não foram capazes de alcançar o sucesso e que agora está muito tarde para isso; um lugar onde experimentam um cotidiano dilemático entre orgulho e vergonha da própria profissão, e porque não, da própria história.

Em suma, diante desses três aspectos – histórias, virtudes e visão de mundo – foi possível perceber uma trajetória profissional iniciada pela necessidade financeira, um ofício aprendido com a mãe, carregado de significado, uma trajetória marcada por interrupções dramáticas e recomeços, uma atividade carregada de afeto e formação de vínculos. Um grupo de mulheres que tem como virtude a solidariedade, a dedicação e a obediência, vivendo relações marcadas pela diferença e que por isso expressam sentimentos contraditórios em que, mesmo evitando sinais que identifiquem sua ocupação se orgulham dela, mesmo se culpando por não terem cabeça pra profissões melhores se orgulham do esforço que fizeram para chegar até ali, e mesmo tendo outros sonhos acabam optando em permanecer como zeladoras até o final.

Mas esse conformismo com a realidade talvez não fosse possível sem a fé usada como combustível para seguir em frente, sem acreditar que essa “mão invisível”, “a vontade de Deus”, “a vida”, é quem conduz seus destinos e que esse sofrimento será recompensado no final, nem que seja um final após a morte. Com efeito, essas compreensões, ao mesmo tempo que as imobiliza, também as mobiliza, pois poderiam ser entendidos como motivos auxiliares para tirá-las da cama, para enfrentarem sua intensa jornada diária. Tudo isso também fica guardado na memória, construindo uma história que muitas vezes vai ficar oculta, mas que inegavelmente compõe essas sujeitas, e se compõe essas sujeitas talvez seja possível que de alguma forma também venha a compor a atividade.

## 4.2 REFLETINDO A FERRAMENTA

### 4.2.1 Uma Visão Geral

Como a experiência não referiu-se apenas a implementação de uma ferramenta, mas sim a sua elaboração, inicia-se esta seção com algumas considerações sobre a fase de sua construção. Após a formulação do problema de pesquisa e a leitura e assimilação das duas abordagens teóricas, o ponto de principal preocupação foi “como” uma intervenção como essa poderia ser operacionalizada. A fase de planejamento e preparação do material à ser utilizado, se demonstrou um desafio, sobretudo no que se refere a harmonia entre os dois focos, ora tratar da atividade, ora do sujeito.

Seria possível na mesma Conversa abordar os dois assuntos ou cada Conversa seria reservada à um foco? Enfim, a opção foi por trabalhar de maneira conjunta com os dois aspectos em todas as Conversas, mesclando atividade e sujeito. A espinha dorsal foi a sequência essencial do ciclo de aprendizagem expansiva do Laboratório de Mudança e ao redor houve espaços para tratar do sujeito, ou melhor, para dar ouvidos ao sujeito. Contudo, apesar do planejamento ter demarcado esses espaços, a harmonia entre os dois focos ocorreu bem mais harmoniosamente do que o esperado.

É importante confessar que, mesmo a pesquisadora acreditando teoricamente que essa junção fosse possível, na prática havia um receio quanto a forma de condução e também quanto a reação do grupo, uma vez que culturalmente os temas trabalho e vida pessoal costumam não se misturar: *“Sabe como é né, quando tiver trabalhando tem que esquecer tudo que tá lá fora do portão com os amigo de trabalho, aí, terminando o horário de serviço a gente tem que seguir a rotina lá fora.”* Maria de Fátima.

Em relação aos procedimentos metodológicos provenientes da TAHC, apesar da complexidade da ferramenta, não houve grandes dificuldades em operacionalizá-los, uma vez que, além do acesso a um material sobre o Laboratório de Mudança bastante completo e didático, esta pesquisadora pôde contar com o auxílio de dois pesquisadores – orientador e uma pesquisadora do grupo de pesquisa – que já haviam implementado o LM em um Hospital Universitário. Antes de cada Conversa, reuniões virtuais aconteciam para que estes dois pesquisadores mais experientes auxiliassem a pesquisadora neste planejamento (ZDP).

Já os procedimentos metodológicos provenientes da Psicologia Comunitária, demandaram um tempo de pesquisa e uma criatividade maior para selecionar assuntos, materiais e técnicas que seriam empregadas nos momentos de problematização com o grupo. Assim como, quando o foco era a atividade, as informações coletadas em 2015 foram essenciais, esta etapa de seleção e preparação das problematizações voltadas para o sujeito, foi baseada sobretudo nas informações apreendidas na etapa de 2016.

Na prática, ao contrário do que se imaginava, as participantes não estranharam essa mistura – atividade e sujeito – pois foram extremamente participativas nas discussões da atividade e da vida cotidiana. Será que isso se deve ao fato de que já haviam participado de duas etapas anteriores da pesquisa em que falaram tanto da atividade quanto da própria história e por isso estavam mais preparadas para a proposta da IT? Será que isso se deve ao fato das sujeitas da pesquisa serem mulheres simples, aparentemente com mais facilidade para falar do cotidiano? Esse é um ponto que deverá ser melhor tratado em uma próxima experiência pois, será que outros grupos profissionais, talvez com um perfil mais pragmático, imediatista ou ainda com elevado grau de instrução, encarariam essa proposta (falar da atividade e falar de si) com tanta naturalidade?

Enfim, numa avaliação geral, sob a perspectiva da pesquisadora e utilizando critérios como: cumprimento do planejamento, facilidade de compreensão e participação das integrantes, 13 das 15 Conversas atingiram ou superaram as expectativas, devido ao satisfatório envolvimento e participação do grupo. Nas duas que não foram consideradas satisfatórias, as falhas guardam relação mais com a atitude da intervencionista do que das participantes, assunto que será discutido mais adiante.

O tempo de 1 hora, reservado às Conversas, inicialmente pareceu insuficiente, no entanto, durante a IT mostrou-se bastante proveitoso. Apesar da necessidade das Conversas manterem uma pontualidade nos horários devido ao fato das participantes terem que bater o cartão ponto, e das atividades estarem sempre todas cronometradas, causando uma certa pressão na condução da Conversa, ainda assim notou-se que um tempo maior teria sido desgastante às participantes

pelos seguintes motivos: as zeladoras são bastante ativas, envolvidas em uma atividade cansativa, inclusive, em momentos de monotonia durante as etapas de 2015 e 2016 foi comum vê-las cochilando, por isso a necessidade de manter a Conversa sempre interessante e participativa; além disso, o grupo demonstrava preocupação excessiva com a limpeza que havia sido interrompida quando saíam para participar da Conversa, desse modo, se a duração fosse maior, poderiam ficar ansiosas para retornar aos postos, como já havia sido notado também nas etapas anteriores da pesquisa. Portanto, é importante que a duração das Conversas, assim como os demais aspectos, respeitem o perfil dos sujeitos envolvidos e a atividade que eles desenvolvem.

A assiduidade das participantes foi excelente, havendo apenas 6 faltas, sempre por motivos de saúde. Talvez o baixo índice de faltas não seja tão significativo uma vez que a participação não foi voluntária, porém, relevante mesmo foi a intensa participação de todas elas durante toda a IT. Ao buscar motivos para esse grau de interesse e envolvimento das participantes, não é possível descartar a importância dos dados espelho, ou seja, as duas etapas de pesquisa que antecederam a IT.

Não há dúvidas quanto à importância dos dados espelho como um conhecimento prévio essencial para as fases de questionamento e análise do ciclo de aprendizagem, em que a apresentação desses dados terá a função principal de tensionar o grupo para conhecer as contradições da atividade. Além de captar aspectos importantes da atividade e do sujeito, assim como já foi apresentado nas seções anteriores, foi nesta fase também que ocorreu um contato maior com os documentos institucionais e a visão dos gestores da instituição, tanto do setor de fiscalização, compras, presidentes de comissões referente sustentabilidade e diretores.

Além das recorrentes divergências entre os relatos dos gestores ou desconhecimento em relação a diversos aspectos da atividade, inclusive por parte dos fiscais de contrato que são os servidores mais próximos da atividade: *“O serviço hoje dá pra ser feito tranquilamente por oito serventes, como já fizemos a experiência durante 4 meses na troca de empresa e funcionou tranquilamente [...] hoje nós temos um excesso de pessoal.”* Fiscal A. *“Oito não era suficiente.”* Fiscal B. *“Hoje (10 serventes) a gente percebe nitidamente que existe uma sobrecarga das funcionárias terceirizadas.”* Gestor A.

Embora tenha sido importante ter acesso a visão da instituição, acredita-se que o ganho maior tenha sido o contato antecipado com as participantes, como que se essas fases tivessem servido como um quebra-gelo entre intervencionista e participantes. Principalmente na etapa de 2015 não foi fácil ganhar a confiança do grupo, estavam sempre muito caladas, desconfiadas de que as informações que estavam sendo coletadas poderiam servir como motivo para futuras

punições ao grupo. Do início ao fim, a etapa de 2015 foi conflituosa, o que exigiu muita cautela, criatividade e persistência da pesquisadora.

No segundo momento da pesquisa, em 2016, mesmo mantendo o foco em aspectos mais pessoais, a pesquisa se deu de maneira mais amistosa, marcando o início de uma relação com um pouco mais de credibilidade. O fato de no final de cada etapa ter havido uma devolutiva com o grupo, em que lhes foi apresentado o resultado final do trabalho; o fato de terem recebido a transcrição de suas narrativas, que inclusive as ajudou entender a necessidade da gravação do áudio; e o fato de nesse intervalo, entre 2015 e 2016 esse diagnóstico da atividade não ter “vasado” na instituição, podem ser alguns motivos que contribuíram positivamente nesta relação.

Essa aproximação lenta, num caráter mais de troca do que de especulação, aproximou consideravelmente a intervencionista das participantes e esse contato com o grupo pode ter feito diferença no que se refere a qualidade da participação durante a IT, tanto que na primeira Conversa foi surpreendente o quanto as participantes estavam a vontade: *“Diferente das outras duas experiências em campo, nesse primeiro encontro elas estavam à vontade e confiantes. Não foram percebidas expressões de desinteresse ou pressa por parte delas, também não ficaram ariscas como da primeira vez.”* Diário de Campo IT 01.

Essa relação mais próxima com o grupo passou por alguns crivos, para a pesquisadora foi comum um sentimento de estar sendo avaliada pelas participantes, como se dissessem “será que essa servidora merece nossa confiança?”. Faziam perguntas pessoais, se admiraram quando na fase de observação participante a pesquisadora pegou a vassoura para ajudar no serviço. Em meio a muitas risadas Maria das Graças disse: *“Ai meu Deus, não acredito que ela tá varrendo?”*, e Maria das Dores respondeu: *“Você acha que uma mulher que cuida da casa, de duas crianças, marido, estuda e trabalha, não vai sabê varrê um chão?”*. E mesmo na etapa de 2017, as pergunta ainda continuavam: *“É você mesmo que faz seu serviço de casa, ou você tem empregada?”* Maria José.

Aos poucos a intervencionista foi sendo aceita pelo grupo: *“Tá tudo certo, você já sabe tudo de nós, do nosso serviço, não tem mais nada que precisa saber. Eu falei pras meninas (risos).”* Maria da Dores. Neste sentido é importante dizer que os dados espelho ganharam na IT uma nova função, talvez agora não sejam essenciais apenas para coletar dados para as fases de questionamento e análise, mas também passem a ser uma condição necessária para que uma elaboração mais personalizada das Conversas, bem como se aproximar mais do grupo, fazer trocas, travar relações, desconstruir a imagem de superioridade, passar por rituais de aceitação e

tudo o mais que essa experiência reserva, afinal a opção foi realmente extrapolar as questões profissionais.

#### **4.2.2 As Técnicas Adotadas**

Se para discutir a atividade da limpeza com o grupo, a intervencionista precisou passar por um crivo; e para que o grupo passasse a considerar algum tipo de instrução, a representante da empresa (supervisora de qualidade em 2013) precisou demonstrar conhecimento prático; é possível arriscar o seguinte pressuposto: Se treinamentos convencionias e controle de estoque não têm sido capazes de convencê-las a mudar a sua forma de fazer, e se a forma que aprenderam tem raízes históricas com vínculos maternos, é possível que esta mudança esteja condicionada a existência de uma credibilidade, ou até mesmo de um vínculo de confiança com quem propõe a mudança. E se o problema for credibilidade, quem melhor que as próprias colegas para discutir e remodelar essa atividade?

Sendo assim, o fato da IT ser uma ferramenta essencialmente participativa, representaria uma vantagem no processo de remodelagem desta atividade. Não obstante, este “participativo” vai muito além de dar ouvidos às participantes. Colocar pessoas num mesmo espaço, discutindo um assunto em comum não foi suficiente, pois mesmo dialogando entre si elas poderiam continuar na individualidade. Isto foi sentido profundamente em campo. No início, a preocupação da intervencionista era em como despertar essas falas, essa participação, mas assim que a experiência em campo foi iniciada, percebeu-se que era preciso mais que incentivá-las a falar. A ideia ingênua de que elas falariam e o intervencionista ouviria mostrou-se extremamente falha. Para que aquele ambiente se tornasse realmente coletivo, maior que o desafio de incentivá-las a falar, seria o de convencê-las a ouvir. Ouvir, não o intervencionista, mas sim as próprias colegas, porque, mais difícil que por à mesa aquilo que trouxe é levar para casa um pouquinho daquilo que às colegas trouxeram.

Expor às colegas seu ponto de vista e seu jeito de fazer pareceu mais fácil que respeitar, ou até mesmo, passar a considerar que outros pontos de vista e outras formas de fazer também pudessem ser interessantes. Neste sentido, desde o início foi preciso que esses conceitos fossem trabalhados com o grupo, expondo essa necessidade de tornarem-se um coletivo, sem a necessidade de consensos forçados, julgamentos e acusações, onde o contraditório fosse visto como terreno fértil e não como discussão estéril. Era preciso criar um ambiente onde todas teriam espaço para falar, mas também teriam que dar uma chance às diferentes contribuições.

Para isso foram usadas metáforas com intenção de acalmar e harmonizar o grupo para que a intervenção pudesse fluir.

A maioria das Conversas manteve um clima leve, amigável e informal. Evitar o uso de slides dando preferência que os materiais fossem expostos sobre a mesa, permanecer sempre sentada com o grupo; evitar atividades que demandassem leitura e escrita para não constranger as participantes, adotar um visual simples para não destoar do grupo que estava sempre de uniforme, evitar falas longas e termos complicados, servir algumas guloseimas, bem como adotar o termo Conversa ao invés de sessão ou reunião, podem ter contribuído com a formação de um ambiente mais informal e coletivo.

Mesmo na etapa de análise, onde os dados espelho, ou seja, as inconformidades da atividade detectadas no campo, deveriam ser expostas para, justamente, gerar um tensionamento que expusesse as contradições da atividade, optou-se em tomar esses cuidados, entendendo que discussões acusatórias não seriam produtivas para o grupo. Por isso, a forma de abordagem foi extremamente delicada, evitando acusações diretas ou indiretas, fazendo uso do bom humor, sempre com o objetivo de que se sentissem seguras para dizer o que tinham para dizer, sem medo de gerar inimizades no grupo ou fora dele, inclusive foram ocultados os rostos das zeladoras nas fotos que compunham o material dos dados espelho, para evitar que elas se reconhecessem nas cenas.

Neste sentido, o sincronismo entre o segundo estímulo (TAHC) e a problematização (PC) foi determinante para a promoção desses diálogos. Os vídeos, as imagens projetadas, as figuras recortadas, as metáforas, as charges, os cartazes e as dinâmicas, sem dúvida, tiveram um papel fundamental na construção de um coletivo ativo, criativo e harmônico. Assim como defendido por Freire (2005) e Montero (2006), quanto mais o segundo estímulo representasse elementos do cotidiano delas, mais produtivas eram as discussões.

Na Conversa 10, em que o grupo precisaria compreender o Sistema de Atividade, preenchendo a representação gráfica triangular de Engeström (1987) - pelo fato de algumas delas terem mencionado o gosto pelo cozinhar, inclusive cozinhando profissionalmente nos finais de semana - antes de tratar da atividade da limpeza, a representação gráfica triangular foi interpretada e preenchida com elementos relativos ao preparo de uma feijoada. Apesar do receio de que compreender o Sistema de Atividade, seria complexo demais para elas (um erro cometido com frequência pela intervencionista), a participação e a facilidade de compreensão foram surpreendentes, havendo momentos em que algumas participantes adiantavam as situações ajudando às outras a compreenderem também, lembrando Vygotsky (1978b, p. 33), quando fala da importância do auxílio do colega mais experiente.

Esta Conversa também destacou-se como exemplo do quanto foi possível manter os dois aspectos (sujeito e atividade) em harmonia. Antes de trabalhar a representação gráfica triangular do Sistema de Atividade, houve uma dinâmica que fazia parte das atividades de desideologização, com o intuito de refletir o quanto suas histórias individuais estavam inseridas no contexto social. Na sequência, quando o assunto passou a ser o Sistema da Atividade, o cartaz e os materiais usados na dinâmica que ainda estavam sobre a mesa, serviram para a seguinte comparação: assim como a feijoada ou limpeza integram um sistema mais amplo, as suas histórias individuais fazem mais sentido quando entendidas também nesse sistema mais amplo, nesse contexto social. Essas foram conexões que, na construção da ferramenta, duvidava-se que seriam possíveis mas aconteceram e foram essenciais no processo.

A empolgação, a conexão entre elas, o envolvimento com os segundos estímulos, os suspiros que sinalizavam que estavam captando a mensagem (“Ah... olha só!”), os momentos em que uma complementava a fala da outra, a facilidade de conectar metáfora com a realidade, a ilustração com exemplos de fatos vivenciados, tudo isso produziu discussões extremamente produtivas e problematizadoras. Por meio destas manifestações é possível refletir sobre o conceito da ZDP, uma vez que para Vygotsky (1978b, p. 35) “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Assim como citado por Montero (2006), a problematização não foi provocada somente pela intervencionista, o tempo todo elas mesmas lançavam questões problematizadoras que não só provocava as demais, mas também mostrava situações intrigantes que propunham para si mesmas. Discussões que gerassem desconforto no grupo foram quase inexistentes, mesmo em momentos de divergência o grupo conseguia evitar a tendência de achar uma resposta única, na maior parte do tempo souberam conviver com pontos de vista diferentes.

Ainda sobre o material utilizado como segundo estímulo, é relevante mencionar o quanto era marcante quando elas se identificavam nas histórias, nas metáforas, nas imagens. Foram inúmeras as vezes que a interpretação usava elementos da própria história de vida, a forma como vêem o mundo, a profissão, era como se elas se vissem alí no lugar da mulher, da menina, enfim... *“Ah...eu acho que ela ficou lá porque não tinha ninguém pra atrapalhar, aí o serviço rende mais”*. Fala da Maria do Rosário, considerada funcionária padrão pois *“trabalha que nem louca e não fica de conversa”*, interpretando uma atitude da personagem principal de um vídeo.

Além do material de apoio adequado, as atividades extras também foram fundamentais para colocar o grupo em movimento. Mais uma vez nesse aspecto havia um receio do quanto o

grupo se envolveria com as tarefas de casa, pois aspectos como a timidez, o pouco relacionamento com servidores do câmpus, a pesada jornada diária e a dificuldade de leitura e escrita poderiam comprometer a atividade. Apesar de quase sempre se manifestarem negativamente quando recebiam as tarefas (“*Nossa senhora*”; “*Vixi*”; “*Nossa! Até esquentou minha orelha!*”; “*Uma semana é muito pouco!*”), e ficarem com muitas dúvidas, no geral, todas conseguiram executar as atividades. Mesmo com dificuldade na escrita, pediram ajuda aos filhos, gravaram na memória, fizeram entrevistas com servidores pelo *WhatsApp*, interagiram entre as duplas, modificaram as duplas, enfim, usaram bem a liberdade e a flexibilidade da IT, mas sempre levando muito a sério, mostrando iniciativa, criatividade, inclusive animando umas as outras:

Maria do Rosário: “*Tem que perguntar pra alguém?*”

Maria de Lourdes: “*Pra alguém quem?*”

Maria do Rosário: “*Ué minha fia, tem que corrê atrás!*”

Justamente para sanar essas dúvidas e entender melhor certas reações entre as participantes, durante a implementação da IT, foram realizadas visitas como forma de complementação ou apoio às atividades. Mesmo não sendo uma prática prevista no Laboratório de Mudança, durante as Conversas, à medida que se percebia a necessidade, a intervencionista fazia visitas durante a semana nos postos de trabalho das zeladoras, bem como da fiscal e da supervisora. Eram sempre conversas informais em que a intervencionista se colocava a disposição para tirar dúvidas, ouvir sugestões, desabafos, complementações de histórias que se iniciaram no grupo, enfim, foram trinta e oito horas e meia de visitas extras, durante as quais muita coisa foi captada, principalmente sobre o clima das Conversas e a interferência dos fatos que ocorriam nos bastidores.

Outro detalhe que pode parecer óbvio, mas talvez seja importante registrar, é o quanto foi produtivo ter transcrito os áudios semanalmente, sempre na sequência das Conversas ao invés de transcrever todos após o término da pesquisa de campo. Isso deu condições, juntamente com as visitas extras, de ir ajustando as falhas ainda durante a realização das Conversas: “*Tem sido muito importante re-ouvir e transcrever as conversas semanalmente, consigo entender melhor o que estão dizendo quando ouço pela segunda vez, compreendo coisas que lá na hora da conversa não consigo em razão da preocupação com o tempo, com a condução e com o planejamento. Aqui, transcrevendo sou só ouvinte e muitas coisas vão ficando claras e me dando novas ideias para retomar na próxima conversa, coisa que se tivesse deixando tudo para*

*o final, já não seria possível corrigir, retomar, melhorar... Aqui me desperto para várias possibilidades.*” Diário de Campo CV 06.

Contar com o auxílio de uma segunda pessoa na operacionalização da tarefa também foi fundamental. Em todas as Conversas a intervencionista contou com a presença e o apoio técnico de uma pesquisadora do grupo de pesquisa, que além de ajudá-la no controle do tempo, na execução das dinâmicas, entre outros, também partilhou expectativas e angústias. Sem dúvida, um intervencionista sozinho não seria capaz de operacionalizar uma ferramenta como esta.

Em resumo, apesar da construção da ferramenta ter tomado por base, procedimentos metodológicos das duas abordagens, a seleção e a modelagem dessas técnicas ocorreram de maneira bastante flexível. No planejamento das Conversas foram respeitados os princípios básicos das duas abordagens, porém não houve um engessamento ou rigor que obstaculizasse a devida adaptação da ferramenta à atividade e aos sujeitos da atividade. Essa liberdade para adaptar a ferramenta de acordo com o que foi visto em campo nas duas etapas que antecederam a implementação, foi um aspecto que contribuiu consideravelmente com os resultados obtidos.

#### **4.2.3 O Comportamento do Grupo**

Apesar do intenso envolvimento e participação do grupo, ainda assim algumas coisas não foram ditas, talvez pela escassez do tempo, por timidez (*“Ela tá até gelada.”*; *“Lá da mais vergonha, você sabe que tá gravando...”*), ou por considerar que não merecia ser dito (*“Minha vida é simples.”*), pela forte emoção (*“Meus nome Maria Auxiliadora, eu escolhi família e amor...”* (fala interrompida pelo choro), para evitar discussões (*“A gente não quis falar lá porque ia dar briga com as meninas”*), ou ainda como forma de protesto (*“Eu não abro mais a minha boca”*). Neste aspecto as visitas extras foram úteis para tentar suprir essas ausências, compreender as dificuldades que algumas tinham em expor ideias e se expor. Mas o interessante é que mesmo entre as mais tímidas, não houve, por exemplo, nenhuma que tivesse ficado calada o tempo todo, foram situações pontuais, por isso é correto afirmar que todas elas conseguiram dialogar com o grupo.

Outro motivo para o silêncio de algumas, foram situações que aconteciam nos bastidores, desentendimentos ocorridos principalmente entre zeladora e supervisora. Reflexos de desentendimento entre zeladoras não foram notados. Essas constatações feitas nas visitas extras acabavam dando sentido a algumas situações ocorridas nas Conversas: *“Aquele dia ela não quis falar porque ela tava chateada comigo, eu tinha chamado a atenção dela e ela tinha ficado muito nervosa.”* Supervisora.

Houve dois momentos mais críticos, em que o grupo demonstrou maior resistência em participar. Na gravação dos pequenos vídeos para compor a apresentação das ideias para os diretores, apesar de todas terem participado, duas delas demonstraram bastante timidez: “*Ah, eu achei mais difícil fazer o vídeo, mas... eu gostei (risos)*.” Maria das Graças. Nas duas Conversas (11 e 12) em que elas apresentariam a tarefa às próprias colegas (“O que você faria se fosse diretora do câmpus”) a ideia de sentarem à frente, na mesa do professor, também foi uma barreira para elas (“*Mas tem que ir lá na frente?*”), tanto que, na Conversa 13, quatro delas, mesmo tendo feito as tarefas durante a semana, não foram até à mesa apresentá-la.

Além da postura da intervencionista não ter contribuído nesta Conversa 12, o que será discutido mais a frente, e a timidez das participantes, é possível pensar no quanto pode ter sido estranho para estas zeladoras que estão sempre pelos cantos, invisibilizadas, quando muito, como ouvintes, ter que ocupar um lugar de destaque. Mesmo considerando que o layout seria desconfortável para elas, a ideia era fazer com que cada uma começasse de alguma forma a assumir a autoria das próprias ideias e, pelo menos simbolicamente, uma autonomia para defendê-las, pelo fato de estarem num lugar central, que representa poder. É claro que isso poderia ser interpretado como um reforço ao sistema vigente de poder/autonomia, mas naquele momento talvez ainda fosse a forma como elas entendem o poder, a autonomia, a autoria. Além da ideia de encorajamento, poderia servir como um pequeno exercício de afirmação de suas capacidades.

No que se refere ao relacionamento entre as participantes é preciso mencionar que não só os diferentes pontos de vista, mas também as diferentes posições hierárquicas foram aspectos que demandaram uma atenção especial. Como bem lembrado por Engeström (2013), essa multivocalidade, provém da divisão do trabalho e possuem histórias próprias, convenções e interesses. No entanto, apesar de não ser apenas fonte de problemas, mas também de inovação, esta multivocalidade vai exigir sempre ações de tradução e negociação.

Esta dificuldade, que acabou colocando em discussão a real necessidade de multidisciplinaridade do grupo, foi sentida em razão do comportamento da supervisora e da fiscal de contrato em relação às serventes. Mesmo que desde a primeira conversa tenha sido trabalhada a ideia de que, todas estariam na mesma posição, na realidade isso não foi possível. Por mais que se esforçassem, as duas representaram suas posições, a supervisora de forma bastante explícita (na presença do grupo) e a fiscal de forma mais discreta (fora do grupo). Na contagem das falas é possível perceber a predominância da fala da supervisora nas Conversas.

Enquanto as mais participativas mantiveram uma média de 7 ocorrências, a supervisora nas Conversas 01 e 02 teve uma média de 3 ocorrências e nas demais uma média de 25

ocorrências, chegando a acontecer até 40 ocorrências em uma única Conversa. Interessante também foi o quanto o nome dela foi mencionado pelas participantes, como se houvesse uma necessidade de que a supervisora aprovasse suas falas: *“Não é mesmo supervisora?”*. Maria de Lourdes; *“Não precisa olhar pra mim não, responde!”* Supervisora; *“Na transcrição do áudio também percebi o quanto a supervisora tem andado esquentadinha. Achei que a supervisora foi muito dura com a Maria Aparecida, dizendo que era fraca, que não tentou, que foge dos obstáculos, mesmo não estando presente no dia da dinâmica ela foi muito enfática. É possível perceber que ela inibe um pouco as meninas, dá sua opinião de forma bastante impositiva, ela não consegue deixar de ficar mandando, julgando, “traduzindo” as respostas das meninas para mim e também as minhas falas para as meninas. Ela realmente se sente representante das meninas, em tempo integral.”* Diário de Campo IT 06.

Em contrapartida, a fiscal de contrato foi a menos participativa do grupo, sempre tentando se eximir das tarefas e das atividades em grupo, mas infelizmente parecia mais indiferença e protesto do que timidez. No início ela se pareceu animada com a proposta da IT, mas a partir da Conversa 06, ela passou a demonstrar uma postura de desaprovação do que estava sendo discutido ali, dando vários sinais de impaciência e insatisfação. Numa análise geral, é possível interpretar que estas atitudes estivessem relacionadas a uma questão de posicionamento político, pois foi ela quem mais defendeu o esforço individual e a desconexão entre histórias individuais e contexto social. Além disso, sua reação também pode ser entendida como uma reação “natural” de quem exerce poder de mando: *“Quando perguntei se estava acontecendo alguma coisa entre ela e as zeladoras, ela disse que estava sem paciência, porque elas “reclamam de tudo”, nada tá bom. “Como assim, precisam de lavanderia? De máquina? Elas tem onde lavar!”*. Fiscal de Contrato. *É importante pensar que esse pode ser um sinal da mudança de comportamento da equipe, falando mais, expondo seu lado, reivindicando melhores condições, e isso naturalmente vai incomodar os servidores, que estavam acostumados a gerenciar um grupo submisso, calado.”* Diário de Campo IT 10.

Na apresentação das ideias (Conversa 11), a fiscal dá indícios de seu descontentamento justamente ao caráter participativo e dialógico da IT, se mostrando impaciente quando as participantes sugeriram que antes de impor regras era preciso fornecer estrutura, promover conscientização, testar e discutir as mudanças com o grupo. Em contrapartida, aprovava quando nas sugestões as zeladoras reproduziam formas autoritárias, de efeito instantâneo:

Maria Aparecida: *“Eu coloquei que é preciso usar luva para a própria segurança delas, e eu como diretora obrigaria ser usado.”*

Intervencionista: *“Então você sugere a imposição?”*

Fiscal de Contrato: *“Ah, adoro!” (risos)*

Supervisora: *“Isso é opinião dela viu gente, vocês não precisam ficar preocupadas não.”*

Maria Aparecida: *“Eu sou diretora por 10 minutos!” (risos)*

Após um protesto silencioso, Maria da Dores, em uma visita extra, quando questionada sobre seu silêncio, desabafou: *Ah, você sabe que a gente tem medo né, a gente tem que pensar pra falar, eu mesmo não to falando mais, você viu a história da lavanderia, não adianta.... E porque que a fiscal tinha que tá participando, né? A gente sabe que isso não vai dar certo, servidor é servidor. A supervisora até que não tem problema, ela dá liberdade pra gente falar as coisas, mas...”*

*“Às vezes as meninas se calam, como se dissessem “já que o que falamos não vai mesmo ser implantado, e quem manda mesmo são a empresa e os fiscais, o que estamos fazendo aqui?” Essa relação de poder e hierarquia estabelecida não é facilmente transposta, falar que ali somos todas iguais é uma coisa, mas quando sai dali o que vale são as ordens dadas pela supervisora e fiscais. Isso é meio que intransponível. “Manda quem pode, obedece quem tem juízo”, isso tem ficado muito claro nessas últimas conversas. Quando elas percebem que sua voz não tem força, elas se retiram da discussão, se calam, caindo o nível de envolvimento, criatividade e iniciativa. Podemos perceber nitidamente como são diferentes as conversas que a supervisora está ausente, ou as conversas mais voltadas para desideologização em comparação às que tratam da atividade. Quando estão falando da vida, participam ativamente, quando falamos da atividade, sobretudo quanto tratamos de pontos críticos a participação é mais branda, ninguém quer se comprometer, ou comprometer seu emprego, ou o clima do ambiente de trabalho, que rola fora da IT. O poder, a divisão de trabalho, atravessa nossa atividade, estamos dentro de uma instituição, num espaço marcado por relações de poder, e simplesmente dizer que ali, naquela 1 hora isso não vale, é pura ilusão. Assim como também é ilusório pensar em agência num espaço historicamente estruturado em duas grandes categorias, os que mandam e os que obedecem.”* Diário de Campo, CV 12.

Esse medo de que seus desabafos, opiniões e ideias pudessem lhes trazer consequências negativas esteve presente durante todo o trabalho. As ideias que envolviam assuntos polêmicos, foram evitados por elas na gravação do vídeo final:

Maria Aparecida: *“Alguém quer falar dos cachorros? Alguém?” (silêncio)*

Supervisora: *“Fala você, Maria das Graças.”*

Maria Aparecida: *“Sobre os cachorros a Maria das Graças não quer falar.”*

Supervisora: *“Toma aqui (entregando o papelzinho para a intervencionista), sobre os cachorros elas também não querem falar.”*

Foi interessante perceber que esse medo aparecia mais nas conversas individuais durante as visitas extras, porém coletivamente elas se mostravam mais dispostas a tratar desses assuntos, se arriscavam mais, e no geral uma sempre ia complementando a fala da outra, dando uma impressão de que quanto mais essas falas fossem reforçadas pelas colegas, mais coragem para debater o grupo demonstrava. Essa situação dos cachorros foi um tema que sempre gerou conflitos pois, na visão das zeladoras, manter os cachorros dentro dos prédios causa muita sujeira e dificulta o serviço, mas elas relatam que muitos usuários, principalmente esses que alimentam e acolhem os cães, alegam que elas são pagas para limpar, por isso não deveriam reclamar. Como a instituição não tem uma posição clara sobre o assunto, uma vez que nomeou uma comissão para lidar com o problema, e poucas são as ações efetivas, as zeladoras preferem não tocar no assunto, sobretudo diante das chefias.

Diante disso é possível inferir que, o posicionamento da fiscal representou um prejuízo maior ao grupo do que o excesso de interferências da supervisora, pois a sua postura diante das atividades apontava para o fato de que consequências negativas poderiam aparecer no futuro. O fato de uma fiscal, com autonomia para promover mudanças, não ter acreditado em formas menos impositivas e mais dialógicas, diminuiu a esperança de uma continuidade ao trabalho iniciado com a equipe, e isso foi sentido pelo grupo. Um sinal desse prejuízo foi a reação desaprovadora da fiscal quando o diretor concedeu a salinha para descanso ao grupo.

Diferente da fiscal que demonstrava desconhecimento de vários aspectos da atividade, a supervisora, apesar de interferir continuamente nas falas, estava sempre atenta às discussões, contribuindo com informações importantes, incentivando as zeladoras na execução das tarefas, na gravação dos vídeos, entre outros. Talvez devido essa relação de dependência, houve casos em que as zeladoras pediram que ela tomasse a frente nas tarefas, mas ela se negou, deixando que se virassem sozinhas, isso foi positivo para o grupo e também um sinal do esforço da supervisora em colaborar com os objetivos da IT. *“Vamos meninas, parem de ser medrosas, é um momento único isso daqui. Eu não conheci um projeto parecido com esse em lugar nenhum, de que nós temos a oportunidade de colocar as nossas ideias pra uma instituição, isso é muito importante!”* Supervisora IT 12. *“Eu chamei mesmo a atenção da Maria das Dores. Que isso?”*

*Que falta de consideração com o projeto, quando que elas vão ter de novo a oportunidade de falar, de participar de alguma coisa assim? ”. Supervisora em uma visita extra.*

Por fim, apesar do êxito da maioria das técnicas, ainda houve fatores que dificultaram o diálogo no grupo e suscitaram reações pouco positivas nos dois postos hierarquicamente superiores. Neste ponto é preciso lembrar o quanto as visitas extras auxiliaram na compreensão e até mesmo gestão dessas situações. Talvez as principais reflexões que esses comportamentos suscitaram possam ser resumidas nas seguintes questões: É indispensável manter a multidisciplinaridade do grupo? Quão melhores seriam os resultados sem a presença da supervisora e da fiscal? Até que ponto gestores acostumados a gerenciar trabalhadores calados e passivos se interessariam por uma ferramenta que possa pôr em risco esse comodismo? Ao longo do capítulo outras informações serão acrescentadas contribuindo com essas reflexões.

#### **4.2.4 Os Desafios da Intervencionista**

No que se refere ao papel da intervencionista, a maior especificidade desta experiência, e que sem dúvida interferiu em seus resultados, foi o fato desta pertencer ao quadro de servidores da instituição, ocupando o posto de fiscal de contrato. Apesar de estar afastadas das atividades na segunda e terceira fase da pesquisa, o vínculo ainda era marcado por essa relação. Isso representou uma vantagem no que se refere ao conhecimento da rotina, documentos e procedimentos que contribuíram e facilitaram a condução da pesquisa. Porém, era desvantajoso pelo receio que o grupo demonstrava em fazer revelações à uma fiscal de contrato que poderia futuramente usar isso para causar mudanças indesejáveis em sua rotina.

Essa mistura entre pesquisador e servidor, apresentou pontos sensíveis, por exemplo no email que a intervencionista enviou ao diretor do câmpus após a apresentação das ideias, reforçando a necessidade dos terceirizados terem uma sala para descanso, indicando uma sala específica existente no câmpus que estava na eminência de ser utilizada para outro fim. Também quando gerou na colega fiscal que participava da IT uma preocupação com o retorno da intervencionista ao posto, alegando que toda aquela proximidade poderia atrapalhar no desempenho da função e também decepcionar as zeladoras, pois no retorno eu estaria sob o peso da lei novamente.

É fato que essa proximidade não pode ser omitida, durante a pesquisa, entre intervencionista e zeladoras estabeleceu-se um vínculo especial, que em alguns momentos foi motivo de preocupação, como por exemplo, quando a intervencionista aceitou um convite para

almoçar na casa da Maria de Fátima, ou quando recebeu a filha da Maria de Fátima em sua casa para demonstração de cosméticos, quando passou a ser convidada para as confraternização dos trabalhadores terceirizados, enfim, foram conversas, desabafos, choros e risadas de ambas as partes. Mas por motivos desconhecidos, essa proximidade parece não ter interferido negativamente nas Conversas. Não havia fofocas ou especulações, todo o tempo foi aproveitado para ouvir as diversas histórias que tinham para contar, histórias que a intervencionista escutava atentamente não mais em razão da pesquisa, mas pelo exemplo de vida, de fé, de superação que esses relatos ofereciam à ela enquanto pessoa, enquanto mulher: *“Hoje aconteceu algo diferente, eu me emocionei no relato da supervisora (tarefa das virtudes), foi um exemplo de trabalho comunitário muito emocionante e não consegui me conter, foi muito estranho. Durante o relato e também após o relato, ao tentar comentar, agradecer e passar para a próxima atividade acabei chorando. Era uma história emocionante, mas talvez não devesse chorar ou comentar, talvez pareceu que só a história da supervisora foi boa...”* Diário de Campo, CV 08.

Essa identificação com as histórias e essa admiração por cada uma delas, aqui não serão consideradas como algo negativo, pelo contrário, foi extremamente libertador experimentar essa relação e desconstruir uma ideia bastante comum entre gestores “amigos, amigos, negócios a parte”, questionando a ideia de que autoritarismo e distanciamento garantem a boa gestão de uma equipe. A intervencionista fez questão de sempre ser muito sincera sobre o seu papel naquele momento de pesquisa e o seu papel como servidora, não como duas pessoas diferentes, mas como uma servidora que estava sendo consideravelmente remodelada pela experiência da pesquisadora. A pesquisadora procurou cumprir tudo aquilo que prometeu ao grupo, e como contrapartida obteve do grupo sempre uma postura madura e corajosa.

Mas, nem tudo são flores, a intervencionista cometeu diversos erros, que em uma experiência futura precisariam ser corrigidos. Nos aspectos mais técnicos poderiam ser citados: o dia da apresentação das ideias aos diretores (Conversa 14), que por nervosismo foi esquecido de ligar o gravador, o que representou um prejuízo no momento da transcrição; tanto na conversa 14 quanto na 15, durante a reprodução dos vídeos, a intervencionista estava apreensiva e sem perceber assistiu aos vídeos e também se emocionou com o grupo, porém, uma vez que o recurso da filmagem não estava sendo utilizado, melhor seria se tivesse ficado atenta às reações do grupo, expressões faciais, sussurros, emoções, etc. essas informações fizeram falta no momento da análise das Conversas, neste e em outros momentos a filmagem fez falta; houve duas Conversas (02 e 10) que, em razão das conversas anteriores terem encerrado sem cumprir o planejamento integralmente, a intervencionista ficou mais tensa, mais apressada,

comprometendo sua própria espontaneidade e participação do grupo, seria preciso equilibrar esses aspectos; e apesar de evitar gestos do magistério, ou de uma posição superior, duas zeladoras ainda se referiram a intervencionista como professora, foi difícil se livrar dessa postura.

Num aspecto mais comportamental, algumas reações naturais, mas nem por isso admissíveis, merecem destaque: duvidar da capacidade do grupo e se decepcionar com o grupo, ambas decorrentes provavelmente da falta de maturidade metodológica e política. Apesar de teoricamente estar convencida de que era preciso acreditar na capacidade das pessoas independente do seu grau de estudo, na prática ainda houve um receio de que não alcançariam a reflexão ou que não conseguiriam executar as tarefas de casa. Felizmente esse receio não impediu que as técnicas fossem empregadas, pois como já foi mencionado o grupo constantemente superava as expectativas.

Se decepcionar com o grupo nos momentos de desideologização, por reproduzirem discursos autoritários, intolerantes e individualistas também não foi adequado: *“Apesar da conversa ter corrido normalmente, sem problemas, hoje saí meio decepcionada, pensando no quanto é difícil tentar semear pensamentos diferentes do dominante, do esforço, da meritocracia, etc... é muito forte a questão do dom, da força de vontade e enquanto isso as questões sociais ficam muito apagadas.”* Diário de Campo IT 06.

Mais grave, foi não ter sido capaz de lidar com essas decepções e reagir de forma passional e indignada como na Conversa 09. Esta foi sem dúvida, a maior falha desta intervencionista. Seria preciso mais maturidade política, menos imediatismo, e uma atitude mais compreensiva. Se existe a possibilidade da frustração ser fruto da expectativa, talvez as expectativas fossem muito altas, ou ainda ingênuas. *“Hoje foi a pior sessão de todas, foi a primeira vez que não consegui manter o controle, e acabei fazendo prevalecer mais a minha opinião do que a problematização e reflexão coletiva. Me senti muito mal por não ter conseguido cumprir meu papel. Ao tentar promover uma problematização não me conformei com as repostas e acabei expondo meu ponto de vista. A reação delas ao final foi o silêncio, ficaram chocadas com a minha reação.”* Diário de Campo IT 09;

Tudo isso lembra Boff (1985, p. 18), quando afirma que a mudança de uma concepção ingênua para uma consciência crítica faz parte de “um processo que é libertador, mas que pode ser lento e conflitante”. Por parte da intervencionista, faltou essa compreensão, não que teoricamente isso não estivesse claro, porém na prática não foi isso que aconteceu.

A ocasião exigiu um pedido de desculpas: *“Em primeiro lugar peço desculpas pela minha indignação da semana passada, não fico indignada com vocês, e sim com a realidade em que*

*vivemos. Eu também, apesar de ser a pesquisadora, também estou aqui refletindo, quando eu procuro esses materiais eles me fazem pensar, me chocam, me intrigam, eu também estou num processo de aprendizagem com vocês e cada uma vai reagir e assimilar de forma personalizada. São assuntos realmente polêmicos, mas não estou contra vocês, estou a favor de vocês!”* Intervencionista IT 10.

Outra gafe que caberia um pedido de desculpas, foi quando, ao se surpreender com o comentário da Maria Antônia (“*É o Marco Polo das toalhas*” – ver excerto da Conversa 03, na subseção 4.4.1, quando o assunto são os instrumentos), e comentar isso com ela em uma das visitas extras, ela respondeu: “*É... eu também tenho um pouquinho de leitura.*” Naquele momento a intervencionista percebeu que o fato de ter se surpreendido, na verdade era um sinal do quando o estereótipo de zeladora ainda estava presente em sua mente. Por isso, que mesmo estando imbuído de um convencimento teórico é possível que o intervencionista ainda cometa erros, pois a transformação de uma visão de mundo é um processo longo que é provocado teoricamente, mas testado na prática.

Enfim, é preciso admitir que toda essa experiência teórica e prática, vivenciada profundamente por esta pesquisadora, talvez tenha sido um envolvimento excessivo, que por um lado foi transformador, mas por outro causou sofrimentos. Foram momentos de empolgação, de decepção, de angústia, fortes reflexões, medo, enfim... Porém, apesar disso, se fosse preciso escolher entre um intervencionista passional, e um intervencionista mais técnico, acredita-se que o passional seria o mais indicado. O dia a dia da IT deixou muito claro que trabalhar com Psicologia da Libertação exige do intervencionista, acima de tudo, um posicionamento político e um comportamento coerente com ele.

São temas que não podem ser simplesmente aplicados como técnicas frias e pragmáticas, é preciso envolvimento, coragem e posicionamento. “Você é quem?”, “Você acredita em quê?”, essas perguntas estarão sendo feitas silenciosamente o tempo todo pelo grupo, e se o intervencionista estiver munido apenas de uma casca, o vínculo pode ser rompido. Por mais ousado que possa parecer, sem estar imbuído de toda crença que envolve esta ferramenta, ela até poderá produzir frutos na atividade, mas no sujeito, talvez seja mais difícil.

#### **4.2.5 Os Reflexos na Atividade**

Mas por fim, o que a ferramenta foi capaz de produzir em prol da atividade? Em primeiro lugar é preciso lembrar que apenas três etapas do ciclo de aprendizagem expansiva foram contempladas na IT, ou seja, questionamento, análise e modelagem, não chegando a examinar,

implementar, refletir e consolidar a nova prática. Considerando que as expectativas devem ser coerentes com o alcance da ferramenta, é natural que não tenham havido mudanças concretas na atividade da limpeza, porém foi possível notar alguns reflexos na atividade, tanto desejáveis, quanto indesejáveis.

Mesmo que alterações imediatas não fossem esperadas, a IT acabou provocando algumas mudanças que acabaram interferindo negativamente na implementação da ferramenta. Logo após as duas Conversas de apresentação dos dados espelho na etapa de questionamento, ao visualizar a forma como as zeladoras estavam executando as tarefas, considerando que “a coisa estava muito bagunçada”, a supervisora decidiu adotar algumas medidas para padronização dos procedimentos e economia de produtos: *“Aí eu falei pra elas, então a gente vai começar agora já tentar padronizar porque eu como supervisora acho que é a melhor coisa, seria colocar padrão. Água sanitária, por exemplo, só pros banheiros. [...] Eu acho que um padrão seria melhor pra controlar essa questão de quantidade e qualidade do serviço, aí nós tamo fazendo isso, mas é um teste com o copinho, que eu falei pra elas, porque o copinho era a única coisa que eu tinha no momento de material pra medida, mas a gente sabe que o copinho quebra com o tempo mas é um teste que nós tamos fazendo com esse produto de agora. [...] Já tô proibindo elas de fazer alguma coisa que elas faziam de: “mistura no vidrinho que fica mais fácil...”. Não! Vamos tentar fazer alguma coisa, todas fazer uma coisa igual pra casa piso, pra cada ambiente, já tô tentando fazer isso.”* Supervisora, CV11.

Essa atitude surpreendeu negativamente o grupo. A Maria das Dores deu sinais de descontentamento: *“Maria das Dores hoje não responde nada.”* CV 06. Ainda não satisfeita em silenciar, durante algumas discussões sobre a atividade, ela também cochilava, muito provavelmente para expor sua indiferença ou protesto: *“Eu não abro minha boca.”* (A partir desse momento Maria das Dores opta em não participar mais da conversa, aos poucos começa a cochilar, depois dorme mesmo e não acorda mais, como se fizesse isso em forma de protesto. Pela conversa que eu tive com ela e com a Maria de Fátima na semana anterior, ela não tem concordado com as medidas de racionamento que a supervisora tem implantado, desabafando: *“eu sabia que com esse treinamento ia sobrar pra nós”, também reclamou muito do fato da supervisora não disponibilizar mais panos de chão pra ela, que com tempo de chuva, dois panos só não bastam, precisa ter panos secos para secar os banheiros, senão eles não páram limpos*). Maria das Dores/ Diário de Campo, CV 11.

Neste sentido, o problema maior não foi a supervisora ter antecipado uma mudança na atividade, mas sim tê-la feito de modo impositivo, comprometendo o processo que estava sendo iniciado com a IT. Ao mesmo tempo que um trabalho coletivo implantava-se com a esperança

de que um método dialógico e coletivo pudesse produzir resultados mais duradouros, uma ordem vinda de cima para baixo, sem muito fundamento, mostrava mais uma vez ao grupo que “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Isso demonstrou também que não eram apenas os gestores que desconheciam os detalhes da atividade, mas também a própria supervisora que, se surpreendendo com os dados espelho, resolveu impulsivamente tomar medidas drásticas.

O desconhecimento pode ser notado na seguinte fala da supervisora: *“As duas que lavam banheiros, elas lavam as mesmas quantidades de banheiro, o ambiente é idêntico, elas usariam praticamente a mesma quantidade de água sanitária por semana, por exemplo.”* No entanto, as situações não eram idênticas pois o setor da Maria das Dores estava com problemas com a água suja vinda da cisterna para os vasos e isso demandava um consumo maior de água sanitária, inclusive ela estava misturando um outro produto na água sanitária para amenizar o problema, por isso essa padronização não estava funcionando. Enquanto a Maria das Dores reagia com indignação, notou-se que as demais preferiam não se manifestar contrariamente, mas também não havia sinais que estavam levando à risca as novas regras, ou seja, tudo continuaria como antes: a gestão acha que controla e o grupo finge que é controlado.

Essas situações acabam dando mostra do quanto as estratégias de gestão retratam uma visão unilateral e o autoritarismo. Parece algo simples, observa-se uma inconformidade e implanta-se mais uma nova regra. Mas acabam esquecendo que esse trabalhador, cumpridor de regras, é criativo e pode ter dificuldade em abrir mão daquilo que vem aprendendo há anos, assim de maneira tão abrupta, por isso ele acaba encontrando formas de burlar essas regras para manter o resultado do seu trabalho, para facilitar seu serviço, ou ainda por outros motivos. Neste sentido, conhecer as contradições do Sistema de Atividade é importante para que se amplie essa visão superficial e apressada sobre determinada situação, uma vez que a remodelagem passa antes por uma reconceituação da atividade.

Se as contradições primárias são aquelas decorrentes da principal contradição do capitalismo, valor de uso e valor de troca, (Engeström e Sannino, 2011), na limpeza ela pode ser representada pelo próprio engessamento do sistema público, onde a escassez de recurso não é mais prejudicial que o excesso de legislação e as falhas da gestão. Nesse sentido algumas melhorias na atividade são atravessadas, por exemplo, pela Lei de Licitação n. 8.666 (1993), que regulamenta a compra de instrumentos de trabalho e produtos de limpeza, a Instrução Normativa n. 02 (2008), que rege o serviço terceirizado, o orçamento anual do câmpus que define a distribuição dos recursos, entre outras. Desse modo, mesmo que a instituição reconhecesse a importância de adquirir produtos de qualidade ou mais ecológicos, ainda haveria

muita dificuldade em operacionalizar essa compra em razão do que a própria legislação lhes impõe.

No que se refere às contradições secundárias que são aquelas que ocorrem na segunda fase do ciclo, quando os problemas se agravam e os sujeitos percebem que não podem continuar da forma como está (Engeström & Sannino, 2012), foi possível detectar durante as Conversas diversos conflitos, onde o grupo entrava em desacordo sobre a melhor forma de fazer, de diluir, entre outros. Também houve conflitos críticos, os quais segundo Engeström e Sannino (2011), o sujeito vivencia situações contraditórias insolúveis, moralmente carregadas, gerando sentimentos de violação e culpa, como mostra um desabafo da supervisora: *“Eu escolhi a figura da solidariedade, porque às vezes solidariedade no meu serviço, na minha função, me atrapalha muito, eu acho que eu ser solidária na função de supervisora às vezes me causa muita dor, deveria ser o contrário, porque eu consigo ser solidária muito numa sociedade lá fora mas, dentro da função é muito difícil porque eu quero ser solidária mas às vezes a função me impede, às vezes eu sofro muito com isso.”*

Entre as manifestações discursivas, os dilemas vivenciados pelo grupo foram essenciais no processo de compreensão das contradições deste Sistema de Atividade. Ao analisar os relatos do grupo e identificar fragmentos que pudessem ser identificados como pistas linguísticas, das quais trata Engeström e Sannino (2011), alguns desses dilemas podem ser representados pelas seguintes questões, elaboradas agora, sob a perspectiva das zeladoras e não da instituição:

1. Como reduzir o consumo de produtos de limpeza se os produtos não têm qualidade?
2. Por que não podemos trazer rodinhos, panos e desinfetantes de casa se a instituição não consegue fornecê-los?
3. Por que não podemos levar panos para serem lavados em casa, se não temos uma lavanderia para uso próprio?
4. Por que não podemos armazenar instrumentos de trabalho embaixo de escadas de emergência, banheiros PNE e shafts de eletricidade se os blocos não possuem locais adequados para isso?
5. Por que devo mudar o jeito de fazer se é assim que eu faço desde sempre? Se minha mãe me ensinou assim e todo mundo elogia meu serviço?
6. Por que não posso trazer esse pano ou usar esse produto ao invés do outro se eu prefiro assim?
7. Como posso reduzir o uso da água sanitária se a água da cisterna para os vasos sanitários está sempre embarreada, por conta de um erro de projeto?

8. Por que querem reduzir meus panos, se sem eles não consigo secar o chão como deveria e os banheiros e corredores logo ficam sujos de novo?
9. Como podemos melhorar a coleta seletiva de lixo se os usuários jogam o lixo nas lixeiras erradas?
10. Quais critérios devemos usar para lavar ou limpar um ambiente?
11. Por que devemos usar luvas se elas amarram o serviço? E usar botas se elas machucam os pés?
12. Como podemos gastar menos produtos e gastar menos tempo na limpeza se os usuários do câmpus alimentam os cachorros dentro das salas de aula e os colocam para dormir em cima das cadeiras estofadas?
13. Por que existe tanta diferença entre os benefícios oferecidos a servidores e terceirizados se todos são essenciais para o funcionamento do câmpus? Como pensar em igualdade se entre outras coisas, os terceirizados não tem um local para ficarem nos intervalos das refeições?

Tanto por parte da instituição, quanto por parte dos sujeitos cada dilema, além de servir como justificativa, apontam impedimentos para uma futura solução (vínculo duplo). Esses vínculos duplos são o retrato do Sistema de Atividade da limpeza e o que a IT se propôs a fazer foi identificá-los e pensar em formas para driblar esses impedimentos. Estar em grupo foi útil para desmistificar um pouco a ideia que o próprio grupo tinha de que limpeza é tudo igual, bem como que havia uma uniformidade de preferências e procedimentos (“*Ninguém gosta daquele desse rodo*”; “*Todas preferem assim*”; “*Todo mudo já faz isso*”). Para a atividade isso foi um ganho, foi diferente de um diagnóstico seguido de acusação e imposições, foi um processo, foi aprendizagem.

Um exemplo interessante foi a Maria de Fátima que passou a usar as luvas de proteção após as discussões da IT. Em nenhum momento a intervencionista fez algum tipo de conscientização da importância do uso de EPI's. Ao que tudo indica, pelo menos para Maria de Fátima, bastaram algumas discussões com as colegas para que ela passasse a usar as luvas: “*Então, eu sou suspeita né (risos), porque a luva mesmo foi um sacrifício, agora que eu to usando, mas antes eu não usava, eu sou sincera, eu não usava*”. Maria de Fátima, CV 12.

Ter sido convidada, durante a IT, para a reunião promovida pela vice-reitoria, pró-reitorias e diretoria de gestão, com objetivo de debater e formular propostas para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2018 a 2022, também foi significativo para a atividade, foi a oportunidade de levar a instâncias superiores os problemas estruturais do

câmpus que afetavam a atividade. De alguma forma a IT trouxe uma visibilidade para o serviço de limpeza e isso a longo prazo ainda pode gerar frutos. Não só a visibilidade a nível de reitoria foi importante, mas também em relação a diretoria do câmpus. Na apresentação das ideias (CV 14), os diretores se mostraram surpresos ao virem algumas fotos e vídeos. A maioria não foi novidade, porém ver “de perto” certas situações foi mais impactante: *“Apesar de ser difícil fazer algumas mudanças em razão da escassez de recurso, foi bom ter visto de perto essas demandas, saber a gente sabe, ouvimos por aí, mas ver assim, no mundo dos fatos, é diferente.”* Gestora B, CV14.

Uma fala do diretor geral que animou muito o grupo na Conversa 14, foi *“Então...já tô tendo algumas ideias aqui”*. Isso foi mencionado pelo grupo diversas vezes como um retorno positivo da apresentação. É bem verdade que não houve um comprometimento concreto da gestão em relação às ideias apresentadas, inclusive os assuntos mais polêmicos não foram nem comentados pelos gestores, porém o ciclo parou na etapa da modelagem, estas análises de viabilidade ainda teriam que ser realizadas e trabalhadas coletivamente, caso a instituição tivesse interesse, portando de imediato não se esperava a solução desses dilemas.

Contudo, para surpresa do grupo, um dia depois da Conversa com os diretores, o diretor geral chamou a intervencionista no câmpus e imediatamente operacionalizou a desocupação de uma sala (sugerida pela intervencionista/servidora, por ser um antigo refeitório, com pia de cozinha instalada, e banheiro), para que passasse a ser a sala de descanso dos terceirizados, inclusive, o encerramento da Conversa 15 aconteceu nesta sala, juntamente com os demais trabalhadores terceirizados do câmpus, como símbolo da conquista do grupo. Este foi um ganho tanto para o sujeito, quanto para a atividade pois, para o grupo foi significativo ter seu esforço coletivo reconhecido, e esse era um sinal de que outras mudanças, inclusive estruturais que eram consideradas as mais difíceis, pudessem acontecer a longo prazo, refletindo diretamente na atividade.

Por fim, ao retomar a questão que abriu esta seção sobre o que a ferramenta foi capaz de produzir em prol da atividade, em primeiro lugar foi o conhecimento acerca não só da atividade da limpeza, mas do seu sistema de atividade, num olhar inclusivo, histórico e atento aos detalhes e dilemas que o compõe. Talvez ainda mais relevante que o “conhecer”, tenha sido o “dar a conhecer”, à supervisão, fiscalização de contrato, gestão e às próprias sujeitas esta visão mais ampla e contextualizada da atividade. Deixar vir à tona todos esses dilemas tanto por parte da instituição, quanto por parte das sujeitas foi essencial para promover uma futura reconceituação da atividade.

Já a conquista da sala, pode ser entendida como um primeiro sinal de visibilidade de uma atividade considerada como periférica, e que mesmo não sendo servidores, trabalhadores terceirizados também precisam de condições adequadas para a boa execução de suas atividades, desde bons materiais até estrutura física. A adoção do uso da luva, mesmo que tenha sido percebido somente em uma das zeladoras, também foi um sinal positivo. É interessante que mesmo sem receberem instruções mais técnicas, a própria reflexão produzida no grupo a partir de argumentos simples umas das outras, contando experiências de terem as unhas prejudicadas por exemplo, foi capaz de suscitar mudança. Aqui é possível lembrar o fato de que a aprendizagem não é apenas individual e cognitiva, é também coletiva, não é imitação ou obediência, é reconceitualização. Isso a longo prazo, considerando uma continuidade do ciclo de aprendizagem expansiva, poderia causar mudanças na atividade, não porque alguém hierarquicamente superior descobriu uma forma de melhorar os procedimentos, mas sim porque o grupo, coletivamente, num processo de aprendizagem, repensou seus procedimentos e se abriu à novas formas.

#### **4.2.6 Os Reflexos nas Sujeitas**

Nesta seção buscar-se-á responder a última questão e talvez a mais esperada: A ferramenta fortaleceu o sujeito da atividade? Apesar de ter consciência do quão ingênua é tal pergunta, uma vez que o termo “fortaleceu” é extremamente amplo e subjetivo. Não apenas pelo curto tempo de intervenção, mas também por ser algo difícil, e talvez impossível de ser mensurado em razão das múltiplas variáveis que o envolve. Neste sentido a ideia desta seção é trazer alguns sinais percebidos no grupo que podem ser entendidos como reflexos da IT.

Quanto a decepção da intervencionista no que se refere às atividades voltadas para a desideologização do grupo, estas dizem respeito principalmente aos momentos em que o grupo reproduzia um discurso individualista, em que continuavam defendendo seus esforços individuais e resistindo à ideia de que cada indivíduo está inserido em um contexto maior, em uma cultura específica, e que esses fatores culturais, sociais e históricos estavam relacionados com suas histórias.

O mais decepcionante é que essa reprodução dos discursos dominantes acabava servindo não apenas para culpar aquele que não atingiu o sucesso, mas também para culparem a si próprias por não terem chegado mais longe. As atividades problematizadoras estavam sempre no sentido de refletir sobre o contexto social e cultural como parte de suas histórias. A pobreza, a violência doméstica, o preconceito, por vezes pareciam assuntos irrelevantes para o grupo,

como se isso não fizesse parte do mundo delas, como se dissessem, “eu sou feliz assim, sou zeladora por escolha própria, e se eu lutei e cheguei até aqui, então todo mundo também pode chegar”:

Maria das Graças: *É igual a história da Vaquinha, que o homem tinha uma vaquinha que dava leite e ficou lá, (risos), aí Deus veio e tirou a vaquinha dele, aí quando ele passou lá outro dia, a pessoa mudou de vida, o cara ficou rico, porque antes ele tinha a vaquinha que dava leite só ficava ali, “não, eu tenho a vaquinha pra me sustentar, eu e minha família então tá.”*

Intervencionista: *“Então você acha que as pessoas que estão ali porque elas estão acomodadas?” (referindo-se a imagem de uma comunidade em local com risco de desmoroamento)*

Maria das Graças: *“É. Tem que dar um jeito né, sair dessa vida. Tem procurar mudar de vida, a pessoa tem que correr atrás, se esforçar e ir, se ela quer sair dessa vida, desse morro, da favela aí, tem que...”*

Intervencionista: *“Todo mundo concorda?”*

*(Silêncio)*

Maria das Graças: *“Eu acho. Tem pessoas que se acomoda naquela vida e fica naquilo ali e não sai, não se esforça pra sair daquilo.”*

Maria do Rosário: *“Eu acho que vai da situação né, talvez a pessoa quer sair mas e a condição? Né? Talvez o que ganha talvez não dá pra...”*

O esforço individual era recorrente nas discussões: *“Então assim, quando eu falei aquela vez né gente, eu sei que tem muitas dificuldades, eu passei por diversas também, eu acho que não tanto quanto a maioria de vocês, mas basta querer, é apontar, mirar e ir, eu tenho isso por mim, sabe? Não adianta falar “ai, eu não consigo”, consegue! Sabe assim (risos), eu sei que você falou (se dirigindo à intervencionista) “ai, tem um monte de dificuldade, um monte de coisa”, eu tenho, a gente sabe que tem, mas basta querer, encarar e vai, que vai conseguir!”*  
Fiscal de Contrato B, CV 11.

O intrigante é que essas falas vêm de mulheres que passaram por diversas dificuldades, vindas de situações de vulnerabilidade, inclusive a fiscal, mas parece que essa conquista individual lhes garante o direito de olhar pra trás e culpar aqueles que não conseguiram, como se apenas o esforço individual fosse suficiente para alcançarem o sucesso, e isso nada tem a ver com injustiça social: *“Às vezes, diferente das atitudes do fatalismo que cita Martín-Baró,*

*conformismo, aceitação, o grupo demonstra um supervalorização do esforço individual, como se falar de injustiça social fosse desculpa de vagabundo, este tem sido o ponto crítico das discussões e confesso que não tenho conseguido sair dessa, não sei se deveria, não consigo me expressar, reverter esse pensamento).” Diário de Campo, CV11.*

Isso lembra as contradições, não só do Sistema de Atividade (Engeström e Sannino, 2011), mas os conflitos de um processo que é libertador, mas doloroso como um parto, essa dialética entre sim e não (Boff, 1985), ou ainda a contradição existente nesse ser duplo, entre o oprimido e opressor que se hospeda nele, que o leva a exercer um tipo de violência horizontal agredindo os próprios companheiros, explicitando sua dualidade (Freire, 2005). É interessante notar essa dualidade, justamente nessa Conversa 9, em que um pouco antes da Maria das Graças contar essa história da vaquinha e defender ferrenhamente a lei do esforço, bem como em outros momentos de desideologização, ela conseguia se ver na situação de oprimida:

Intervencionista: *“Todos tem as mesmas condições de atingir o “sucesso”? A Paula (pobre) vai chegar tão longe quanto o Richard (rico)?”*

Maria das Graças: *“Pra chegar lá tem que lutar muito né. Quem tem mais condição chega mais logo.”*

Intervencionistas: *“O nível de esforço é o mesmo para os dois?”*

Maria das Graças: *“É mais, né, tem que se esforçar mais, né.”*

Intervencionista: *“Por que esse povo vai morar lá (local com risco de desmoronamento)? Por que é gostoso?”*

Maria das Graças: *“Não tem pra onde ir.”*

Mas isso leva a uma reflexão do quanto esse discurso de esforço individual como única condição necessária para a justiça social, está fortemente dependente do individualismo, que para Martín-Baró (1998), é a concepção de que cada um deve confrontar sua condição isoladamente, de que o sucesso ou fracasso é algo que se refere a cada indivíduo em particular, onde o destino de um, não tenha relação com o destino dos outros. “Eu consegui”, “eu me esforcei”, “minha faculdade”, “eu”, “meu”, esses foram termos frequentes, que reforçaram a ideia de que continuar na lógica do “cada um por si e Deus para todos” é o suficiente. Por isso, nesse grupo o individualismo foi tão evidente quanto o conformismo, mas pensando melhor, talvez o individualismo também seja uma forma de conformismo. Lidar como uma questão individual ou culpar a si próprio talvez seja menos doloroso que enxergar uma questão social que parece intransponível.

No entanto, não foram todas que se posicionaram desta forma, no geral surgiram reflexões importantes a partir dessas discussões, e após o término da implementação da ferramenta, ao analisar todo material, foi possível perceber que essa frustração da intervencionista pode ter vindo da falta de maturidade acadêmica e política. Entre intervencionista e participantes, ambas em processo de aprendizagem, havia um descompasso entre o tempo de compreensão, fazendo com que as expectativas da intervencionista fossem elevadas, mas talvez fosse natural que o grupo reagisse desta forma, pois essa é a visão de mundo padrão da sociedade e se abrir para novas formas é um processo lento que demanda paciência, conhecimento e maturidade.

Aqui, são diversas as formas de interpretação desses acontecimentos. É possível também, resgatar o que Vygostsky (1994), conclui sobre a situação dos três filhos que conviviam com uma mãe alcoolizada, pois assim como aquelas crianças, é possível que as participantes, por mais que tenham vindo de condições sociais semelhantes, cada uma delas tenha interpretado e se relacionado emocionalmente com o ambiente social de uma forma personalizada, combinando características pessoais e ambientais (*perezhivanie*). Além disso, é preciso lembrar que conforme explica Freire (2005), existe, por parte do oprimido uma certa aspiração pelos padrões de vida do opressor que, na sua alienação querem, a todo custo, se parecer com o opressor, imitá-lo. Portanto a reprodução de discursos opressores pode ser compreendida como essa dualidade vivida pelo oprimido, que hospeda em si um pouco desse opressor.

Outro ponto frágil, que precisa ser esclarecido é o fato de que esse coletivo, por mais participativo e democrático que possa parecer, não se pode negar que ele estava sendo dirigido para um objetivo. Não foi um grupo que se reuniu voluntariamente e decidiu em conjunto os pontos a serem discutidos. Havia por trás desse coletivo um interesse institucional, um conteúdo teórico-metodológico e um intervencionista que, além de provocar também direcionava essas reflexões, portanto afirmar que o resultado final foi exclusivamente fruto do grupo de zeladoras não parece muito honesto. Não se pode negar que participaram com entusiasmo, envolvimento, iniciativa e criatividade, porém nem tudo brotou delas naturalmente. Os segundos estímulos, o material da problematização, tudo isso tinha um propósito, que era estimular e conduzir o grupo.

Um exemplo prático, foi a escolha da forma que as ideias seriam apresentadas aos diretores na Conversa 14. A ideia de gravar um vídeo explicando as ideias não veio do grupo e sim da intervencionista. No geral as participantes esperavam que a intervencionista fizesse um documento e entregasse aos diretores, mas diferente disso, havia um propósito de encorajá-las a apresentar pessoalmente essas ideias, como um fruto produzido pelo grupo e não como resultado de um trabalho da pesquisadora. Nesse ponto o grupo se declarou incapaz de explicar pessoalmente as ideias aos diretores, em razão da timidez e nervosismo, por isso o vídeo seria

uma forma de explicarem as ideias, mostrarem ambientes e situações que gostariam, e no dia da reunião estariam isentas de se pronunciar publicamente. Por fim, elas acataram a sugestão e assim foi realizado. Não que, com isso, pareça que as sujeitas foram incapazes de construir seus próprios resultados, mas é preciso deixar claro que este trabalho coletivo tinha uma direção, um propósito.

No entanto essa angústia da pesquisadora, em relação a estar dirigindo o grupo, pode ser acalmada se for considerado um dos princípios básicos da Teoria da Atividade, ou seja, a ZDP, em que a interação com os pares assume um lugar de importância pois, segundo Vygotsky (1978b), a solução de um problema é alcançada por meio da colaboração com outras pessoas, bem como do uso de ferramentas culturais mais avançadas. Também é possível recorrer a interação necessária entre o real e o ideal, quando Veresov (2010, 2015), discute o exemplo de Vygotsky sobre a relação da criança pequena que ainda possui uma fala rudimentar, com a mãe que já possui a fala desenvolvida e afirma que, essa interação entre as formas ideais e reais é a força motriz do desenvolvimento. Portanto essa interação entre todas as participantes, inclusive a interação entre intervencionista e as participantes, também pode ser entendida como interação entre pares e não somente como uma intervenção instrumental e controladora.

Um dos pontos positivos da experiência foi a aprovação do grupo em relação à proposta da IT. Esse é um resultado positivo que diz respeito a uma das grandes preocupações dessa experiência: É possível operacionalizar uma ferramenta assim? Por ser diferente do convencional, ela será bem aceita pelos participantes? O grupo apontou que sim. A avaliação realizada na última Conversa mostrou que, de forma quase unânime, as sujeitas gostaram da experiência em grupo; que foi uma forma de valorização do trabalho delas; que acreditam que a gestão vai sim, considerar suas ideias; que foi bom falar de outras coisas além de trabalho, que refletiram sobre coisas que nunca haviam parado para pensar e que gostaram de ter um espaço para falar. Mesmo nos momentos mais críticos, considera-se que as provocações foram um despertar, um broto<sup>20</sup> que poderá florescer futuramente: *“Caramiolas na cabeça...Eu acho que você despertou nelas umas questões que talvez elas não estavam pensando, nós não estávamos né...”* Supervisora, CV 09.

É difícil quantificar, mas, no decorrer das três etapas da pesquisa foi possível notar o grupo saindo lentamente de uma passividade e invisibilidade. Mulheres que estavam sempre silenciosas e escondidas agora ganhavam espaço e visibilidade. Além desse resgate constante

---

<sup>20</sup> O termo broto foi utilizado sempre em referência à Vygotsky (1978a), quando trata das funções mentais que ainda não amadureceram, mas que podem amadurecer. Broto como sinônimo de rebento, de origem de algo, de início de desenvolvimento.

de suas virtudes e a valorização de suas histórias e trajetórias de vida, a IT, por meio das tarefas colocaram o grupo em contato com os servidores e alunos e isso refletiu positivamente. Um email que a intervencionista recebeu de uma servidora do câmpus pode ilustrar melhor: *“Olá colega! Achei muito interessante o seu trabalho! Hoje, no começo da tarde, encontrei a supervisora, a Maria de Fátima e mais uma zeladora (desculpe-me, mas não consigo lembrar o nome) e me pediram para colaborar com as entrevistas. Posteriormente, a Maria de Fátima veio me procurar, estava bastante ansiosa e tímida, mas me pareceu contente também, como que sentindo-se importante e participante da construção do Câmpus. Faço este destaque, pois muitas vezes, visualizávamos nos trabalhadores terceirizados um sentimento de não pertencimento a Universidade, chegando quase a condição de "descartáveis", já que a forma de contratação apresentou-lhes (ou a conhecidos) essa experiência. Não tinha conhecimento do seu trabalho, mas fiquei muito contente! Espero que tenha muito sucesso! Abraços!”*

Foi importante notar como que as duas zeladoras mais tímidas e fechadas gradativamente aumentaram a participação nos diálogos durante a IT, chegando ao final fortemente entrosadas com o grupo, conseguindo se posicionar e opinar. Foram vários momentos impactantes, quando no meio de um debate, aquela mais calada tomava coragem e dizia ao grupo seu ponto de vista; quando o silêncio no grupo mostrava os nós nas gargantas, quando se emocionavam com os relatos das colegas, quando faziam perguntas provocadoras, entre outros. A reação do grupo, principalmente após a reunião com os diretores, além de euforia, era um sentimento de contentamento, de reconhecimento, de potenciação das virtudes: *“Agora elas tão se achando né!”* Supervisora, CV 15.

Maria das Dores: *“Eu acho que surtiu muitos efeitos, coisas que ele (o diretor) sabia e não sabia que existia, né. E ele viu que existe problemas que tem tentar tomar uma providência. Foi muito bom!”*

Maria de Lourdes: *“Pelo mesmo ele falou assim, já tô pensando numa ideia aqui, né?!”*

Intervencionista: *“E como foi se vir nos vídeos?”*

Maria Aparecida: *“Maravilha!”*

Maria das Dores: *“Maravilhoso!” (risos)*

Maria de Fátima: *“Uma emoção só. [...] Eu achei muito importante é que aqui nós conhecemos melhor a história de cada uma, lutadora, que conquista, que vai atrás, foi muito..., eu acho assim que foi muito importante pra nós, é, nossas... (emoção) ... não vale chorar... (risos)... muito importante cada um que lutou, que conseguiu e (pausa)...muito obrigada! Eu gostei muito!”*

Maria Regina: *“Foi ótimo! Foi divertido! Foi estressante.”* (risos).

Maria Antônia: *“Foi. Foi divertido e foi estressante! Os trabalhos fundia a cuca.”* (risos)

Maria Regina: *“Mas foi gostoso, eu gostei, aprendemos bastante, né.”*

Maria das Graças: *“Ah, eu achei mais difícil fazer o vídeo (risos). O mais difícil, mas... eu gostei!”*

Positivo também foi notar o uso do termo “nosso trabalho” se referindo às atividades produzidas na IT. Mesmo que no início tenha havido o uso de termos que sugeriam uma individualidade nas participantes, e também como se a intervencionista ocupasse um lugar privilegiado, ao final estavam bastante imbuídas de um senso de coletividade e pertencimento, como pode ser percebido na fala da Maria das Dores quando tenta convencer o grupo de que melhor que apenas entregar as ideias ao diretor por escrito, seria ter a oportunidade de cada uma explicar as ideias: *“Chega lá, supondo, ela (a intervencionista) entrega o nosso trabalho, o diretor tem reunião hoje, vai pra gaveta, ele nem lê nem nada.”*

Tudo isso, remete ao que Martín-Baró (1998, p. 215), aponta quando trata do importante papel das Comunidades Eclesiais de Base em El Salvador, como uma forma de oferecer ao povo uma experiência nova, pois aqueles marginalizados pelo sistema que nunca participaram de nenhum tipo de organização, “passam a experimentar em sua própria vida os benefícios da união”.

Além disso, é preciso reconhecer que, tanto por meio dos momentos de problematização voltados para a desideologização, quanto as tensões geradas no sistema de atividades, a IT também foi um espaço que oportunizou eventos dramáticos (categoria da TACH) e conflitos (categoria da PL) importantes para a aprendizagem e para o processo de libertação. Lembrando Veresov (2015), quando afirma que a *perezhivanie* sempre será decorrente de um evento dramático, que funciona como um gatilho externo que provoca uma reação interna, que envolve todas as funções superiores do indivíduo, como memória, emoções, pensamento e volição. Neste sentido, mesmo que não tenha sido possível perceber esse resultado – lembrando que nem aprendizagem, nem libertação são resultados e sim processo – é possível que essas problematizações tenham provocado uma potencialidade, não como frutos, mas como os brotos citados por Vygotsky (1978a) ao conceituar a ZDP, uma vez que esta poderia ser entendida como uma fase intermediária entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

Todavia, não se pode esquecer que mais importante que essas atitudes percebidas nas sujeitas, foram as reações por parte dos fiscais de contrato, elas sim apontam para uma nova atitude do grupo, que mesmo sendo vistas como negativas por parte da instituição, para o

presente estudo são extremamente positivas: “...elas reclamam de tudo, nada tá bom. Como assim, precisam de lavanderia? De máquina? Elas tem onde lavar!”. Fiscal de Contrato B. “O Fiscal de Contrato A disse estar preocupado com a repercussão do trabalho, porque agora isso ia dificultar o trabalho deles, pois agora elas estão se achando, acham que também podem mudar as coisas, que podem dar opinião, e que isso não é bom, porque afinal de contas aquilo é um órgão público, e a coisa não é bem assim.” Fiscal de Contrato B, diário de Campo, CV 10.

Uma reclamação frequente das zeladoras é o fato de servidores e alunos entrarem nos locais, principalmente nos banheiros, enquanto elas estão lavando. Mais de uma vez presenciou-se essas ocorrências. Mesmo colocando plaquinhas ou obstáculos maiores as pessoas ainda entram no ambiente, inclusive homens usam o vaso sanitário com a zeladora dentro do banheiro, além de constrangedor, elas reclamam que a pessoa entra com os pés sujos e depois sai com os pés molhados sujando os corredores. Mesmo não gostando, elas não pedem que a pessoa não entre, pois temem que os alunos possam fazer reclamação delas. Só depois que a pessoa sai elas desabafam: “Você viu só? Será que não tá vendo que eu tô lavando?”

Porém, antes do término da IT, foi possível presenciar uma cena significativa: “Hoje aconteceu algo surpreendente, enquanto a Maria da Dores lavava o banheiro, uma aluna se aproximou e mesmo vendo a plaquinha na porta, ela quis entrar e pela primeira vez presenciei Maria das Dores dizer: “Eu vou lavar agora.”. A aluna ficou olhando e depois disse que iria usar o banheiro do andar de baixo. A Maria das Dores foi bem educada mas firme. Parece uma coisa simples, mas foi inédito, pois o mais comum é não falarem nada com a pessoa e continuarem de cabeça baixa limpando.” Diário de Campo, CV 12.

Em síntese, já que dizer que a ferramenta foi capaz de fortalecer o sujeito seria demasiadamente pretencioso, também não se pode dizer que a experiência tenha sido insignificante para o grupo. Mesmo diante das dificuldades em provocar reflexões menos individualistas, conformistas e mais amplas sobre questões sociais; mesmo que não tenha sido um coletivo com total liberdade para agir ou não agir, o fato de terem um espaço para falar, para expressar sua versão dos fatos (dilemas da atividade), resgatar sua história, partilhar suas virtudes, tudo isso de alguma forma pode ter sido positivo para um sujeito invisibilizado socialmente. Lembrando Gutiérrez (1996, p. 90), quando alerta que além de mudança radical de estruturas, existe a necessidade de uma criação contínua e sempre inacabada, de uma nova maneira de ser pessoa, uma revolução culturalmente permanente. Talvez essas novas reflexões e comportamentos, a longo prazo também possam causar mudanças coletivas, seja em suas famílias ou comunidades.

É possível que o grupo tenha alcançado maior visibilidade na instituição, e com isso novas atitudes puderam ser percebidas. Contudo, o mais significativo foi a preocupação dos fiscais de contrato com as novas atitudes das zeladoras, sinal de que elas foram percebidas pela instituição, e isso mostra que de alguma forma o grupo seria capaz de sair da passividade e por mais que uma visão autoritária não aprobe, isso foi bastante positivo para a IT.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se dá a construção e implementação da Intervenção Trans/formativa com um grupo de zeladoras terceirizadas, como possibilidade à um movimento de aprendizagem voltado tanto para a transformação da atividade quanto para o fortalecimento dos sujeitos? Acredita-se que, mais que o foco de uma de pesquisa, esta questão, na verdade, representou o desejo de que essa experiência pudesse resultar em uma ferramenta capaz de estimular uma aprendizagem diferente da tradicional aprendizagem voltada a correções de falhas. Esse foi justamente o ponto que deu início a essa caminhada, quando Cassandre (2012) afirma que por meio das metodologias intervencionistas outros ganhos, fora os organizacionais, seriam possíveis, isso fez surgir mais que um tema, fez surgir um desafio, um desejo.

Assim iniciou-se essa jornada, pensando em uma ferramenta de aprendizagem que unisse a solidez teórica-metodológica da Teoria da Atividade Histórico-Cultural e a sensibilidade e o ativismo da Psicologia da Libertação. Portanto nesse “compreender como se dá”, estiveram embutidos diversos questionamentos, que antecederam e sucederam a pesquisa, como: “É possível operacionalizar essa junção?”, “Como será a aceitação dos participantes?”, “O que a instituição vai achar dessa ferramenta?”, “Será que as organizações estariam interessadas nesse tipo de ferramenta?”, “Qual foi o ganho teórico para a TAHC?”, “Qual foi o ganho metodológico para a Aprendizagem Organizacional?”. São questões como estas que direcionarão essas reflexões finais.

Ter a Teoria da Atividade Histórico-Cultural e o Laboratório de Mudança como alicerce, foi sem dúvida alguma condição essencial da ferramenta. Sem a compreensão de conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal, a Mediação Cultural, o Método da Estimulação Dupla, o Ciclo da Aprendizagem Expansiva, o Sistema de Atividade e suas contradições, bem como contar com a estrutura metodológica do LM, foi fundamental para a construção e implementação da ferramenta. Enquanto a TAHC vinha com a força técnica de uma abordagem voltada à aprendizagem, a Psicologia Comunitária complementava com uma visão latina, passional, militante, preocupada mais com uma transformação social. Mas então eram objetivos diferentes? Não! Pelo contrário, os dois aspectos são entendidos aqui como congruentes, pois, acredita-se que trabalho e sociedade estejam muito mais misturados do que o campo da Administração costuma considerar.

A perspectiva histórica da TAHC e a recuperação da memória histórica da Psicologia da Libertação, na qual está inclusa também a potenciação das virtudes, fizeram a diferença entre diagnósticos focados no presente, movidos pela urgência em solucionar problemas e uma

compreensão mais profunda, capaz de construir uma linha do tempo e preocupar-se com um Sistema de Atividade e suas contradições. É difícil pensar que questionários e algumas visitas dariam conta desse diagnóstico. Apesar de toda a pesquisa prévia e do tempo de experiência da intervencionista como servidora, a análise histórica mais importante se deu durante a IT, de maneira coletiva, como se um quebra cabeça fosse sendo montado e à medida que as peças se encaixavam ele ganhava cada vez mais sentido.

Relevante não foram as informações coletadas, mas sim a mistura de todas elas. Assim como o todo não é a soma das partes, os dados históricos também, eles juntos, lado a lado é uma coisa, mas chega um ponto em que eles se conectam e passam a fazer todo sentido. É como que se estivesse tudo normal, sem muita emoção, até que de repente chega uma informação que nem se sabia que estava faltando, mas quando aparece, se encaixa e cria uma conexão entre todas as outras. É difícil explicar, mas é nessa hora que se percebe que a parte histórica atingiu sua missão: dar sentido, curar feridas, acalmar a alma, e só então depois disso, tem-se a clareza que é hora de seguir em frente. Dados são frios, histórias não, elas têm o poder da conexão!

Mas trata-se da atividade ou do sujeito? De ambos. Assim como não teria como trabalhar desideologização sem uma compreensão mínima das histórias dos sujeitos, buscar mudanças na atividade sem ter acesso a sua trajetória, poderia ter grandes chances de se produzir resultados efêmeros. Porém o mais interessante é que a história do sujeito não interessa somente ao aspecto da desideologização, interessa também à compreensão da atividade. Foi a partir do contato com as narrativas de suas trajetórias profissionais que se entendeu porque a atividade se dava de forma tão personalizada e com tanta resistência a mudanças. Sujeito e atividade estão conectados, e sem dúvida, compreender um auxiliou a compreensão do outro.

Se isso realmente faz sentido, tem-se aqui um limite na ferramenta original do LM. Uma vez que a coleta de dados históricos de espelho, da maneira como era prevista, não teria sido seria suficiente, ao menos nesse caso específico. As pesquisas realizadas em 2015 e 2016 que entraram como um suporte à fase de coleta de dados espelho, acabaram tornando-se parte essencial do modelo. Inclusive, é possível dizer, que talvez nem para o modelo original do LM, essa coleta de dados seja suficiente, pois essas etapas anteriores a implementação, sobretudo a com foco na identidade do grupo, foi essencial para compreender não só o sujeito, mas também a atividade, além disso, foram essas etapas também que forneceram subsídios para a elaboração de uma ferramenta personalizada, minimamente preparada para aquelas sujeitas, aquela atividade, aquela instituição.

Outra questão a ser refletida é a necessidade de multidisciplinaridade do grupo. Ao mesmo tempo que a presença da supervisora e fiscal pode ser considerada negativa, no sentido

de ter inibido as demais participantes, também é preciso dizer que a presença delas foi fundamental para os momentos de tensão, ou seja, esse tensionamento em que os sujeitos expõem os diferentes dilemas, em que a visão da instituição, a visão da empresa contratada e a visão do trabalhador criam dilemas que contribuem para que se conheçam as contradições daquele sistema. Além disso, talvez tenha sido importante para as zeladoras conseguirem debater assuntos polêmicos mesmo diante das chefias, por mais desafiador que tenha sido, esta foi uma oportunidade para o grupo sair do silêncio, aprender a se manifestar e se posicionar minimamente nessas relações de poder.

Porém, não se pode descartar a possibilidade de que essa multidisciplinaridade, também pode interferir no processo de desideologização do grupo. É possível que quanto mais heterogêneo, mais difícil seja trabalhar esses temas, uma vez que cada grupo/gênero/classe social necessitaria de uma abordagem diferente. Se o aspecto da desideologização já foi tão complexo em um grupo praticamente homogêneo no que se refere ocupação, classe social e grau de estudo, como seria se houvessem diferenças maiores entre o grupo? Talvez essa decisão seja melhor respaldada após a coleta dos dados espelho, após conhecer a necessidade da instituição, as especificidades da atividade e o perfil identitário dos sujeitos envolvidos.

Um dos pontos fortes da experiência foi a aceitação da proposta pelo grupo, o envolvimento e comprometimento da equipe. Ao contrário do que se imaginava, essa mistura entre pessoal e profissional foi bem vista pelo grupo que conseguiu desenvolver debates e reflexões de surpreendente qualidade. Houve sim, breves momentos de timidez, medo e passividade, mas isso não deixa de ser um comportamento comum, tendo em vista que se depararam com algo diferente daquilo que conheciam como treinamento ou capacitação. Se no geral, o modelo de ensino/aprendizagem conhecido, prefere um sujeito passivo, um mero receptor de informações, ali o grupo descobriu que não bastava sentar e ouvir, não havia receitas prontas, portanto, seria natural ter causado algum incômodo. Mas esse colocar-se em movimento, despertar habilidades esquecidas ou adquirir novas, desafiar-se, aventurar-se em novas experiências foi parte importante do processo: *“Ah, eu achei mais difícil fazer o vídeo, mas... eu gostei (risos).”* Maria das Graças. *“Foi. Foi divertido e foi estressante! Os trabalhos fundia a cuca.” (risos).* Maria Antônia, CV 15.

Quanto aos desafios da operacionalização, é possível que o principal deles tenha sido a “desideologização” da experiência cotidiana. Foi exatamente aqui que faltou maturidade para a intervencionista, que mesmo estando modestamente munida desse conhecimento teórico, lhe faltava a prática. Mais que ler, foi preciso viver na prática essas situações, essa multivocalidade, esse processo lento e conflituoso, essa dualidade oprimido/opressor. Assim como na atividade,

estas formas de solucionar dilemas e de explicar o mundo foram aprendidas por elas, foram naturalizadas e não seria esse curto tempo de problematização que mudaria este cenário. Afinal o que são poucas horas de problematização contra anos de reprodução e imitação?

Portanto é preciso admitir que este é um trabalho de longo prazo, mas nem por isso inviável para uma IT. Apesar de não ter condições de grandes transformações, acredita-se que ela seria capaz de provocar os sujeitos, desafiar seu modo de ver o mundo, suspender o conhecimento, plantar um broto de desenvolvimento, estimular a ZDP desses sujeitos, promover eventos dramáticos ou problematizações e deixar que a *perezhivanie* aconteça. O fato é que, numa perspectiva mais gerencialista, interessada apenas na correção de falhas, o esperado seria que esse sujeito saísse da IT completamente transformado, como numa linha de produção, entra de um lado a matéria prima e do outro sai o produto pronto e embalado, mas numa perspectiva vygotskyana, essa aprendizagem não é resultado, é processo, é movimento, assim como numa perspectiva libertária, libertação também é processo é um “homem libertando-se” (Freire, 2005, p. 38).

Desse modo, fortalecer vínculos, provocar reflexões críticas e estimular o coletivo pode ter sido interessante para essa aprendizagem. Foi preciso trabalhar com o grupo que suas histórias de superação ou libertação individual são extremamente valiosas, porém só ganham força quando passam para o próximo nível, quando se transformam em motor para uma transformação social, coletiva, do contrário esse todo não vai passar da soma das partes. Seria preciso conectar essas histórias pessoais de modo que juntas elas pudessem colocar em movimento, não já de imediato as práticas, mas antes de tudo o próprio conhecimento. De modo que antes de se atingir uma prática coletiva libertadora, se trabalhasse um conhecimento coletivo libertador. Pois é possível que o coletivo aconteça à medida que exista essa conexão entre libertação pessoal e coletiva, à medida que movimenta, que ressignifica, que amplia, que questiona o que está posto.

Na aprendizagem expansiva, antes da modelagem do futuro é preciso reconceituar a atividade. É interessante pensar que quando se chega no ponto do *double bind*, um “beco sem saída”, pode ser que a saída está sendo pensada a partir de uma determinada forma de compreender aquela atividade, então se pensando naquela lógica não temos saída, logo, é hora de reconceituar a atividade. A reconceituação passa pela degradação da forma antiga de pensar, mas enterrar a velha forma, desapegar da velha forma, pode ser mais fácil quando temos outra para colocar no lugar, e isso vem como fruto do questionamento e análise dessa velha forma: “como é?”, “como era?”, “por quê?”. É a partir desse questionamento que se pode encontrar uma nova forma de pensar – um novo modelo – e como consequência surgem novas

possibilidades. Não é que agora se enxerga uma saída que antes não se enxergava, mas sim o que se enxerga é um novo modelo e com ele outras saídas ainda não exploradas, ou seja, abrem-se novas possibilidades.

Neste sentido, essa nova prática não vem daquela criatividade, no sentido gerencialista, mas vem da reconceituação, vem de mudar o que está por trás da prática. Se uma prática é fundamentada por um conceito, quando se modifica ou remodela esse conceito surge a possibilidade de novas práticas. Por isso, impor uma nova forma de proceder a limpeza, ou uma nova forma de ver o mundo, seria cruel demais. O caminho talvez seja provocar esses sujeitos a compreender a forma atual e a antiga forma, e quando perceberem que essa forma de pensar já não dá mais conta, primeiro se remodela o conceito e só então, em seguida, as novas práticas começam a surgir. Então, se questionar é condição para reconceituar, e se problematizar é condição para desideologizar, é possível que o sujeito, a partir dessa relação com os pares, comece a questionar, em seguida reconceituar e mudar suas práticas, sua relação com a atividade e sua relação com a sociedade.

De alguma forma essa complementação da TAHC com a PL, esse interesse pelas raízes identitárias do grupo, esta valorização do popular foi importante para estabelecer um relacionamento com o grupo e talvez facilitar o processo de aprendizagem. Este acordo do “me fala quem é você e eu falo quem sou eu”, ou ainda “nos dê ouvidos, que também daremos ouvidos a você”, gerou um vínculo, não somente entre participantes e intervencionista, mas também entre as próprias participantes, e isso pode ter funcionado como um facilitador da aprendizagem expansiva. Esse vínculo pode ser um facilitador da aprendizagem, porque aprendizagem não é só mente, é também relação, emoção, confiança, laço. Era preciso credibilidade com o grupo. Mas assim parece tão instrumental! Instrumental se o foco for apenas corrigir falhas, mas não se o objetivo for um processo de aprendizagem, afinal o que mais poderia fortalecer os sujeitos senão aprendizagem?

Nesse ponto torna-se possível responder à pergunta que deveria ter sido respondida logo de início: O que é fortalecimento? De que fortalecimento se trata? Trata-se de um fortalecimento fruto da aprendizagem, mas não da aprendizagem vista como desenvolvimento, como resultado, como se o argumento fosse que “o conhecimento é libertador”. Mais libertador do que aprender, talvez seja aprender como aprender. Então a ideia é que o que pode fortalecer esse sujeito não é o que ele aprendeu, mas o fato de ser estimulado a aprender, de colocá-lo em movimento, de provocar um despertar, um questionar. O tempo pode ter sido insuficiente para ajudar a criança a andar de bicicleta até o fim e por isso ela não chegou a um destino definido, mas ao provocá-la para subir na bicicleta e mostrar o quão longe ela poderia chegar, isso pode

ter sido um broto de libertação, pois quando ela alcançar desenvolvimento, ela própria escolherá o destino que quiser.

Sendo assim é possível pensar em um novo ciclo, em que o fortalecimento dos sujeitos auxilie o movimento de aprendizagem e o movimento de aprendizagem auxilie o fortalecimento dos sujeitos. Porque assim como a zeladora limpa a universidade como limpa a sua casa, ela também pode passar a limpar sua casa como está limpando a universidade. Essa relação pessoal, profissional pode ser muito mais próxima do que se deseja admitir. Assim, quando se aprende a reconceituar uma atividade em busca de novas práticas, também se pode aprender a reconceituar sua visão de mundo. Não que isso seja uma consequência automática, porque existem diversas variáveis nessa mistura que não foram consideradas, mas se não se pode considerá-la como certa, se pode ao menos, considerá-la como possível. Essa conexão não pode continuar sendo negada. Atividade e sujeito estão conectados, estão em relação, portanto, é possível que mesmo quando não sejam previstas, essas mudanças possam melhorar ou piorar tanto a atividade, quanto os sujeitos. Talvez os gestores saibam disso, mas assumir essa relação seria assumir uma responsabilidade que não seja do seu interesse. As organizações, por meio dos seus gestores, mudam a vida das pessoas para melhor ou para pior. No entanto, continuar separando as coisas é muito mais lucrativo.

Neste sentido, é provável que as organizações produtivas, não tenham interesse neste tipo de proposta, porque é muito mais prático e instantâneo considerar o conhecimento como algo material, transferível, manipulável e não como algo construído, processado, remodelado por pessoas marcadas por uma cultura específica. Um administrador está preparado para trocar, vender, comprar, transferir, é assim que lida com as coisas, inclusive com o conhecimento. Uma aprendizagem coletiva, que respeita o popular, que promove o diálogo, esta talvez não seja a receita mais desejada pelas organizações. Além disso as organizações também não lidam bem com tensões, o melhor é manter os dilemas abafados, procurar rapidamente um consenso, impor novas regras, fazendo bom uso do poder que lhes é conferido, resolvendo tudo com eficiência, porque a tensão é perigosa, porque toda a mudança que não àquela prevista em seu planejamento estratégico não é bem-vinda. Enquanto for esse o objetivo das organizações, não haverá interesse por aprendizagem e sim por domesticação e adestramento, e por isso uma Intervenção Trans/formativa não representaria uma possibilidade produtiva. Se Cole e Engeström (2001), já se preocuparam com o possível desinteresse pelo Laboratório de Mudanças por parte das organizações fortemente direcionadas ao lucro de curto prazo, como seria então o interesse pela Intervenção Trans/formativa, uma vez contempla um fortalecimento que não é só o institucional?

Mesmo assim, em se tratando de Aprendizagem Organizacional, esta foi uma tentativa de sair um pouco dos questionários e diagnósticos superficiais, e de começar a pensar em uma aprendizagem mais sensível, mais inclusiva, atenta à sociedade na qual este sujeito está inserido, uma aprendizagem que não se exime da responsabilidade que tem sobre esse sujeito, que se preocupa com um desenvolvimento que é duplo, para a organização e para o sujeito, ou melhor, triplo, organização, sujeito e sociedade e por isso é capaz de gerar vínculos fortes e porque não libertação.

No que se refere às contribuições para Aprendizagem Organizacional e para a própria Teoria Histórico-Cultural, num aspecto mais técnico, é possível pensar que a ampliação ou aprofundamento na fase preparatória (dados históricos de espelho), bem como a utilização da Problematização, proveniente da IAP, tenham sido relevantes contribuições. Esse tempo maior, mais atento aos sujeitos, foi essencial para uma aproximação do campo e para uma elaboração mais personalizada da ferramenta. Assim como também a problematização, além de ser extremamente harmônica com os princípios vygotskianos, também promoveu um espaço ainda mais participativo.

Não obstante, talvez o ganho maior para a TAHC, tenha sido o foco nos sujeitos da aprendizagem, que neste estudo, apresentam uma característica político-econômico-social diferente dos contextos de trabalho até então tratados por ela. Aqui houve uma preocupação e um detalhamento do contexto de trabalho, e contexto social no qual a ferramenta teórico-metodológica foi aplicada. Os princípios teóricos-metodológicos não se modificaram, mas o que foi inserido de novo foi a reflexão do cuidado de operacionalizar os princípios da TAHC em atividades cujos sujeitos vivessem em situação de vulnerabilidade.

Pensar nesses grupos, também representa uma potencialidade da IT, pois apesar de não ser um grupo totalmente autônomo, uma vez que são dirigidos por um intervencionista, é preciso lembrar que, por meio da problematização e da natureza coletiva do trabalho, é possível pensar que o papel do intervencionista tenha sido partilhado com o grupo, desse modo não é só o intervencionista que intervém, talvez não na mesma medida, mas ao final da IT, todas foram intervencionistas. Isso lembra Martín-Baró (1998, p. 215) quando afirma que as CEBs representaram em El Salvador, a oportunidade de uma nova experiência para aqueles marginalizados pelo sistema que nunca participaram de nenhum tipo de organização e agora passaram a “experimentar em sua própria vida os benefícios da união”.

Tanto teórica, quanto metodologicamente, talvez seja preciso voltar para aquele sujeito de Vygotsky, que usa e cria artefatos materiais e psicológicos, que tem no ambiente social e nos eventos dramáticos a fonte e a força motriz do desenvolvimento. Esse sujeito, não é um

sujeito padrão, perfeitamente encaixável no modelo do LM, ele tem características próprias, ele pode ser pobre, negro, mulher, analfabeta, terceirizada, e isso interessa também ao Sistema de Atividade.

Em se tratando dos níveis de aprendizado – individual, grupal, organizacional – seria razoável inferir que, nos níveis individual e de grupo, esse movimento de aprendizagem tenha sido notado por meio tanto das falas, quanto do comportamento não só das zeladoras, mas de todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa. Já na dimensão organizacional é preciso admitir que esses sinais foram mais comedidos, principalmente se o referencial utilizado for uma aprendizagem voltada para soluções efetivas para a organização.

Ao pensar as potencialidades e limites da IT para a AO, uma vez que este estudo traz uma perspectiva histórica e situada, é necessário refletir também o que esta experiência representou na trajetória local dos estudos da aprendizagem, pois deve-se lembrar que esta dissertação não é um estudo isolado, muito menos fruto de um esforço individual, mas sim parte de um grupo de pesquisa que vem se dedicando à compreensão e fortalecimento da AO no contexto brasileiro. Neste grupo já foram desenvolvidos estudos anteriores, empíricos e teóricos, com diferentes sujeitos e diferentes reflexões (Cassandre, Pereira-Querol & Senger, 2014; Cassandre, Senger & Pereira-Querol, 2015; Angnes, Cassandre & Ichikawa (2016) e Paniza & Cassandre, no prelo).

Todos eles vêm compondo uma trajetória que serviu de alicerce para esta atual pesquisa. Do mesmo modo, à medida que este estudo se conecta com experiências passadas, ele também passa a compor essa trajetória, e de alguma forma, poderá auxiliar não só o grupo, mas também o próprio amadurecimento do conhecimento produzido por esse grupo de pesquisa, seja por meio de uma tentativa de refinamento da TAHC, ou criando pontes interdisciplinares; seja visando a consolidação e adaptação das Metodologias Intervencionistas nos Estudos Organizacionais do Brasil ou pela atenção que se dá aos grupos marginalizados. Por isso, reconhecer a importância dessa construção coletiva do conhecimento é assumir que a realização deste estudo, assim como tomou por base aquilo que já foi investigado e construído anteriormente, agora pode passar a ser tomado como base para futuros estudos.

Em poucas palavras, apesar de toda as limitações já discutidas, é possível afirmar que a inclusão do fortalecimento do sujeito no ciclo da aprendizagem expansiva pode representar sim, um ganho para o Laboratório de Mudança e para a Aprendizagem Organizacional, uma vez que ressignifica o papel do sujeito no modelo triangular da atividade humana. Na IT o sujeito é mais que autor da atividade, mais que um sujeito dotado de cognição, emoção, capacidade agentiva e relacional, ele também é um sujeito político. Longe de generalizar a presente experiência,

acredita-se que novas adaptações e implementações sejam úteis no futuro, para que algumas questões que aqui foram levantadas possam ser confirmadas ou rejeitadas. Talvez a implementação com novos grupos em situação desprivilegiada, grupos mais heterogêneos, ou talvez formados voluntariamente, ou em outros tipos de organizações, possam contribuir com o amadurecimento da Intervenção Trans/formativa e conseqüentemente com a Aprendizagem Organizacional.

## REFERÊNCIAS

- Álvaro, J.L., & Garrido, A. (2006). *Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: MccGraw-Hill.
- Angnes, J. S., Cassandre, M. P., & Ichikawa, E. Y. (2016). The interventionist research in the Latin American community social psychology and the cultural-historical perspective: An interdisciplinary dialogue. *EGOS* (European Group for Organizational Studies) Nápoles.
- Antonello, C.S, & Godoy, A.S. (2011). Aprendizagem Organizacional e Raízes da Polissemia. In: Antonello, C.S., & Godoy, A.S. (Eds.) *Handbook de Aprendizagem Organizacional*. Porto Alegre: Bookman, p.31-50.
- Antunes, R., & Druck, G. (2013). A terceirização como Regra? *Revista TST*. Brasília, v. 79, nº 4, out/dez.
- Barbosa, M. L. O. (2003). Ensaio bibliográfico: as profissões no brasil e sua sociologia. Dados – *Revista de Ciências Sociais*, v. 46, n. 3, p. 593-60.
- Bertero, C. O., & Keinert, T. M. M. (1994). A evolução da análise organizacional no Brasil. *Revista de Administração de Empresas*, v.34, n.3, p.81-90, mai/jun.
- Biavaschi, M. B. (2014) Os direitos das trabalhadoras domésticas e as dificuldades de implementação no Brasil: contradições e tensões sociais. *Friedrich Ebert Stiftung* (FES). São Paulo.
- Bitencourt, C. C., & Azevedo, D. (2006). O futuro da aprendizagem organizacional: possibilidades e desafios. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 46, p. 110-112, nov./dez. Edição Especial.
- Blanco, A. (1998) La coherencia em los compromissos. In: Martín-Baró, I. *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Boff, L. (1985). *Teologia do cativo e da libertação*. Petrópolis: Vozes.
- Boff, L (1997). *Ecología: grito da la tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- Brustolin, L. A, & Rodrigues, M. M. (2009). A Renovação da Catequese na América Latina e Brasil: Uma caminhada pós-conciliar. *Teocomunicação*. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 193-204, maio/ago.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis. Elements of the Sociology of Corporate Life*. Vermont: Ashgate.
- Cangelosi, V., & Dill, W. (1965). Organizational Learning: observations towards a theory. *Administrative Science Quartely*, v. 10, n. 2, p. 175-203.
- Cassandre, M. P. (2012). *Metodologias Intervencionistas na Perspectiva da Teoria da Atividade Histórico-Cultural: Um Aporte Metodológico para Estudos Organizacionais*. Tese de doutoramento não-publicada, Programa de mestrado e doutorado em Administração, Universidade Positivo, Curitiba, Brasil.

Cassandre, M. P., & Godoi, C. K. (2014). Metodologias Intervencionistas da Teoria da Atividade Histórico-Cultural: Abrindo Possibilidades para os Estudos Organizacionais. RGO. *Revista Gestão Organizacional* (Online).

Cassandre, M. P., Pereira-Querol, M. A., & Bulgacov, Y. L. M. (2012). Metodologias Intervencionistas: Contribuição Teórico-metodológica dos Princípios Vigotskyanos para Pesquisa em Aprendizagem Organizacional. In: *Encontro Da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, 26, Rio de Janeiro.

Cassandre, M. P., Pereira-Querol, M. A. P., & Senger, C. M. (2014). Preparando uma intervenção do Laboratório de Mudança: a gestão dos resíduos de um hospital universitário. In: II Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, 2014, Uberlândia. *Anais do II Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais*, v. 1. p. 1-16.

Cassandre, M. P., Senger, C. M., & Pereira-Querol, M. A. P. (2015). Contribuições da teoria da atividade para analisar distúrbios em organizações: o caso da gestão de resíduos sólidos em um hospital universitário. In: *III Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais*, v. 1, Vitória-ES.

Castro, M. G. (1982). Qué se compra y qué se paga en el servicio doméstico? El caso de Bogotá. In: LÉON, M. (ed.). *La realidad colombiana*, v. 1: Debate sobre la mujer en America Latina y el Caribe. Bogotá: Asociacion Colombiana para el Estudio de la Población.

Center for Research on Activity, Development and Learning. (2003). *Templates for some commonly used slides*. Helsinque, Finlândia.

Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes.

MTE (2010). *Classificação Brasileira de Ocupações – CBO*. 3a ed. Brasília : MTE, SPPE.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Belknap Press.

Cole, M.; Engeström, Y. (2001). Cultural-historical approaches to designing for development. In: Valsiner, J.; Rosa, A. (Eds.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge Handbook in Psychology, p. 484-507.

Decreto 5.940. (2006). *Presidência da República*. Publicada em 25/10/2006. Recuperado em 21, setembro, 2017, de <http://www.planalto.gov.br>.

Decreto 7.746 (2012). *Presidência da República*. Publicado em 05/06/2012. Recuperado em 21, setembro, 2017, de <http://www.planalto.gov.br>.

DIEESE (2013). O emprego doméstico no Brasil. *Estudos e Pesquisas*, n. 68, p. 1-27, agosto. Recuperado em 21, setembro, 2017, de <http://www.dieese.org.br>.

Turcios, R., & Quiñonez (2017). *Enciclopédia Latino-Americana*. Recuperado em 12, novembro, 2017, de <http://latinoamericana.wiki.br>.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R. L. (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: University Press, p. 19–38.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v. 14, n. 1, p. 133-156. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747>

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology, Calgary*, v. 21, n. 5, p. 598-628, Oct.

Engeström, Y. (2013). Aprendizagem expansiva no trabalho: em direção a uma reconceitualização da teoria da atividade. In.: Simonelli, A. P., & Rodrigues, D. S. (Orgs). *Sáude e trabalho em debate: velhas questões, novas perspectivas*. Brasília: Paralelo 15, p. 71-104.

Engeström, Y. (2015). Prefácio: Intervenções Formativas para Aprendizagem Expansiva. In.: Virkkunen, J., & Newnham, D. S. *O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação*. Belo Horizonte: Fabrefactum, p. 18-23.

Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), p. 368-387.

Engeström, Y., & Sannino, A. (2012). Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 1, n. 1, p. 45-56, 2012. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.002>

Fals-Borda, O. (1985a). *The challenge os social change*. London: Sage Publications.

Fals-Borda, O. (1985b): *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.

Flach, L., & Antonello, C. S. (2010). A Teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações. *Gestão.Org*, v. 8, p. 193-208, 2010.

Freire, P. (1964/1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freiré, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*, 16a ed., México, Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, M. F. Q. (1987). Fatores responsáveis pela inserção do psicólogo na comunidade, na grande São Paulo. In.: *Anais da VVII Reunião de Psicologia*, Ribeirão Preto, São Paulo, SPRP.

Freitas, M. F. Q. (2012). Intervenção psicossocial e compromisso: desafios às políticas públicas. In.: Jacó-Vilela, A. M., & And Sato, L. (Orgs). *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 370-386.

Gessinger, H & Licks, A. (1988). Sob o Tapete. In: Engenheiro do Hawaii. *Ouçã o que eu digo: Não ouça ninguém*. Rio de Janeiro: BMG. Faixa 4. 1 DV.

Gessinger, H & Galvão, P. (2003). Dom Quixote. In: Engenheiro do Hawaii. *Dançando no Campo Minado*. Rio de Janeiro: Universal Music Brasil. Faixa 6. 1 CD.

Gil Flores, J. (1994). Aproximación interpretativa al contenido de la información textual. In: *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU, p. 65-107.

Gil Flores, J., Jiménez, E. G., & Gómez, G. R. (1994). El análisis de los datos obtenidos em la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, vol XII, pp. 183-199.

Godoy, A. S., Antonello, C.S., & Azevedo, D. (2011). Cartografia da Aprendizagem organizacional no Brasil: uma revisão multiparadigmática. In.: Antonello, C. S., & Godoy, A. S. *Aprendizagem organizacional no Brasil*. Porto Alegre: Bookman, p.51- 77.

González Rey, F L. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.

González Rey, F. L. (2009). La psicología em América Latina: algunos momentos críticos de su desarrollo. *Psicología para América Latina. Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología*, nº 17, ago.

Grey, C. (2004). O fetiche da mudança. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.44, n.1, p.10-25, mar.

Guerreiro Ramos, A. (1983). *Administração e contexto brasileiro*. Rio de Janeiro: FGV.

Gutiérrez, G. (1996). *Teologia da libertação: perspectivas*. São Paulo: Edições Loyola.

Gutierrez, G. (1986). *La force historique des pauvres*, Paris, Cerf, p. 173, 203.

Houthier, G. (2015). Sobre o Concílio Vaticano II. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. n. 465. Ano XV. p. 8-15.

Ichikawa, E. Y., & Angnes, J. S. (2015). Investigação (Pesquisa) e a Intervenção (Ação) na Perspectiva da Psicologia Social Comunitária: Contribuições e Desafios nos Estudos Organizacionais. In: *Enanpad – Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*, 39, Belo Horizonte.

IHU (2017). El Salvador: No 40º aniversário do assassinato do Padre Rutilio Grande, milhares de fiéis celebram sua memória. *Instituto Humanitas Unisinos*. Mar. Recuperado em 12, novembro, 2017, de <http://www.ihu.unisinos.br>.

Il'enkov, E. V. (1977). *Dialectical logic: essays in its history and theory*. Moscow: Progress.

Instrução Normativa nº 02. (2008). *Ministério do Planejamento*. Publicada em, de 30/04/2008. Recuperado em 16, novembro, 2017, de <http://www.cjf.jus.br>.

Instrução Normativa nº 10 (2012), *Ministério do Planejamento*. Publicada em 12/11/2012. Recuperada em 21, setembro, 2017, de <http://www.mma.gov.br>.

Jiménez-Domínguez, B. (2004). La psicología social comunitária em América Latina como psicología social crítica. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol. XIII, nº 1, p. 133-142.

Jovchelovitch, S. & Bauer, M. (2002). Entrevista Narrativa. In.: Bauer, N. W. & Gaskel, G. (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Ed. Vozes, 2002.

Kozulin, A. (2002). O Conceito de Atividade na Psicologia Soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org). *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, p112-137.

Lei nº 8.666. (1993). *Presidência da República*. Publicada em 21/06/1993. Recuperado em 16, novembro, 2016, de <https://www.planalto.gov.br>.

Lektorsky, V. A. (2009). Mediation as a means of collective activity. In: Sannino, A., Daniels, H., & Gutierrez, K. D. (Eds.). *Learning and expanding with activity theory*. New York: Cambridge University Press, p. 75-87.

Leontyev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

Liberali, F. C., & Fuga, V. P. (2012). Argumentação e Formação/Gestão de Educadores no Quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. *Desenredo (PPGL/UPF)*, v. 8, p. 1-12.

Liberali, F. C., Magalhães, M. C., Lessa, A. C., & Fidalgo, S. S. (2006). Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação. *The Specialist (PUCSP)*, v. 27, n. 2, p. 169-188.

Liberali, F. C., Magalhães, M. C. C., Meaney, M. C., Santiago, C., Canuto, M., & Santos, J. A. A. (2015). Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos. *Prolíngua (João Pessoa)*, v. 10, p. 2-17.

Löwy, M. (2016). *O que é Cristianismo da Libertação: religião e política na América Latina*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Expressão Popular.

March, J., & Simon, H. (1993). *Organization*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge, MA: Blackwell.

Martín-Baró, I (1981). As aspiraciones del pequeño-burgués salvadoreño. *Revista Estudios Centroamericanos*, 35(377), 773-788.

Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder*. Psicología social desde Centroamérica II. San Salvador: UCA Ed.

Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.

Marx, K. (1998). *O Capital*, Livro I, volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

- Melo, H. P. (1998). O serviço doméstico remunerado no Brasil: de criadas a Trabalhadoras. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA*, Rio de Janeiro.
- Montero, M. (1982). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos\ teóricos", *Boletín de la AVEPSO*, V (1), 15-22. También en: (1984) *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16 (3), p. 387-399.
- Montero, M. (1984). *Ideología, alienación e identidad nacional*. Caracas, EBUC.
- Montero, M. (1998): "La comunidad como objetivo y sujeto de acción social", en A. Martín González (ed.), *Psicología comunitaria. Fundamentos y aplicaciones*, Madrid, Síntesis, págs. 210-222.
- Montero, M. (2000). Construcción, desconstrucción y crítica: teoría e sentido de la psicología social comunitaria em América Latina. In: Campos, R.H.F, & Guareschi, P. (Orgs), *Paradigmas em psicología social: a perspectiva latino-americana*. Petrópolis:RJ: Vozes, p. 70-87.
- Montero, M. (2004a). *Introducción a la psicología comunitaria*. Desarrollo, conceptos y procesos. Editorial Paidós: Buenos Aires. Argentina.
- Montero, M. (2004b). Relaciones entre psicología social comunitaria, psicología crítica y psicología de la liberación: una respuesta latino-americana. *Psyche*, vol. 13, nº 2, nov, p. 17-28.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el metodo em la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2014). Algunas premisas para el desarrollo de métodos analécticos en el trabajo psicosocial comunitario. In: Osorio, Jorge Mário Flores. (Org.). *Repensar la psicología y lo comunitario em América Latina*. 1ed.Tijuana, México: Universidad de Tijuana, 2014, v. 1, p. 87-104.
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. London: Verso.
- Nogueira, R. A., & Odellius, C. C. (2015). Desafios da Pesquisa em Aprendizagem Organizacional. *Cadernos EBAPE.BR*, v.13, nº 1, artigo 5, Rio de Janeiro, Jan./Mar.
- Oliveira, M. E. (2011). Padre Lebre, a economia e o humanismo. (20/06/2011). Recuperado em 12 novembro, 2017 de <https://www.campograndenews.com.br>.
- Oliveira, M. & Freitas, H. M. R. (1998). Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. *Revista de Administração*, São Paulo. V. 33, n. 3, p. 83-91, julho/setembro.
- Oliveira, L. B.; Guzzo, R. S. L ; Silva Neto, W. M. F. & Tizzei, R. P. (2014). Vida e Obra de Ignacio Martín-Baró e o Paradigma da Libertação. *Revista Latinoamericana de Psicologia Social Ignacio Martín-Baró*, v. 3, p. 205-230.
- Oliveira, S., & Piccinini, V. C. (2009). Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa, *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v.1, n. 7, p. 88-98, mar.

Paes de Paula, A. P., & Palassi, M. P. (2007). Subjetividade e simbolismo nos estudos organizacionais: um enfoque histórico-cultural. In: Carrieri, A. P., & Saraiva, L. A. S. (Org.). *Simbolismo organizacional no Brasil*. São Paulo: Atlas.

Paniza, M. D. R., & Cassandre, M. P. (no prelo). No prelo. Intersecções, Diálogos e Distanciamentos entre a Teoria da Atividade e a Psicologia Social Comunitária Latino-Americana: Contribuições à Aprendizagem Organizacional. *Gestão E Conexões*.

Parra, E. (1983). *La investigación acción en la costa atlântica: Evaluación de La Rosca*, Cali: Funcop.

Pereira-Querol, M. A., Jackson Filho, L. M., & Cassandre, M. P. (2011). Change Laboratory: uma proposta metodológica para pesquisa e desenvolvimento da Aprendizagem Organizacional. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 12, n. 4.

Portaria nº 23 (2015). *Ministério do Planejamento*. Publicada em 12/02/2015. Recuperado em 21, setembro, 2017, de <http://www.tst.jus.br>.

Prado, M. A. (2002). Psicologia Comunitária nas Américas: o Individualismo, o Comunitarismo e a Exclusão do Político. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 201-210.

Querol, M. A. P., Cassandre, M. P., & Bulgacov, Y. L. M. (2014). Teoria da Atividade: Contribuições Conceituais e Metodológicas para o Estudo da Aprendizagem Organizacional. *Gestão & Produção* (UFSCAR. Impresso).

Relatório de Gestão 2016. (2017). Recuperado em 22, setembro, 2017, de <http://www.utfpr.edu.br>.

Riger, S. (1993). What's wrong with empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 21(3), p. 279-292.

Rodrigues, S. B., & Carrieri, A. P. (2000). A tradição anglo-saxônica nos estudos organizacionais brasileiros. In: Rodrigues, S. B., & Cunha, M. P. (orgs). *Estudos Organizacionais: novas perspectivas na administração de empresas – uma coletânea luso-brasileira*. São Paulo: Iglu, p. 21-42.

Saffioti, H. (1978). *Emprego Doméstico e Capitalismo*. Editora Vozes, Petrópolis.

Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, p.1-27.

Santos, V. T., & Cassandre, M. P. (2017). Reflexões sobre Água, Sabão e Conhecimento: Aprendizagem Organizacional na prática das serventes de limpeza de uma instituição de Ensino Federal. *Teoria e Prática em Administração*, v. 7, n. 1, p.170-206.

Serva, M. (1990). Contribuições para uma teoria organizacional brasileira. *Revista de Administração Pública*, v. 24, n. 2, p. 10-21.

Stetsenko, A. (2016). Teoria do método e filosofia da prática de Vygotsky: implicações para metodologia trans/formativa. *Educação*. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s32-s41, dez.

- The Last Knit (2006). [Filme-vídeo]. Acesso em 02 novembro, 2017, do [www.youtube.com](http://www.youtube.com)
- Tureta, C. & Alcadipani, R. (2011). Entre o observador e o integrante da escola de samba: os não-humanos e as transformações durante uma pesquisa de campo. *Revista de Administração Contemporânea*, v.15, p. 209-227, 2011.
- Veresov, N. (2010). Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology*, vol 4, Moscow State University of Psychology and Education, Russia, pp. 83-90.
- Veresov, N. (2015). Emotions, perezhivanie et developpement culturel: le projet inavheve de Lev Vygotsky. In: Moro, C. Muller-Mirza (Eds.). *Semiotique, culture et developpement psychologique*. Paris: Peptentrion.
- Vidal, A. S. (2007). *Manual de Psicologia Comunitária: um enfoque integrado*. Ediciones Pirámide. Madrid.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2015). *O laboratório de mudança: uma ferramenta de desenvolvimento colaborativo para o trabalho e a educação*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Vygotsky, L. S. (1978a). *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978b). Interaction between learning and development. In: Vygotsky, L. S. et al. (Eds.). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 19-91, 1978b.
- Vygotsky, L. S. (1927/1991). El significado histórico de la crisis en Psicología. Una investigación metodológica. In: Vygotsky, L. S. *Obras escogidas*, vol. 1. Madrid: Visor (Original publicado em 1927).
- Vygotsky, L. S. (1994). The Problem of the Environment. In: Van Der Veer, R.; Valsiner, J. (Ed). *The Vygotsky Reader*. p. 338-354. Oxford: Blackwell Press, 1994.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 4. The history of the development of higher mental functions*. New York, NY: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models: representation and the scientific understanding*: Holland, Boston: Dordrecht.
- Woodward (2008). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 8.ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Ximenes, V. M. & Barros, J. P. P. (2009). Perspectiva histórico-cultural: que contribuições teórico-metodológicas pode dar à práxis do psicólogo comunitário? *Psicologia Argumento*, 27, 65-76.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A –Roteiro de perguntas geradoras - supervisora - Pesquisa de campo 2015

1. Fale um pouco como é organizado o serviço de limpeza hoje no câmpus? Quem instrui as serventes sobre o cronograma de tarefas?
2. Quem instrui as serventes sobre a forma de executar a limpeza de cada ambiente, utilização e diluição de materiais?
3. Você tem conhecimento se elas já realizaram algum curso de limpeza antes de iniciarem na UTFPR?
4. No geral, como você acha que elas aprenderam a fazer o serviço que fazem hoje?
5. A empresa atual já ofereceu algum treinamento? Qual a frequência desses treinamentos?
6. A empresa ou a UTFPR já forneceu algum material escrito a respeito da forma como devem executar as tarefas, manusear equipamento, materiais ou sobre segurança do trabalho?
7. Hoje, você sente necessidade das serventes receberem instruções quanto a utilização de equipamentos ou materiais para melhorar o desempenho do trabalho?
8. Quando elas recebem instruções, você acha que elas conseguem colocar em prática? Elas apresentam dificuldades para implantar a mudança ou melhoria?
9. Você acha que, em algum momento, elas tomam a iniciativa de alterar a forma de algum processo visando a melhoria da qualidade do serviço executado? Ou fazem só o que são orientadas a fazer?
10. Como você avalia a qualidade do serviço de limpeza hoje do câmpus?
11. Quais as maiores dificuldades que você encontra para coordenar essa equipe de trabalho?
12. Vocês costumam se reunir para trocar informações sobre a execução das tarefas?
13. Você considera que, independente do local da prestação de serviço, o serviço de limpeza é sempre o mesmo? Sempre executado da mesma forma?
14. Elas seguem um padrão quanto a forma de executar as tarefas, utilização de produtos, diluição, etc...?
15. Elas já receberam instruções sobre “ergonomia” ou “segurança no trabalho”, referente postura, cuidados com a segurança, utilização de EPI’s, etc...?
16. Elas usam rigorosamente os EPI’s, luvas, botas, etc...?
17. Alguma delas já sentiu dores além do normal ou alguma reação alérgica após executarem algum serviço?
18. Foi necessário comunicar a empresa? Alguém tomou providências?
19. Quando você é perguntada fora daqui, num cadastro de loja por exemplo, sobre o nome da empresa para a qual trabalha, o que você responde? E o que você acha que elas respondem?
20. E quanto às zeladoras, o que você acha que elas respondem?
21. Você conhece a sede da empresa para a qual trabalha?
22. O que você conhece da empresa? Site? Proprietário?
23. Por quantas empresas terceirizadas você já passou?
24. Quando você procura a empresa por algum motivo, recebe prontamente as respostas?

## APÊNDICE B – Roteiro do Grupo Focal com as zeladoras – pesquisa de campo 2015

1. Como vocês iniciaram a profissão? Como foi a primeira vez que trabalharam como serventes?
2. Já trabalharam em outro tipo de atividade?
3. Realizaram algum curso de limpeza antes de iniciarem essa atividade?
4. Como aprenderam a fazer o serviço que vocês fazem hoje?
5. Depois de iniciar o trabalho como servente já participaram de algum curso?
6. A empresa atual oferece treinamento? Com qual frequência?
7. A empresa atual ou a UTFPR já forneceu algum material escrito para vocês a respeito da forma como devem executar as tarefas, manusear equipamento, materiais ou sobre segurança do trabalho?
8. Hoje, você sente necessidade de receber instruções quanto a utilização de equipamentos ou materiais para melhorar o trabalho que vocês desempenham?
9. Quando você recebe instruções, consegue colocar em prática? Tem dificuldade de implantar a mudança ou melhoria?
10. E no caso de você não recebê-las o que você geralmente faz para melhorar a qualidade do seu serviço?
11. Quais as maiores dificuldades que vocês encontram para executar a tarefa de vocês?
12. Vocês costumam trocar informações sobre a execução das tarefas, já mudaram a forma de fazer inspirada em uma colega?
13. Para aquelas que já foram serventes em outras empresas, vocês consideram o trabalho sempre o mesmo? A forma de executar é sempre igual ou altera de local para local?
14. No momento de executar as tarefas vocês seguem algum padrão entre vocês quanto a utilização de produtos, diluição, etc...?
15. Vocês já receberam instruções sobre “ergonomia” ou “segurança no trabalho”, referente, postura, cuidados com a segurança, utilização de EPI’s, etc...?
16. Vocês costumam utilizar os EPI’s, luvas, botas, etc...?
17. Alguma vez já sentiram dores além do normal ou alguma reação alérgica após executarem algum serviço?
18. Foi necessário comunicar a empresa? Alguém tomou providências?
19. Vocês são funcionárias de qual empresa?
20. Quando são perguntados fora daqui, num cadastro de loja por exemplo, sobre o nome da empresa para a qual trabalha, o que você responde?
21. Você conhece a sede da empresa para a qual trabalha?
22. O que você conhece da empresa? Site? Proprietário?
23. Por quantas empresas terceirizadas você já passou?
24. Quem orienta vocês quanto a forma de realizar os serviços e utilização de produtos?
25. Quando procuram a empresa por algum motivo, recebem prontamente as respostas?
26. Quem geralmente avalia a qualidade do serviço de vocês?
27. Quem na UTFPR é responsável por vocês? Quem procuram na solução de problemas, dúvidas, etc...?

## APÊNDICE C – Roteiro do Grupo Focal de autoconfrontação – pesquisa de campo - 2015

1. Qual a sensação ao se verem nos vídeos?
2. Vocês acham que a resposta de vocês na primeira entrevista bateu com os vídeos do dia-a-dia?
3. Quanto ao uso de EPI's, por exemplo: nos vídeos, todas vocês estavam de luvas? Calça fornecida pela empresa, etc...?
4. Quanto a dificuldade de usar os EPI's vocês disseram que não tinham dificuldade, mas no decorrer dos vídeos apareceram algumas, vocês têm algo acrescentar?
5. No dia a dia parece que vocês preferem as calças próprias ao invés das fornecidas pela empresa, por quê?
6. Quanto a padronização, vocês afirmaram existir entre vocês, e agora o que vocês perceberam nos vídeos?
7. Quanto aos tipos de produtos utilizados em cada ambiente vocês perceberam se são os mesmos?
8. Quanto a diluição, o que viram nas imagens?
9. Vocês perceberam preferências diferentes entre vocês? Tipo de rodinho, fibra, esponja, vassoura, panos de limpeza, material, etc...?
10. Se existisse um manual que determinasse exatamente qual produto utilizar em cada ambiente e quantidade exata a ser diluída, como vocês acham que ficaria o trabalho de vocês? Melhor ou pior?
11. Quanto as adaptações que vocês fazem nos instrumentos de trabalho e novidades de material que inserem no processo, vocês querem comentar alguma coisa?
12. O que leva vocês gastarem o próprio dinheiro comprando toalhas e panos diferentes para trazer para universidade?
13. Todas conheciam o sistema da Cida de diluir removedor na água quando o chão paviflex está muito sujo?
14. Quem de vocês já recolheu o lixo sem pазinha, assim como a Inês?
15. Todas vocês prendem o cheque com elástico de dinheiro?
16. Quem gostou da ideia do pano da Graça?
17. Vocês acham que aprendem umas com as outras?
18. Aprendem só com as parceiras ou com as demais também?
19. Quando a gente pensa em aprendizado, vocês acham que continuam aprendendo?

## APÊNDICE D - Roteiro de entrevista individual – pesquisa de campo 2016

Nome completo: Idade: Estado civil: Grau de escolaridade: Local de Trabalho: Tempo de profissão:
<b>Ser servente:</b>  1) Qual é sua profissão? 2) Quanto tempo faz que você trabalha com limpeza? 3) Foi uma escolha? Por quê? Me fale um pouco sobre sua história profissional. 4) Qual a parte boa e a parte ruim de ser servente? 5) Qual qualidade não pode faltar em uma servente?
<b>Ser terceirizada:</b>  6) Me fale um pouco sobre como é ser um terceirizado. Em comparação ao emprego direto, o que é bom ou ruim? 7) Como é seu relacionamento com os servidores e alunos do câmpus? Você costuma participar de atividades que envolvam servidores e alunos? Você participa das festinhas dos servidores? 8) Se houvesse uma forma de você ser funcionária direta do câmpus o que você acha que mudaria?
<b>Relação com a própria identidade:</b>  9) Como os alunos, servidores ou as pessoas dos trabalhos anteriores, se referem a você? Como te chamam quando precisam de algo? 10) Você gosta de como é chamada? Como você gosta de ser chamada? 11) Quando as pessoas perguntam sua profissão como você se auto denomina? Num cadastro de loja? No ônibus? Numa festa? 12) Quando vem para o trabalho, vem vestida com o uniforme de casa? Por quê? 13) E quando não tem uniforme, vem e volta do trabalho com a mesma roupa? 14) Você tem orgulho da sua profissão? 15) Em alguma situação você já teve vergonha da sua profissão?
<b>Memória Histórica:</b>  16) Onde você nasceu? 17) Onde nasceram os seus pais? 18) Qual a profissão de seus pais? 19) Me diga uma característica marcante de seus pais. 20) Quais eram suas habilidades? 21) O que eles esperavam para o seu futuro? 22) Qual a profissão do seu esposo e dos seus filhos?

**Virtudes populares:**

- 23) Você se lembra de alguma situação difícil que tenha passado na vida? Poderia me dizer como conseguiu sair da situação?
- 24) O que você gosta de fazer? Quais são suas habilidades? Cozinhar? Dançar? Fazer artesanato?
- 25) Me fale um pouco sobre suas qualidades?
- 26) O que gosta de fazer nas horas livres?
- 27) Do que você mais se orgulha na sua história profissional ou sua história de vida?
- 28) Em relação a sua história profissional você se arrepende de algo? Por quê?

**Fatalismo:**

- 29) Se tivesse que escolher um símbolo ou uma figura para representar sua profissão, o que escolheria?
- 30) Se você não fosse servente, que outra profissão você teria? Por quê?
- 31) Quais são seus planos para o futuro? Pretende exercer essa função até se aposentar?
- 32) Que profissão você deseja para seus filhos?
- 33) A que você atribui o fato de você ter essa profissão e outras pessoas terem outras, por exemplo professores, engenheiros (citar o exemplo que ela já usou como profissão dos filhos ou que ela mesma gostaria de ter)?

APÊNDICE E - roteiro de observação participante – Pesquisa de campo 2016

OBJETIVOS	O QUE OBSERVAR
Com se relacionam entre si	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O grupo é unido?</li> <li>• Elas se ajudam?</li> <li>• Existe competição?</li> <li>• Tenta mostrar que é mais rápida ou limpa melhor que a outra?</li> <li>• Mantém conversas pessoais, falam sobre família, etc...?</li> <li>• Quais os assuntos mais comuns nas conversas?</li> <li>• Como tratam uma novata?</li> </ul>
Relação com servidores e alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como são tratadas por servidores e alunos?</li> <li>• Como se referem a elas?</li> <li>• **Se alguém pergunta “a sra é o que aqui? Como respondem?</li> <li>• Quais lugares ocupam no câmpus? Refeitório?</li> <li>• Em algum momento demonstram vergonha?</li> <li>• Como se comportam quando estão entre eles e quando estão junto com servidores?</li> </ul>
Relação com o trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como chegam vestidas?</li> <li>• Reclamam do trabalho?</li> <li>• Trabalham bem humoradas?</li> <li>• Tem prazer em executar as tarefas?</li> <li>• Falam do futuro?</li> </ul>

APÊNDICE F – Visão da comunidade acadêmica sobre a atividade da limpeza – Pesquisa de campo 2017

**Visão da comunidade acadêmica sobre a atividade da limpeza  
Respeito ao meio ambiente**

1. Daquilo que você percebe no dia a dia da limpeza do câmpus, você acha que ela poderia ser considerada uma limpeza ecológica (que respeita o meio ambiente)?

A maioria disse que SIM.

2. Por quê?

Os que disseram que sim:

- 1) Elas têm usado menos água;
- 2) Usam maquinários para lavar, o que reduz o gasto de água;
- 3) Não usam produtos nocivos ao meio ambiente;
- 4) Fazem a coleta seletiva de lixo;

Os que disseram que não:

- 1) Não usam produtos naturais, com menos aditivos químicos;
- 2) Não utilizam produtos de empresas certificadas ecologicamente;
- 3) São utilizados produtos que podem ser tóxicos para as senhoras da limpeza;
- 4) A coleta seletiva de lixo não é feita corretamente;

**Economia de recursos públicos**

1. Daquilo que você percebe no dia a dia da limpeza do câmpus, você acha que ela poderia ser considerada uma limpeza econômica (que poupa recursos públicos)?

A maioria disse que SIM.

2. Por quê?

Os que disseram que sim:

- 1) Não temos notado situações abusivas;
- 2) Tem havido um maior controle dos produtos de limpeza;

Os que disseram que não:

- 1) Uso excessivo de produtos de limpeza;
- 2) Frequência elevada da limpeza;
- 3) Gasto de energia elétrica com maquinários;
- 4) Lavam ambientes com muita frequência;
- 5) Não reaproveitam materiais;