

V CBEO - Curitiba



V CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS
Curitiba-PR - Brasil

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL DA LIBERTAÇÃO: MANUTENÇÃO DA ORDEM OU
CULTIVO DE UMA SEMENTE TRANSFORMADORA?

Viviani Teodoro dos Santos (Universidade Tecnológica Fed. do Paraná) - vivi_adm3@hotmail.com
Mestra em Administração pela Universidade Estadual de Maringá, servidora pública federal, na função de administradora na UTFPR, campus Apucarana.

Marcio Pascoal Cassandre (Universidade Estadual de Maringá) - mcassandre@hotmail.com
Pós-doutor pela Danish School of Education da Aarhus University (Copenhagen), Servidor público estadual desde 2004, atua como professor adjunto no departamento de Administração da Universidade Estadual de Maringá.

Aprendizagem Organizacional da Libertação: Manutenção da ordem ou cultivo de uma semente transformadora?

RESUMO

Esta é uma proposta de intervenção trans/formativa para aprendizagem organizacional numa atividade terceirizada. O objetivo da intervenção é despertar um processo de fortalecimento em um grupo de zeladoras terceirizadas de uma instituição de ensino superior federal consideradas oprimidas e subjugadas pela execução de tarefas de baixo prestígio às quais estão vinculadas. Num contexto em que a terceirização se solidifica rapidamente gerando consequências diametralmente opostas entre organização e trabalhador, é preciso pensar em formas que se não emancipam radicalmente o sujeito, ao menos inicie um processo de reflexão libertadora. Esta intervenção trans/formativa é inspirada na Teoria da Atividade Histórico-Cultural e na Psicologia da Libertação tendo como premissas a emancipação, a libertação, as virtudes populares e o coletivo, desafiando a aprendizagem organizacional apresentada no *mainstream* das organizações. Apesar da dificuldade dos próprios sujeitos em se enxergarem coletivamente e pertencentes a um contexto maior que a esfera organizacional, a experiência se mostrou produtiva como forma de transformação da atividade, com potencial para a desideologização do sujeito e com possibilidade de uma da aprendizagem organizacional libertadora para as organizações.

Palavras-Chave: Aprendizagem Organizacional, Teoria da Atividade Histórico-Cultural, Psicologia da Libertação, Terceirizados.

Introdução

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.

São muitas as perguntas que guiam estes estudos, como por exemplo: Quem aprende? Como aprende? A organização aprende? A aprendizagem é cognitiva ou social? É resultado ou processo? E assim o campo foi absorvendo conhecimento e abordagens de diversas áreas da ciência em prol da consolidação do campo. Contudo, dentre estes diversos questionamentos, duas delas são recorrentes: Qual o interesse das organizações com a aprendizagem? Qual aprendizagem interessa às organizações?

O que pode dar pistas para essa resposta, é a grande quantidade de artigos da área com foco na solução de problemas. Além do interesse no amadurecimento teórico, é possível notar que a temática se dedica consideravelmente a diagnosticar e corrigir falhas, não que isso mereça ser alvo de crítica, pois o principal interesse da Administração é garantir a sobrevivência das organizações, mas duvida-se sobre a profundidade que esse diagnóstico tem

sido feito. Outrossim, questiona-se de que forma tem sido conduzido esse processo de aprendizagem, qual longevidade dessas soluções e como tem sido considerados os sujeitos dessa aprendizagem. Foi a partir dessas inquietações que surgiu o interesse em trabalhar de forma interventiva com um grupo de trabalhadoras terceirizadas de uma instituição federal de ensino superior, no intuito de refletir sobre as possibilidades de uma metodologia para promover aprendizagem organizacional preocupada tanto com a atividade, quanto com os sujeitos da atividade.

Mas qual das diversas perspectivas do campo de AO poderia fornecer subsídios para tal estudo? Uma que considere como sujeito da aprendizagem não as organizações como entes reificados, mas sim as pessoas que as compõem; pessoas que aprendem não apenas em razão de seus aparatos cognitivos, mas também por meio das interações sociais, interações essas que protagonizam a aprendizagem como processo, uma que represente uma alternativa caracterizada pela participação, justamente por acreditar na potencialidade de vir a ser desse sujeito. Neste sentido a opção foi pela Teoria da Atividade Histórico Cultural (TAHC), que teve seu processo de transposição teórico-metodológico para a realidade brasileira na área da Administração iniciado em 2011, por meio dos trabalhos de Pereira-Querol, Jackson-Filho e Cassandre (2011) e Cassandre, Pereira-Querol e Bulgacov (2012).

De um modo geral, a TAHC está voltada para o desenvolvimento do sujeito, partindo do princípio de que é por meio das atividades que estes desenvolvem suas habilidades, personalidades e consciências (Cassandre & Godoi, 2014). Para Engeström, Miettinen e Punamäki (1999), também é por meio da atividade 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 aprendizagem aparece como facilitadora de um processo de construção desse sujeito, um estímulo à ação e transformação.

Entretanto, à implementação de uma ferramenta estrangeira, caberia uma adaptação às condições históricas e socioculturais, afinal estamos na América Latina, em um país que tem passado por crises políticas e econômicas que tem acrescentado à já conhecida desigualdade social, estratégias de gestão que trazem prejuízos à classe trabalhadora, como é o caso da consolidação do sistema de terceirização de mão-de-obra. Neste sentido a Psicologia Social Comunitária Latino Americana, mais especificamente a vertente da Psicologia da Libertação poderia fornecer elementos para uma proposta metodológica de desenvolvimento da aprendizagem organizacional, uma vez que também considera o sujeito não em sua individualidade, mas situado socialmente e capaz de promover transformação social por meio de um trabalho coletivo e potencializador do conhecimento popular.

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 de mil novecentos e 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.

Assim sendo, o objetivo deste artigo é apresentar e discutir a construção e a implementação de uma proposta metodológica para a aprendizagem organizacional inspirada na Teoria da Atividade Histórico-Cultural e na Psicologia da Libertação, voltada tanto para a transformação da atividade, quanto para o fortalecimento dos sujeitos. A implementação da proposta, denominada Intervenção Trans/formativa (IT) consistiu em três etapas de pesquisa ocorridos entre os anos de 2015 e 2017, com um grupo de zeladoras terceirizadas de uma instituição pública de ensino superior. Nas duas primeiras, 2015 e 2016, com caráter de diagnóstico, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, entrevistas narrativas, observação participante e grupos focais, em 2017 foi implementada efetivamente a Intervenção Trans/formativa composta por 15 sessões com duração de uma hora com um grupo formado

por dez zeladoras terceirizadas, uma supervisora e uma fiscal de contrato.

Além da presente introdução, este artigo apresentará uma discussão sobre a importância das diversas formas de se trabalhar a reflexão crítica nos estudos organizacionais, em seguida, serão apresentados os principais conceitos da Teoria da Atividade Histórico-Cultural e da Psicologia da Libertação, os procedimentos metodológicos que compõe a Intervenção Transformativa e, após a apresentação e discussão dos resultados encerra-se com as considerações finais.

1. Emancipação ou Manutenção da Ordem?

Para Oliveira e Piccinini (2009, p. 89), “a ciência é antes de tudo, uma questão de crença, e assim como o senso comum, sua maior preocupação tem sido a busca da compressão (e muitas vezes da manutenção) do que está posto”. Portanto, o primeiro esclarecimento é que este estudo não tem como objetivo a manutenção do que está posto. Pelo contrário, apesar de estar inserido no mundo organizacional, é possível compreendê-lo como pertencente a uma matriz crítica.

Para Paes de Paula (2016), a matriz crítica é caracterizada pelo uso da lógica dialética e pela preferência do interesse emancipatório; vai além daquilo que é dado; se interessa pelo que não está evidente e considera a contradição como oportunidade de reflexão para superação da realidade. Porém, é justamente neste ponto que se instalam alguns conflitos: a) Como é possível afirmar que o presente estudo tem como base geradora uma matriz crítica, emancipatória, se sua proposta contempla a solução de problemas organizacionais b) Como é possível fazer uso de elementos de uma proposta libertária de caráter altamente emancipatório, em uma dinâmica organizacional, sem macular seu cerne teórico?

Abre-se portanto neste momento, espaço para uma discussão importante na compreensão da composição teórica adotada. Quanto a primeira questão, falar da vertente crítica em estudos organizacionais requer tempo e espaço para uma profunda discussão, o que não retrata aqui o objetivo principal, porém, é essencial que se tenha uma compreensão básica das diferentes formas de pensamento nos estudos organizacionais críticos.

José Henrique de Faria, nome de extrema importância na Teoria Crítica em estudos organizacionais, considerado como o continuador do trabalho Maurício Tragtenberg - precursor e fundador da teoria crítica em estudos organizacionais no Brasil - em seu artigo publicado em 2009, intitulado “*Teoria Crítica em estudos organizacionais no Brasil: o estado da arte*”, propõe uma organização do campo dos estudos organizacionais críticos em quatro grandes áreas: teoria crítica frankfurtiana; teoria crítica em estudos organizacionais; *Critical Management Studies* (CMS); análise crítica em estudos organizacionais.

Em suma, o autor caracteriza cada área de acordo com suas orientações filosóficas e teóricas, separando desse modo, o que deve ser considerado como estudos críticos em gestão e o que deve ser considerado meras críticas teóricas. Faria (2009) ressalta a importância de um estudo crítico voltado às relações de poder, a recusa a toda forma de dominação, a denúncia ao burocratismo, o apontamento à ideologia gerencialista e a defesa intransigente da democracia e do projeto libertário. Ao mesmo tempo, considera a abordagem com caráter reformador e não revolucionário (CMS) como uma crítica não crítica, desconsiderando-a como parte da teoria crítica ou das análises críticas.

Segundo Faria (2016), sendo o problema da emancipação o principal argumento da Teoria Crítica, uma questão fundamental é saber que a crítica que se transforma em prescrição resvala para o autoritarismo, para o elitismo ou para o idealismo, pois quando se diz como fazer, se diz como manter, por isso a Teoria Crítica socialmente comprometida deve indicar as contradições sobre onde se deve agir, mas não pode dizer um como-fazer instrumental. Ainda, especificamente sobre as metodologias intervencionistas (Teoria da Atividade Histórico-

Cultural), o autor as considera como formas de reprodução e aperfeiçoamento do modo capitalista de produção e que o fato de melhorar a atividade sob o capital não significa superar sua condição, desse modo, considera que Vygotsky nada tem a ver com a Teoria Crítica.

Nesta mesma perspectiva, Misoczky e Amantino-de-Andrade (2005), ao denominar os “Estudos Críticos em Administração” ou CMS como pseudo estudos críticos, defendem a ideia de que os estudos fundados por Alvesson e Willmott (1992), não se comprometem com a condição emancipatória. Com raízes na segunda fase da Escola de Frankfurt, dominada pela produção Habermasiana da teoria da ação comunicativa, o CMS deixa de lado a negatividade e o sentido de materialidade da emancipação, passando a se preocupar com a emancipação subjetiva, que se realizaria em um sistema capitalista inquestionável. Para Misoczky e Amantino-de-Andrade (2005), os autores da CMS se apropriaram da marca da teoria crítica deixando de fora seu conteúdo transformador, ao alegar que ao invés de focar em uma problematização utópica, optariam por um tipo de emancipação incremental ou reformista, com foco na liberação de certas formas de opressão, reconceituando, desse modo, emancipação como microemancipação.

No que se refere à segunda questão, sobre o aporte de elementos da Psicologia da Libertação, é fato que, o principal nome da Psicologia da Libertação, Ignacio Martín-Baró, foi um padre jesuíta extremamente comprometido com os graves problemas causados pela guerra civil e pelo regime opressor do local onde viveu a maior parte do tempo, El Salvador, local também onde foi assassinado na madrugada de 16 de novembro de 1989, como consequência de sua participação ativa nas questões de sua realidade social. Sua proposta tinha como objetivo “uma libertação da exploração econômica, da miséria social e da opressão política, porém uma libertação para construir uma sociedade nova, baseada na justiça e na solidariedade” (Martín-Baró, 1998, p. 319).

É fato também, que libertação é termo forte, que carrega em si uma gama de significados, mas que na abordagem crítica, seja da área dos estudos organizacionais, seja da Psicologia Social, sem dúvida significa sim, emancipação. Neste seguimento, para Misoczky e Amantino-de-Andrade (2005, p. 202), recuperar a negatividade e a materialidade apontadas por Horkheimer (1990), é condição necessária para a realização da crítica, “uma crítica ética libertadora que parte do colocar-se ao lado dos dominados e excluídos (empírica e intersubjetivamente), considerando sua negatividade material”.

Neste ponto, é preciso assumir que, com base nas construções teóricas e na *práxis* do autor de referência da Psicologia da Libertação – Martín-Baró – que a libertação/emancipação a qual se refere trata-se, certamente, de um processo de ruptura com o sistema vigente, o que torna seguro afirmar que não estaria em seu escopo a previsão de implementação teórica ou metodológica desta libertação no ambiente organizacional.

Esta reflexão encontra-se, assim, num impasse: para a linha funcionalista dos estudos organizacionais a proposta não cumpre totalmente a objetividade e positividade esperada de uma ferramenta de solução de problemas, uma vez que não dá como certa a existência de uma solução, como se estabelece na TAHC, e também pelo fato de se preocupar com o fortalecimento do grupo envolvido, maculando a objetividade e urgência exigida pelo pragmatismo; já para a Psicologia Social Crítica a proposta também não representa, nem teórica nem metodologicamente, os anseios de uma ética libertadora emancipatória, uma vez que não intenta romper com o modo de produção capitalista em prol da libertação dos oprimidos.

Apesar desses dilemas e outros ainda que caberiam nesta discussão, cometer-se-á aqui a ousadia de defender a ideia de que as escolhas teóricas e metodológicas que compõe esta proposta foram geradas, sim, predominantemente a partir de uma matriz crítica. Em primeiro lugar, e como argumento de maior importância, utilizar-se-á a afirmação dos próprios autores Misoczky e Amantino-de-Andrade (2005, p. 207) quando concluem que os estudos críticos

em administração (CMS) é uma “vertente pragmática, marcada pelo **desejo de aperfeiçoar a prática gerencial** e de ser aceita como parte do *mainstream*” (grifo nosso).

Encontra-se nesse trecho o argumento principal desta pesquisa em se posicionar enquanto interessada em uma matriz crítica dos estudos organizacionais, pois mesmo que a presente proposta não represente um “projeto mundial de libertação das formações sociais” conforme sugere Misoczky e Amantino-de-Andrade (2005, p. 207), ela também não representa um “desejo de aperfeiçoar a prática gerencial e ser aceita como parte do *mainstream*”. Inspirada em trabalhos comunitários de fortalecimento de vínculo, ela representa, sim, o desejo de iniciar uma prática de enfrentamento ao conformismo, e se para isso for preciso ter esta proposta rotulada como CMS, como incremental, reformadora, ou como crítica domesticada, aceita-se o desafio, por saber, sobretudo, que o núcleo duro e a inspiração geradora da presente proposta é, sim, uma alternativa que considera a história de vida, as virtudes e a necessidade da “desideologização” do trabalhador operário, explorado, que se obriga à um “feliz” conformismo diário para reunir forças e sobreviver em uma materialidade marcada pela miséria; uma alternativa que parte da crença na agência transformadora do sujeito, no fortalecimento das instâncias populares e por isso, numa aprendizagem para além do espaço organizacional!

2. Teoria da Atividade e Psicologia da Libertação: Uma adaptação Latino Americana

A Teoria da Atividade Histórico-Cultural foi 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. 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 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).

A segunda geração é iniciada por Alexei Leontyev quando expande a unidade de análise da ação individual para a ação coletiva. 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.

Um conceito fundamental da TAHC, é zona de desenvolvimento proximal, que é proposto por Vygotsky quando estabelece a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para Vygotsky (1978b), é por meio do contato com o outro que a aprendizagem pode despertar uma gama de processos internos, e por isso esse coletivo passa ocupar um lugar de destaque na Teoria da Atividade. Segundo o autor, o uso de ferramentas culturais mais avançadas, bem como a solução de um problema podem ser considerados frutos da colaboração entre os pares:

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).

Outro conceito de importância na TAHC 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 permita resolver o problema (Lektorsky, 2009). 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.

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.

Engeström (1987), propõe o modelo de Sistema da Atividade considerando na atividade humana, além de sujeito e objeto, mediadores como regras, divisão do trabalho comunidade, consumo, produção, distribuição e troca. A produção destaca-se na compreensão da atividade humana, uma vez que é por meio da produção que as pessoas produzem e trocam seus produtos em conformidade com as regras impostas pela 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.

Diante destes principais conceitos da TAHC, nota-se o quanto a abordagem está preparada para compreender e estimular a aprendizagem seja dentro ou fora das organizações. Esta opção em acrescentar elementos da Psicologia da Libertação, longe de sugerir lacunas na TAHC, diz respeito a uma tentativa de adaptação pautada em primeiro lugar, no fato de ser 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. Além disso, é preciso destacar que ambas abordagens nasceram em situações de vulnerabilidade social em diferentes países, porém com objetivo de intervir e transformar a realidade.

A psicologia comunitária surge com 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). Em meio ao desenvolvimento da Psicologia Social Comunitária na América Latina é que surge a Psicologia da Libertação. 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), tiveram 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. Vale reforçar que a opção pelos pobres é princípio imprescindível da Teologia da Libertação, que entende que pobreza material não é apenas elemento central para uma atitude de caridade, como também uma condição fortemente vinculada a questões políticas e econômicas. Para Boff (1997, p. 141), “a pobreza não é inocente nem natural, é produzida”. Em seus escritos, Ignacio Martín-Baró, preocupa-se exaustivamente em considerar as mudanças que precisam ocorrer para que, por fim, as transformações sociais aconteçam na prática. Para Martín-Baró (1998), um dos objetivos fundamentais para que a Psicologia Social Latino-Americana, alcance a libertação popular, é o fortalecimento das instâncias populares.

O fortalecimento das instâncias populares baseia-se 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 que tenham finalidade de representar ou promover os interesses das classes minoritárias (Martín-Baró, 1998). Para o autor, algumas das tarefas que podem dar suporte a esse objetivo são: a recuperação da memória histórica; o resgate e potenciação das virtudes populares; e a desideologização da experiência cotidiana.

A recuperação da memória histórica, valoriza o exercício de memória coletiva como importante meio 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 (1985, 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”.

No que se refere a potenciação das virtudes populares, Martín-Baró (1998), era movido pelo seguinte questionamento: Como nossos povos conseguem sobreviver num cenário de miséria mantendo viva a esperança mesmo em condições de tão forte opressão? Ao referir-se ao povo de El Salvador, o autor 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.

Por sua vez, a desideologização da experiência cotidiana para Martín-Baró (1998), 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. 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.

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. Essa junção só possível pelos pontos de contato que mantêm entre si: 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. 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 mantêm com ela.

3. Procedimentos Metodológicos

A Teoria da Atividade Histórico-Cultural trabalha com uma proposta de metodologia própria, e foi nessa proposta - Metodologia de Pesquisa para o Desenvolvimento do Trabalho (PDT), mais especificamente na meta-ferramenta Laboratório de Mudança (LM) - que a Intervenção Transformativa (IT) foi inspirada. O Laboratório de Mudança é uma versão simplificada da PDT, no que se refere ao tempo de pesquisa e recursos empregados (Engeström, 2011). A versão original do Laboratório de Mudança consiste na 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 LM (Virkkunen & Newnham, 2015).

A coleta inicial dos dados, chamada de coleta de dados históricos de espelho, na IT, foi composta por duas fases de pesquisa: no ano de 2015 com o objetivo de conhecer as práticas de trabalho das zeladoras foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e grupos focais com autoconfrontação simples (Clot, 2007); e no ano de 2016, com o objetivo de conhecer as raízes identitárias do grupo, foram utilizadas entrevistas narrativas, grupo focal e observação participante.

O processo de implementação da IT, realizado na terceira fase da pesquisa foi ordenado por 15 sessões em grupo, denominadas de Conversas, com duração de 1 hora, ocorridas semanalmente nas dependências da instituição, no período entre abril e julho de 2017. O grupo foi estabelecido por dez zeladoras terceirizadas, a supervisora dos trabalhadores terceirizados e uma servidora fiscal de contrato. Além das conversas semanais foram realizadas 38 horas e meia de visitas extras que serviram de apoio às Conversas.

O LM, com base no ciclo da aprendizagem expansiva, prevê a realização de sete etapas: 1) questionamento; 2) análise história e empírica atual; 3) modelagem da causa sistêmica de problemas e a nova solução; 4) exame do novo modelo; 5) implementação do novo modelo, 6) reflexão sobre o processo e 7) consolidação da nova prática. Porém, em razão do objetivo do estudo, a IT foi composta apenas pelas três primeiras etapas previstas no modelo original. Nestas etapas, o foco não foi apenas nas questões históricas da atividade, mas também nas questões históricas, nas virtudes e na visão de mundo das participantes, para tanto esse ciclo foi complementado com técnicas próprias da Intervenção-Ação-Participativa (IAP), modelo metodológico da Psicologia Social Comunitária Latino Americana.

A adoção das técnicas de Problematização foram essenciais 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. Para Montero (2006), 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).

Sendo assim, tanto por meio dos procedimentos provenientes do LM, quanto da IAP, nas Conversas foram trabalhados simultaneamente a atividade da limpeza e suas contradições, bem como o fortalecimento do sujeito. Ao todo, foram 47 idas à campo, totalizando 105,5

horas de contato, 30 horas de gravação de áudio e 323 páginas entre transcrições de áudios e diário de campo.

Para o tratamento do material gerado na implementação do IT, utilizou-se uma análise de tipo interpretativa (Gil Flores, 1994; Gil Flores, Jiménez e Gómez, 1994), criada para analisar dados textuais gerados por grupos de discussão, sendo esta uma técnica de obtenção de dados da investigação educativa, composta basicamente pela leitura, segmentação, categorização, organização e interpretação dos dados.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1 Intervenção Trans/formativa: uma ferramenta possível

A espinha dorsal da ferramenta foi a sequência do ciclo de aprendizagem expansiva do LM e, ao redor, houve espaços para tratar do sujeito, ou melhor, para dar ouvidos ao sujeito. Na verdade, apesar do planejamento ter demarcado esses espaços, a conciliação entre os dois focos (atividade e sujeito) ocorreu bem mais harmoniosamente do que o esperado.

O primeiro aspecto a ser destacado, é o quanto a pesquisa histórica foi relevante para a própria organização no sentido de inteirar-se da situação atual da atividade. Na etapa preparatória, foi notou-se as 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.

As fases que antecederam a implementação da IT, que subsidiaram os dados espelho foram essenciais no processo, pois além de servir como um conhecimento prévio para as fases de questionamento e análise do ciclo de aprendizagem, serviu também como um “quebra-gelo” entre intervencionista e participantes. 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 das zeladoras.

O fato da IT ser uma ferramenta essencialmente participativa, representa uma vantagem no processo de remodelagem desta atividade. Não obstante, este “participativo” vai muito abrir espaços às falas dos membros do grupo. 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. Para aquele ambiente se tornar realmente coletivo, maior que o desafio de incentivá-las a falar seria preciso incentivá-las a ouvir, não o intervencionista, mas sim as próprias colegas, porque, mais difícil que pôr à mesa aquilo que você trouxe é levar para casa um pouquinho daquilo que às colegas trouxeram.

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 uma vestimenta simples para não destoar do grupo que estava sempre de uniforme, evitar falas longas e termos complicados, servir lanches, 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. Cabe mencionar o quanto era marcante quando elas se identificavam nas histórias, nas metáforas e nas imagens. Foram inúmeras as vezes que a interpretação usava elementos da própria história de vida, a

forma como veem o mundo, a profissão, era como se elas se vissem ali no lugar da mulher, da menina, da personagem.

Além do material de apoio adequado, as tarefas para casa também foram fundamentais para colocar o grupo em movimento. Nesse aspecto, havia um receio do quanto o grupo se envolveria com as tarefas de casa, pois fatores 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, elas se saíam muito bem. Mesmo com dificuldade na escrita, pediram ajuda aos filhos, gravaram na memória, fizeram entrevistas com servidores pelo aplicativo de conversas virtuais do *whatsAPP*, interagiram entre as duplas, modificaram as duplas, enfim, usaram bem a liberdade e a flexibilidade da IT, sempre levando muito a sério, mostrando iniciativa e comprometimento, inclusive animando umas às outras.

A construção coletiva de uma linha do tempo da atividade, por meio de pesquisas realizadas pelas próprias zeladoras, ampliou o conhecimento não apenas das zeladoras, mas principalmente da supervisora e fiscal, que passaram a entender alguns comportamentos e procedimentos atuais. Essa compreensão, sem dúvida, serve como subsídio à instituição no caso de implementação de mudanças. Em suma, é possível avaliar que a ferramenta apresenta potencialidade, saindo de tratamentos superficiais e entrando em nuances que coletivamente suscitam movimentos de aprendizagem e por consequência reconceituação e mudanças organizacionais.

4.2 Sujeitas da pesquisa: Brotos de uma Aprendizagem Libertadora

Mesmo as Conversas que envolviam assuntos mais teóricos, em que se considerava que o grupo pudesse encontrar dificuldade de compreensão, a utilização de abordagens mais lúdicas, que retratavam assuntos do cotidiano das sujeitas, facilitou e proporcionou uma participação e envolvimento que superaram as expectativas da intervencionista. 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”. Mesmo nos momentos mais críticos, considera-se que as provocações foram um despertar, um broto¹ 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.

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.

¹ 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.

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. No entanto, 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.

Individualmente, nas visitas extras algumas evitavam se posicionar em questões polêmicas, 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.

No que se refere a visão de mundo, foi constante a reprodução dos discursos dominantes, individualistas que, acabavam 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”:

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.

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.

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).

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, em que 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, inclusive é natural que o grupo tenha reagido 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.

5. Considerações Finais

Ao acreditar, elaborar e implementar uma experiência como essa, a reflexão final além de avaliar o “como se deu”, também deve ponderar se essa experiência voltada para o despertar de um movimento de aprendizagem que contemple tanto a transformação da atividade quanto o fortalecimento dos sujeitos, deve ser repetida e aprimorada. Acredita-se que, mais que um foco de pesquisa, estas questões, na verdade, representam o desejo de que o presente estudo possa proporcionar o desenvolvimento de 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.

Talvez tenham sido pequenas, porém foram significativas as transformações. No final da IT, após a reunião em que o grupo apresentou aos diretores da instituição, por meio de vídeos e fotos, cada uma das ideias geradas no grupo, e dentre elas a necessidade dos trabalhadores terceirizados terem um local para realizarem suas refeições, foi bastante significativo o fato do diretor do câmpus ter concedido aos trabalhadores terceirizados uma sala para descanso/refeitório. Esta conquista teve um significado importante, de modo a conferir visibilidade à uma atividade considerada como periférica, e que mesmo não sendo servidores concursados, os trabalhadores terceirizados também precisam de condições adequadas para a boa execução de suas atividades, desde bons materiais até estrutura física.

Todavia, não se pode esquecer que talvez o mais relevante tenha sido as reações por parte dos fiscais de contrato, o que na verdade sinaliza uma nova atitude do grupo: *“Agora elas reclamam de tudo, nada tá bom. Como assim, precisam de lavanderia? [...]O Fiscal de Contrato A disse estar preocupado com a repercussão do trabalho, porque agora isso iria dificultar o nosso trabalho, 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, aqui é órgão público, e a coisa não era bem assim.”* Fiscal de Contrato B. De certa forma é natural que essa atitude mais ativa do grupo tenha incomodado os servidores, que estavam acostumados a gerenciar um grupo calado e submisso.

É importante, neste contexto marcado pela desigualdade social, promover ferramentas que fortaleçam as mediações grupais, de modo que o sujeito compreenda que suas histórias de superação ou libertação individual são extremamente valiosas, porém só ganham força quando se transformam em motor para uma transformação social, coletiva, senão esse todo, não vai passar de soma das partes. É possível que esse 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.

Portanto, é possível pensar em um fortalecimento fruto da aprendizagem, mas não da aprendizagem vista como desenvolvimento, como resultado, porque mais libertador que aprender, é aprender a aprender. Portanto o que pode fortalecer esse sujeito não é o que ele aprendeu, mas o fato de ter sido estimulado a aprender, de ter se colocado em movimento. Sendo assim é possível pensar em um novo ciclo, em que o fortalecimento do sujeito ajuda a

aprendizagem e a aprendizagem ajuda o fortalecimento do sujeito. 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 e isso torna a relação pessoal, profissional 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 outras variáveis nessa mistura que não foram consideradas, mas se não pode considera-la como certa, se pode considerar como possível. As organizações talvez saibam disso, mas assumir isso seria assumir uma responsabilidade que não é do seu interesse. As organizações mudam a vida das pessoas para melhor ou para pior. Mas, com certeza, continuar separando as coisas é muito mais lucrativo.

É provável que esta experiência possa vir a ser considerada, por vertentes mais radicais, como manutenção da ordem, como forma de reprodução e aperfeiçoamento do modo capitalista de produção, emancipação incremental ou reformista, uma vez que o fato de melhorar a atividade sob o capital não significa superar sua condição. Entretanto, mesmo que a presente proposta não represente um “projeto mundial de libertação das formações sociais”, ela também não representa um “desejo de aperfeiçoar a prática gerencial e ser aceito como parte do *mainstream*”, usando os termos de Misoczky e Amantino-de-Andrade (2005). Inspirada em trabalhos comunitários de fortalecimento de vínculo, ela representa, sim, o desejo de ir além da superficialidade de modelos que visam mudanças sem preocupar-se com o quanto isso pode ser efêmero, seja na história da organização, seja na história do sujeito.

Portanto, esse “ir além”, carrega em si um mundo de possibilidades, porque um projeto mundial de ruptura, pode começar pequeno, com o indivíduo inserido em sua coletividade, em seu ambiente de convivência, seja ele em casa, na igreja, na sua comunidade ou no seu ambiente de trabalho - uma organização produtiva. O fato de se pretender unir o fortalecimento de instâncias populares com o ambiente organizacional não pode derrubar por terra uma forte intenção intervencionista trans/formativa e porque não ativista e libertária. Além disso, a ferramenta que será aqui implementada, é uma tentativa de adaptação que ainda carecerá de diversos ajustes e que não necessariamente deverá ser replicada em empresas públicas ou privadas, poderá servir também como ferramenta de mobilização comunitária nas mais diversas formas de transformação ou superação de vulnerabilidades sociais.

Desse modo, mesmo correndo o risco de ter essa proposta rotulada como incremental, a ideia aqui é por fim, transparecer fielmente a intenção, o cerne, a origem e a verdadeira inspiração da proposta e por isso negar uma filiação à matriz crítica dos estudos organizacionais seria uma incoerência ainda maior do que vinculá-la unicamente a um viés funcionalista. Lembrando ainda que, à legítima teoria crítica em estudos organizacionais, caberia o repensar da métrica utilizada para delimitar o seu campo, pois tomar como base apenas resultados para julgar uma ideia, é comportamento típico do pensamento funcionalista, e portanto não deveria servir de base para o pensamento do campo crítico.

Apesar de assumir que a ferramenta possui limitações e que a experiência não representa uma mudança social radical, a presente iniciativa representa uma alternativa com interesse técnico e prático, mas principalmente com respeito ao contexto histórico e às relações travadas nesta aprendizagem que é coletiva. Esta é uma oportunidade de retomar a discussão do quanto o aspecto 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. Neste sentido, por mais que o presente estudo não tenha atingido essa transformação social, ele pode ter contribuído para o surgimento dos brotos mencionados por Vygotsky (1978a) e, portanto, ser considerado como o cultivo de uma semente conscientizadora justamente no mundo do trabalho, porque este é o lugar da transformação, o

lugar da construção.

REFERÊNCIAS

- Alvesson, M., & Willmott, H. (1992). *Critical management studies*. London: Sage.
- 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.
- 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.
- 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.
- Cangelosi, V., & Dill, W. (1965). Organizational Learning: observations towards a theory. *Administrative Science Quarterly*, 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.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge: Belknap Press.
- 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., 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.
- Fals-Borda, O. (1985). *The challenge os social change*. London: Sage Publications.
- Faria, J. H. (2009). Teoria crítica em estudos organizacionais no Brasil: o estado da arte. *Cadernos EBAPE. BR*, v. 7, no 3, artigo 8, Rio de Janeiro, Set.
- Faria, J. H. (2016). [Entrevista concedida à turma de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá], em 27/06/2016, na ocasião da aula reservada à discussão sobre Teoria Crítica. Maringá.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- 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.
- Horkheimer, M. (1990). *Teoria crítica*. Buenos Aires: Amorrortu. (1ª edição em alemão, sob o título "Teoria tradicional e teoria crítica" - 1937).
- 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.
- March, J., & Simon, H. (1993). *Organization*. 2nd ed. Cambridge, MA: Blackwell.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Misoczky, M. C., & Amantino-de-Andrade, J. (2005). Uma crítica à crítica domesticada nos estudos organizacionais. *Revista de Administração Contemporânea*, v.9, n.1, pp. 193-210.
- 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. (2004a). *Introducción a la psicología comunitaria*. Desarrollo, conceptos y procesos. Editorial Paidós: Buenos Aires. Argentina.

Montero, M. (2004b). Relaciones entre psicología social comunitária, psicología crítica y psicología de la liberación: una respuesta latino-americana. *Psykhe*, vol. 13, nº 2, nov, p. 17-28.

Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el metodo em la psicología comunitária*. Buenos Aires: Paidós.

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. (2016). Para além dos paradigmas nos Estudos Organizacionais: o Círculo das Matrizes Epistêmicas. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 14, nº 1, Artigo 2. Rio de Janeiro, Jan/Mar.

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.

Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*. p.1-27.

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.