

**CARTOGRAFANDO
GÊNERO E INOVAÇÃO
COMO UMA PRÁTICA
SOCIAL ENTRELAÇADA
EM MULTITERRITÓRIOS**

DOUTORANDA: ROBERTA CRISTINA SAWITZKI

ORIENTADORA: PROFA. DRA. CLÁUDIA SIMONE ANTONELLO

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

Roberta Cristina Sawitzki

CARTOGRAFANDO GÊNERO E INOVAÇÃO COMO UMA PRÁTICA SOCIAL
ENTRELAÇADA EM MULTITERRITÓRIOS

Porto Alegre

2017

Roberta Cristina Sawitzki

**CARTOGRAFANDO GÊNERO E INOVAÇÃO COMO UMA PRÁTICA SOCIAL
ENTRELAÇADA EM MULTITERRITÓRIOS**

Tese, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial do curso de doutorado em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Simone Antonello

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

SAWITZKI, ROBERTA CRISTINA
CARTOGRAFANDO GÊNERO E INOVAÇÃO COMO UMA PRÁTICA
SOCIAL ENTRELAÇADA EM MULTITERRITÓRIOS / ROBERTA
CRISTINA SAWITZKI. -- 2017.
598 f.
Orientadora: CLÁUDIA SIMONE ANTONELLO.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de
Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS,
2017.

1. gênero. 2. inovação. 3. prática social. 4.
estudos baseados em prática. 5. afeto. I. ANTONELLO,
CLÁUDIA SIMONE, orient. II. Título.

Roberta Cristina Sawitzki

**CARTOGRAFANDO GÊNERO E INOVAÇÃO COMO UMA PRÁTICA SOCIAL
ENTRELAÇADA EM MULTITERRITÓRIOS**

Tese, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial do curso de doutorado em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Simone Antonello

Banca examinadora:

Profa. Dra. Cláudia Simone Antonello
(PPGA / UFRGS)

Prof. Dr. Fernando Dias Lopes
(PPGA / UFRGS)

Profa. Dra. Maria Cláudia Dall'Igna
(UNISINOS)

Profa. Dra. Maria José Tonelli
(FGV/EA-SP)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a meu marido, grande companheiro de todas as horas, com um coração enorme para compreender meus momentos, apoiar e lutar comigo pelos meus sonhos. Sem ele, esta tese não seria possível. À minha mãe, por tudo que sempre fez por mim, me dando muito mais do que recebeu nesta vida, sendo minha parceira e incentivadora para enfrentar todos os desafios. A meu pai (*in memoriam*), pelo estímulo para estudar, pelo carinho e por me inspirar a desbravar caminhos (saudades imensa). À Rosa por ser a maior inovação na minha vida, provocando metamorfoses em mim. À Elidiane e ao tio Beto (*in memoriam*), pelo tanto que me afetaram e pela saudade que deixaram. Minha gratidão a todos vocês não tem medida. Um imenso obrigada!

AGRADECIMENTOS

Como não agradecer? Sei que serei redundante, mas algumas pessoas, além de receberem um espaço na dedicatória, também serão lembradas nos meus agradecimentos, porque elas possibilitaram a concretização deste grande esforço de cursar um doutorado e elaborar uma tese enquanto eu estava trabalhando em período integral. A melhor definição para demonstrar meu amor e gratidão pelo que vocês são em minha vida é dizer que eu não sou eu sem vocês!

Agradeço ao meu marido, Leivir Fochezatto, pela compreensão dos meus momentos, pelo apoio e auxílio incondicionais durante todo o doutorado. Em meio ao turbilhão de emoções que um doutorado proporciona, você sempre foi o meu acalento, a minha inspiração para seguir adiante, o meu impulsionador para realizar esse sonho. Foram tantos os momentos em que pude contar contigo que não haveria espaço nesta tese para agradecer por todos eles, desde a me levar para Osório quando eu estava fazendo ainda os créditos do doutorado e trabalhando ao mesmo tempo na FACOS, passando pela aventura de ir comigo para Trento, me apoiando nos primeiros dias de meu doutorado sanduíche, chegando até a entrega do texto final da tese, me ajudando na revisão e ajustes. Sem você, meu amor, esta tese não seria possível!

À minha mãe, Marli Iolanda Dockhorn Sawitzki, por ser meu porto seguro, às vezes distante geograficamente, outras vezes bem de perto. Agradeço as tantas vezes que pegou o ônibus e veio de Três de Maio para Porto Alegre para me ajudar no que eu precisava, por ter enfrentado os receios de pegar um avião e ter ido ficar comigo nos dias finais do doutorado sanduíche na Itália, pelas rezas e orações para que tudo desse certo durante esses anos de doutorado. A meu pai (*in memoriam*), Ricardo Paulo Sawitzki, pelo incentivo para estudar e desbravar caminhos (saudade imensa). Por me ensinar a afetar e ser afetada] amor!

À minha orientadora, Cláudia Simone Antonello, por me trazer para o mundo das práticas, por compartilhar seu imenso conhecimento e sabedoria, por me fazer acreditar que é possível ser ética, humana e afetiva também na academia. Sua generosidade e dedicação me enchem de esperança (“o amor transforma”). Cito aqui a mensagem que você leu na ocasião da minha banca: “*Será que mudamos como seres humanos? A mesma riqueza de oportunidades, caminhos e escolhas que fazem com que a vida tenha se tornado tão ampla, pode ao mesmo tempo trazer a agonia e a pressão de tantas possibilidades. Como trilhar tantos caminhos? Como entender tantos atalhos? E o que perseguir considerando apenas a jornada, e não a linha final?*”. Agradeço por todas as vezes que você me compreendeu, me inspirou, me acolheu e me a(fe)tivou! Minha caminhada não termina aqui e certamente te levarei comigo para outras trajetórias. Se a tese está “coengendrada na vida de quem escreve, não se descolando tão facilmente”, mais ainda está o meu afeto por você.

À minha família, amigas/os e colegas que souberam compreender meu período de estudos, produção da tese e impossibilidade de me fazer presente em vários momentos sociais, principalmente na reta final da escrita. Senti saudade de todos (mãe, irmã, irmão, sobrinhas, cunhados, sogra, sogro, avós, madrinhas, padrinhos, tios/ad, afilhadas, amigos/as) e muitas vezes quis poder trocar o que estava fazendo só para poder estar perto de vocês, mas a vida é feita de escolhas, por isso, precisei fazer as minhas. Investi nos meus estudos para poder no futuro estar mais perto de vocês.

Aos meus amigos do grupo de estudos de aprendizagem (coordenado pela Profa. Cláudia), Camilla Bussular, Cecília Burtet, Dayane Ferrazza, Betina, Hortência, Carol, Pedro, Igor, Gean, aos novos entrantes, pelo apoio, pelas trocas, pela torcida, pelas risadas, pelas comidinhas, pelo carinho e compreensão em todos os momentos. À Camilla pela amizade e parceria desde a graduação, por ter um coração imenso e ser uma queridona. À Carol, Igor e Dayane por serem meus pares avaliadores e darem ricas contribuições para meu trabalho!

Às minhas amigas e amigos de longa data, Renata Goulart, Márcia Herter, Diego Costa Pinto, Eliane Ximenez, Paulo Jr., Vanessa Moretto, Maria, Karol, Monique Wilers, Camila Cunha, Daniela Pawlac, Ana Freitag, Anne Griza, Patrícia Locatelli, Luana Miolo por toda a paciência com minha ausência em vários eventos nesse período.

À Karen Eidelwein, Fernando Rosa, Thomas Job Antunes, Leila Ipar Gobus, Martha Moraes Bittencourt, Sônia Bier, por terem me apresentado um mundo em que eu pude conciliar encantamento e pesquisa, onde eu pude refletir para além da teoria, mas principalmente, sobre minha vida. A todos os que participaram da minha pesquisa e que são citados no decorrer desta tese, meu imenso obrigada!!! Esta pesquisa não teria sido possível sem a generosidade de vocês, que dedicaram seu tempo e atenção, permitindo-me entrar em seus trabalhos e em suas vidas.

Às minhas orientadoras da Universidade de Trento, Silvia Gherardi e Bárbara Poggio, pela receptividade, abertura, generosidade, apoio e incentivo, durante meu doutorado sanduíche. Grandes mulheres, grandes intelectuais, a quem passei a admirar ainda mais depois de conhecê-las pessoalmente. Sua grandiosidade vai além de seus escritos, está em sua forma de agir e de falar. A todos da Universidade de Trento (Antônio Strati, Alberto, Átila Bruni, Stefano, Emília, Paolo) que tão bem me receberam tornaram minha estada na Itália uma experiência de muita alegria, beleza e crescimento.

Aos professores que me acompanharam nessa caminhada, desde o ensaio teórico até a banca final, Prof. Dr. Fernando Dias Lopes, Profa. Dra. Maria Cláudia Dall'Igna, Profa. Dra. Maria José Tonelli. Estou particularmente em dívida com eles por sua leitura generosa e comentários sábios. Suas contribuições foram de um valor sem tamanho!

Aos meus gestores, Lucia Fabricio e Juliano Colombo, por possibilitarem a realização de meu doutorado sanduíche. A eles o agradecimento se estende, pois também permitiram a realização desta pesquisa pelos territórios da FIERGS, me abriram espaço e aguçaram minha curiosidade pelos campos da

inovação. À Lucia Fabricio, Letícia Lessa, Elaine Kerber e Juliano Colombo também agradeço pelos momentos de apoio e incentivo na realização do doutorado e da tese. Aos meus colegas e amigos da FIERGS (especialmente do SESI e do IEL), da ONG Mulheres em Construção, da FACOS – Faculdade Cenecista de Osório, da Faculdade Dom Bosco, da UNISC e da IDEAU (assim como a meus alunos), agradeço por me proporcionaram grandes aprendizados e muito crescimento nesse período de lindas experiências.

Minha gratidão a vocês não tem medida. Obrigada!

RESUMO

Este estudo tem por objetivo geral **apreender os entrelaçamentos entre o gênero e a inovação como uma prática social em três diferentes territórios**. Os objetivos específicos, propõem: a) compreender o contexto organizacional que possibilitou a criação, a execução e a concretização dos projetos cartografados; b) identificar e descrever as práticas sociais dos projetos investigados e os agentes a elas imbricados; c) analisar as maneiras que esses profissionais enactam, experimentam e expressam sua encarnação de gênero e como esses atores a(fe)tivaram(-se) (com) os projetos de inovação cartografados; d) discorrer sobre o viés de gênero presente nos sentidos de inovação compartilhados nos diferentes territórios. Parto do argumento de que práticas de gênero são entrelaçadas (e ancoram) às práticas de inovação, havendo uma mútua afetabilidade e enactment entre elas. Diferentes práticas de masculinidades e feminilidades são coengendrados a diferentes tipos de práticas de inovação, orientando modos de ser e de exercer o trabalho, afetando as incorporações e experiências daqueles/as que com elas se engajam, assim como as materialidades desse processo, o que, por sua vez, afeta as práticas de gênero e de inovação. A própria prática de inovação, que pressupõe neutralidade em termos de gênero, na verdade não escapa de práticas de generificação, carregando um viés (pressuposto, subtexto, discurso, conotação ou concepção) de gênero (de masculinidade(s) e/ou de feminilidade(s)) que é e está ligado ao seu tempo histórico e contexto vivido. Defendo que, embora pareçam práticas distintas, as práticas de inovação e de gênero estão na verdade intimamente imbricadas umas às outras pela materialidade dos corpos, nas práticas discursivas e nos artefatos que medeiam a relação entre o corpo e a atividade. Defendo que, embora pareçam práticas distintas, as práticas de inovação e de gênero estão na verdade intimamente imbricadas umas às outras pela materialidade dos corpos, nas práticas discursivas e nos artefatos que medeiam a relação entre o corpo e a atividade. Utilizo as temáticas práticas (apoiada em Schatzki, 2001; Reckwitz, 2002 e Hassard et. al., 2000), gênero (alicerçada em Linstead e Pullen, 2006; Nentwich e Kelan, 2007; Butler, 1990; e Martin, 2003; 2006) e inovação (me volto para a abordagem microsociológica da inovação apoiada em Gherardi, 2010, ressaltando a corrente da sociologia a partir de Akrich, Callon e Latour 2002a; 2002b, sem desconsiderar a corrente econômica quando esta é citada pelos participantes da pesquisa) como base teórica. Demonstro que o afeto (apoiada em Latour, 2009; Deleuze, 2007; Deleuze, Guattari, 1988; 1994; Spinoza, 1994; Pullen, Rhodes e Thanen, 2017; Gherardi, 2017a; 2017b e Reckwitz, 2012; 2017) atravessa essas práticas e se coengendra com elas. Conduzo a pesquisa via procedimento cartográfico, orientado por pistas, em três territórios investigados (Laboratório de Inovação Social da Mercur; Escola SESI de Ensino Médio Regular; Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS). A pesquisa de campo teve início em junho de 2016 e perdurou até setembro de 2017. Participaram da pesquisa 36 profissionais: 14 do projeto Laboratório de Inovação Social; 12 do projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação; e 10 da Escola SESI. A produção de dados foi alicerçada em entrevistas, que resultaram em 94 horas de gravação e 1.880 páginas transcritas, observação participante e análise documental, com 252 páginas de notas de campo e 3.021 páginas de documentos. Entre os achados, foi possível compreender como as práticas de gênero ancoram as práticas de inovação, sendo aquelas estruturantes destas; também pôde-se apreender como as práticas sociais situadas mantêm e alteram concepções, discursos e o agir em relação ao gênero e à inovação. Outro ponto importante, foi a identificação de elementos humanos e não humanos imbricados às práticas entrelaçadas de gênero e inovação, assim como dos afetos que estes elementos e práticas possibilitam. A dimensão afetiva também permitiu compreender porque algumas práticas alcançam maior êxito em termos de envolvimento, encantamento e motivação do que outras. Igualmente, pôde-se verificar como as concepções de gênero influenciam os sentidos de inovação elaborados pelos agentes envolvidos com práticas inovativas.

Palavras-chave: gênero, inovação, prática social, estudos baseados em prática, afeto.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the interweaving between gender and innovation as a practice situated in three different territories. The specific objectives, propose: a) to understand the organizational context that made possible the creation, execution and concretization of the mapped projects; b) identify and describe the social practices of the projects investigated and the agents involved in them; c) analyze the ways in which these professionals enact, experience, and express their gender incarnation and how these actors have (with) the mapped innovation projects; d) discuss the gender bias present in the shared sense of innovation in the different territories. I start from the argument that gender practices are intertwined (and anchored) to the practices of innovation, with a mutual affectability and affection between them. Different practices of masculinities and femininities are coengended with different types of innovation practices, orienting ways of being and doing work, affecting the incorporations and experiences of those who engage with them, as well as the materialities of this process, which in turn affects gender and innovation practices. The very practice of innovation, which presupposes gender neutrality, does not in fact escape generational practices, carrying a bias (presupposition, subtext, discourse, connotation or conception) of gender (of masculinity (s) and / or femininity (s)) that is and is connected to its historical time and lived context. I argue that, although they seem to be distinct practices, innovation and gender practices are in fact closely interwoven with one another by the materiality of bodies, discursive practices, and artifacts that mediate the relationship between body and activity. I argue that, although they seem to be distinct practices, innovation and gender practices are in fact closely interwoven with one another by the materiality of bodies, discursive practices, and artifacts that mediate the relationship between body and activity. I use the practical themes (supported by Schatzki, 2001, Reckwitz, 2002 and Hassard et al., 2000), gender (based on Linstead and Pullen, 2006, Nentwich and Kelan, 2007, Butler, 1990 and Martin, 2003;) and innovation (I turn to the micro-sociological approach of innovation supported by Gherardi, 2010, stressing the current of sociology from Akrich, Callon and Latour 2002a, 2002b, without disregarding the economic current when it is cited by the research participants) as theoretical basis. It shows that affection (supported by Latour, 2009, Deleuze, 2007, Deleuze, Guattari, 1988, 1994, Spinoza, 1994, Pullen, Rhodes and Thanen, 2017, Gherardi, 2017a, 2017b and Reckwitz, 2012, 2017) and coengendra with them. I conducted the research through a cartographic procedure, guided by clues, in three areas investigated (Mercur's Social Innovation Laboratory, SESI High School Regular, Development of Culture of Innovation of the FIERGS System). Field research began in June 2016 and lasted until September 2017. Thirty-six professionals participated in the research: 14 from the Laboratory of Social Innovation; 12 of the project Development of the Culture of Innovation; and 10 of the SESI School. The data production was based on interviews, which resulted in 94 hours of recording and 1,880 pages transcribed, participant observation and documentary analysis, with 252 pages of field notes and 3,021 pages of documents. Among the findings, it was possible to understand how the gender practices anchor the innovation practices, being those structuring them; it was also possible to understand how the social practices in place maintain and change conceptions, discourses and to act in relation to gender and innovation. Another important point was the identification of human and nonhuman elements imbricated to the intertwined practices of gender and innovation, as well as the affections that these elements and practices make possible. The affective dimension also allowed us to understand why some practices achieve greater success in terms of involvement, enchantment and motivation than others. Likewise, it was possible to verify how the gender conceptions influence the senses of innovation elaborated by the agents involved with innovative practices. **Keywords:** gender, innovation, social practice, practice-based studies, affect.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Tese	40
Figura 2 – Fotos primeira visita ao LAB	221
Figura 3 – Lado direito do LAB (sentido de quem entra)	223
Figura 4 – Espaço aberto LAB	223
Figura 5 – Espaço Palavra e Imagin-AÇÃO	224
Figura 6 – Lado esquerdo do LAB (sentido de quem entra)	224
Figura 7 – Espaço Oficina do LAB	225
Figura 8 – Espaço Encontros	225
Figura 9 – Ambiente fabril da Mercur	227
Figura 10 – Condomínio FIERGS	244
Figura 11 – Recepção Central da FIERGS	245
Figura 12 – Blocos do Condomínio da FIERGS	247
Figura 13 – De um modelo celular/Fazenda de cubículos para um espaço aberto	249
Figura 14 – Modelo de escritório panorâmico (<i>Bürolandschaft</i>)	250
Figura 15 - Cronograma do projeto Cultura de inovação	256
Figura 16 – Fase 3 modelo de desenvolvimento	258
Figura 17 – Escola SESI Pelotas	262
Figura 18 – Modelo mesas sextavadas articuláveis na Escola SESI de Sapucaia do Sul	264
Figura 19 – Escola SESI Sapucaia do Sul (parte externa)	264
Figura 20 – Escola SESI Sapucaia do Sul (parte interna)	265
Figura 21 – Compartilhando a experiência	318
Figura 22 – Fotos Oficina Pedagogias Alternativas (A Roda, Lanche Coletivo, Arte e Meditação)	318
Figura 23 – Frame de Gestão da Inovação	335
Figura 24 – Metodologia de identificação da cultura de inovação	336
Figura 25 – Metodologia Diagnóstico Symnetics	341
Figura 26 – 10 Faces da Inovação	343
Figura 27 – Ambientes do Sistema FIERGS	344
Figura 28 – Modelo Geral	347
Figura 29 – Campanhas do Modelo	348
Figura 30 – Quadro Geral do Projeto	350
Figura 31 – Avaliação das ideias pela liderança do Sistema	366
Figura 32 – Matriz Curricular Ensino Médio	395

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Semelhanças/diferenças nos estudos baseados em prática.....	49
Quadro 2 – Focos de investigação da temática inovação.....	142
Quadro 3 – Combinações de perspectivas sobre gênero e inovação	163
APÊNDICE 7 – Quadro A – Roteiro Semiestruturado utilizado para as primeiras ‘com.versas’.....	540
APÊNDICE 7 – Quadro B – Roteiro Semiestruturado utilizado para as entrevistas em profundidade	540
APÊNDICE 7 – Quadro C – Roteiro utilizado para a terceira colheita de dados	540
APÊNDICE 8 – Roteiro de observação	542
APÊNDICE 9 – Participantes da Pesquisa	555
APÊNDICE 10 – Sinalizadores, Nós e Objetivos	557

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EBP – Estudos Baseados em Práticas

CNI – Confederação Nacional das Indústrias

IEL – Instituto Euvaldo Lodi

FIERGS – Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul

PPGA – Programa de Pós-Graduação em Administração

SESI – Serviço Social da Indústria

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

	A PESQUISADORA	16
	PREFÁCIO	18
	PARTE I - DOS (DES)CAMINHOS DA TESE À MOTIVAÇÃO DA PESQUISA	21
1.	OS BASTIDORES DOS (DES)CAMINHOS DA TESE	22
2.	PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA	29
	PARTE II - BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA ESCOLHIDA	43
	SUBPARTE 1 – BASE TEÓRICA	44
3.	CONCEITUALIZANDO PRÁTICA NO TERRENO DOS ESTUDOS BASEADOS EM PRÁTICA	45
3.1	CORPO, INCORPORAÇÃO E ENCARNAÇÃO NOS EBPS E ESTUDOS ORGANIZACIONAIS	55
3.2	INCORPORANDO AFETO ÀS PRÁTICAS SOCIAIS	70
3.2.1	A ‘virada afetiva’	71
3.2.2	Abordagens críticas das teorias afetivas	78
3.2.3	Qual o lugar do afeto nos EBPs?	81
4.	DE QUE GÊNERO ESTAMOS FALANDO?	89
4.1	UMA REVISÃO SOBRE ABORDAGENS (CIS)(TRANS)GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE	89
4.2	DISCORRENDO SOBRE GÊNERO NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS	106
4.3	GÊNERO ENQUANTO PRÁTICA: UMA ALTERNATIVA DE ANÁLISE NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS	118
	i. Fazendo Gênero	120
	ii. Desfazendo Gênero	123
	iii. Performando Gênero	125
	iv. Posicionando Gênero	127
	v. Praticando Gênero	130
5.	A INOVAÇÃO E O INOVAR: DO CONCEITO À PRÁTICA	140
6.	ENTRELAÇANDO GÊNERO, INOVAÇÃO E PRÁTICAS	160
6.1	AS DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS DE GÊNERO NA INOVAÇÃO	164
6.2	CONSTRUÇÕES DE GENERIFICAÇÃO DA INOVAÇÃO	166
6.3	PROCESSOS DE GENERIFICAÇÃO DA INOVAÇÃO	167
6.4	PRÁTICA DE GÊNERO E DE INOVAÇÃO	169
	SUBPARTE 2 – ESCOLHAS METODOLÓGICAS	172
7.	PERCURSO METODOLÓGICO	173
7.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	174
7.2	UM PRINCÍPIO RIZOMÁTICO	177
7.3	CARTOGRAFANDO A PARTIR DE PISTAS	180
7.3.1	Pista 1 – A cartografia como método de pesquisa-intervenção	180
7.3.2	Pista 2 – O funcionamento da atenção no trabalho do/a cartógrafo/a	181
7.3.3	Pista 3 – Cartografar é acompanhar processos	183

7.3.4	Pista 4 – Movimentos-funções do dispositivo do método da cartografia	184
7.3.5	Pista 5 – O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica	185
7.3.6	Pista 6 – Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador	186
7.3.7	Pista 7 – Cartografar é habitar um território existencial	188
7.3.8	Pista 8 – Por uma política da narratividade	189
7.4	ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	189
7.5	A ANÁLISE NA CARTOGRAFIA	193
7.6	VALIDAÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA	195
7.7	ESCOLHENDO OS TERRITÓRIOS A SEREM CARTOGRAFADOS	199
	PARTE III - ENTRELACANDO OS FIOS TEÓRICOS AOS FIOS TERRITORIAIS	205
	SUBPARTE 1 – CONSTRUINDO UMA TEIA	206
8.	COMPARTILHANDO COMO A TEIA FOI TRAMADA	207
8.1	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	208
8.2	AS ESTRATÉGIAS E OS INSTRUMENTOS QUE APOIARAM A PRODUÇÃO DE DADOS	212
8.3	UM CAMINHO PERCORRIDO VIA VARIEDADES DE ATENÇÃO, SINALIZADORES E NÓS	214
	SUBPARTE 2 – APRESENTANDO A PRODUÇÃO/COLHEITA DE DADOS	217
9.	TERRITÓRIOS CARTOGRAFADOS	218
9.1	LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO SOCIAL DA MERCUR	218
9.1.1	Nó “Ingresso no território”	219
9.1.2	Nó “Contexto de emergência do projeto”	229
9.1.3	Nó “Projeto de inovação”	235
9.2	DESENVOLVIMENTO DA CULTURA DE INOVAÇÃO DO SISTEMA FIERGS	241
9.2.1	Nó “Ingresso no território”	241
9.2.2	Nó “Contexto de emergência do projeto”	244
9.2.3	Nó “Projeto de inovação”	253
9.3	ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR SESI-RS	259
9.3.1	Nó “Ingresso no território”	260
9.3.2	Nó “Contexto de emergência do projeto”	267
9.3.3	Nó “Projeto de inovação”	271
10.	AS PRÁTICAS E OS AGENTES	275
10.1	LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO SOCIAL DA MERCUR	277
10.1.1	Nó “Os agentes e a motivação”	278
10.1.2	Nó “Algumas práticas”	288
10.1.2.1	Construindo o projeto do LAB	289
10.1.2.2	O LAB em ação	294
	<i>i. Espaços de criação</i>	297
	<i>ii. Espaços de aprendizagem</i>	308
10.2	DESENVOLVIMENTO DA CULTURA DE INOVAÇÃO DO SISTEMA FIERGS	325
10.2.1	Nó “Os agentes e a motivação”	325
10.2.2	Nó “Algumas práticas”	329

10.2.2.1	Construindo o Termo de Referência do Cultura	329
10.2.2.2	Executando o Projeto Cultura	333
	<i>i. Orientando-se pelo Edital</i>	334
	<i>ii. O Diagnóstico: da coleta aos resultados</i>	337
	<i>iii. Do Modelo às Ações</i>	345
10.3	ESCOLA SESI DE ENSINO MÉDIO REGULAR	379
10.3.1	Nó “Os agentes e a motivação”	379
10.3.2	Nó “Algumas práticas”	384
10.3.2.1	Desenhando a proposta da Escola SESI-RS	384
10.3.2.2	Rodando o projeto da Escola SESI-RS	406
	<i>i. Organizando os alunos nas turmas</i>	406
	<i>ii. Jeitos de ensinar da Escola</i>	407
	<i>iii. Acompanhamento de alunos</i>	417
	<i>iv. Encontros e reuniões</i>	422
11.	CONFIGURANDO PRÁTICAS DE GÊNERO E DE INOVAÇÃO	427
11.1	SINALIZADOR “CORPO VIBRÁTIL”	427
11.1.1	Nó “A(fe)tivando(-se)”	428
11.1.2	Nó “Encarnando gênero”	437
	<i>i. Homens e mulheres que fazem gênero irrelevante</i>	438
	<i>ii. Feminilidades e masculinidades associadas ao binário de gênero</i>	440
	<i>iii. Mulheres e masculinidades: gerindo como homem</i>	441
	<i>iv. Homens e feminilidades: tornando-se mulher</i>	442
	<i>v. Des-re-territorializando gênero: construindo posições de deslocamento</i>	445
11.2	SINALIZADOR “SENTIDOS DE INOVAÇÃO”	448
11.2.1	Nó “Situando a inovação”	449
	<i>i. O que é inovação?</i>	450
	<i>ii. Inovação que marcou a vida e desperta interesse</i>	452
	<i>iii. Compartilhamento de entendimentos sobre inovação</i>	457
11.2.2	Nó “Os elementos risco, criatividade, dinheiro e erro”	458
	PARTE IV - Propondo algumas considerações	466
12.	DISCUSSÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	467
13.	FECHANDO O ALINHAVO	482
	REFERÊNCIAS	492
	APÊNDICES	534
	ANEXOS	567

A PESQUISADORA

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Embora não seja raro encontrarem-se discursos de que pesquisas acadêmicas devem necessariamente apresentar um “autor impessoal, por definição, sempre objetivo, desapaixonado e frio; uma entidade metodologicamente concluindo um argumento iniciado por outro autor” (conforme crítica de GHERARDI, 1995, p. 2), este texto toma outro caminho. Parto da compreensão de que a escrita não é desincorporada, descontextualizada ou alheia às políticas de conhecimento e entendo que ela tampouco está livre dos processos de ‘performatividade de gênero’¹ e de *knowing*², por isso uso a primeira pessoa para conduzir a discussão.

Levando em consideração a explicação de Gherardi e Poggio (2007) de que os conteúdos das histórias dependem das vozes que os relatam e de que a experiência recontada em primeira pessoa difere de acordo com o gênero do narrador, pareceu-me importante relatar a minha trajetória e, na mesma linha, entendo como relevante apresentar quem é esta narradora.

Sou uma mulher branca, de classe social média, natural do interior do Rio Grande do Sul (da cidade de Três de Maio). Migrei para Porto Alegre aos 15 anos com minha irmã mais velha (na época, ela tinha 17 anos) para cursar o Ensino Médio e ter maiores chances de ingressar na universidade pública. Tenho 36 anos, sou casada e sem filhos. Tenho uma irmã dois anos mais velha e um irmão três anos mais novo. Minha mãe é aposentada atualmente e foi professora de Ensino Fundamental e Médio durante toda sua vida. Meu pai trabalhava com transporte de carga (era caminhoneiro) antes de falecer (o que ocorreu, infelizmente, em 2005). Fui criada em meio a preceitos católicos, em uma cultura interiorana orientada por costumes alemães e poloneses.

Minha história de trabalho começou aos 14 anos de idade, tendo passado por diversas ocupações (desde trabalhos considerados socialmente mais operacionais, braçais/manuais, até atividades percebidas socialmente como mais intelectualizadas) em empresas dos mais variados

¹Termo cunhado por Judith Butler (1988; 1997; 2003a; 2003b; 2011), a partir de J. L. Austin (1962; 1963), Simone de Beauvoir (1970) e Jacques Derrida (1971a; 1971b; 1978; 1990a; 1990b; 1991). Performatividade de gênero é uma realização na ação, a partir da linguagem, levando em conta os conceitos, cunhados por Derrida, de iterabilidade (propriedade que um signo tem de ser sempre outra coisa em sua mesmidade; uma repetição na alteração) e citacionalidade (propriedade de um signo que, ao ser retirado de seu contexto original e deslocado para outro contexto, produz, a partir desse deslocamento, um significado). Assim, gênero performativo leva à subjetivação do corpo pelos atos de fala. O corpo é feito e efeito, sustentado e ameaçado, produzido e produtivo, regulado, normatizado e legitimado pela linguagem. Os atos da fala instituem limites aos contornos do corpo, delimitando suas articulações e ações possíveis. No entanto, o ato da fala também produz espaços de articulação, deslizamento e descontinuidade. Nesta tese, mantenho o termo entre aspas para diferenciá-lo do termo ‘performatividade’ usado pelos Estudos Baseados em Prática.

² *Knowing* é entendido, neste estudo, como sinônimo de ‘saberes em ação’, um conhecimento processual, não institucionalizado, enactado nas e pelas práticas, que está intimamente conectado ao *doing*, não podendo ser dele separado. O uso da palavra na língua inglesa é uma tentativa de manter sua proposta original, assumindo o conhecimento como algo em movimento.

portes e das mais diversas áreas (vivi ‘algumas’ experiências!). Em muitos momentos trabalhei em mais de um lugar ao mesmo tempo, um pouco pela necessidade financeira e outro tanto pelos sonhos de, em algum momento no futuro, poder ter uma ‘vida melhor’ (que pudesse um dia ser mais saudável e com mais momentos em família e entre amigos). Cursei Turismo, Publicidade e Propaganda, Artes Cênicas e Administração. Graduei-me em Administração na UFRGS, onde também cursei o mestrado e o doutorado. Tive a oportunidade de vivenciar o trabalho no exterior (nos EUA), desenvolvendo atividades como: *coordinator* em uma estação de esqui, crepeira em uma creperia francesa e *baby sitter* de duas crianças francesas. Também experimentei a vida acadêmica/discente (na Itália e na Irlanda), durante poucos (mas intensos) meses.

Meu percurso profissional contou com alguns anos de vivência em empresas dos mais variados portes (micro, pequenas, médias e grandes empresas, tanto nacionais como multinacionais, inclusive com experiência internacional), em distintas áreas de atuação. Determinadas situações acabaram sendo recorrentes em algumas delas, independente do porte e da área de atuação: tratamento desigual dado a homens e mulheres; preconceito, discriminação, assédio, opressão às mulheres, assim como a *gays*, lésbicas e homens que não se encaixavam em um estereótipo de masculinidade hegemônica; discursos e políticas com forte viés de gênero orientando práticas organizacionais. Eu mesma vivenciei ‘na pele’ algumas dessas experiências. No entanto, embora eu tivesse observado e experimentado ‘na carne’ tais situações, na época em que elas ocorreram, não vislumbrava de que maneira poderia discuti-las teoricamente. Mais tarde, ao ingressar no mestrado acadêmico, tais questões foram retomadas e a elas se somaram outras tantas.

O contato com uma vasta literatura dos estudos organizacionais, campo em que eu passava a me inserir como pesquisadora vinculada à Administração, possibilitou que eu refletisse de maneira mais comprometida sobre vários aspectos que me inquietavam, para além das questões de gênero. Justificativas sobre as desigualdades que antes me irritavam agora tomavam um corpo teórico, o qual possibilitava desconstruí-las, questioná-las. Se as argumentações sobre as diferenças biológicas antes não me calavam e tampouco me aquietavam, agora passavam a compor um quadro que possibilitava situar historicamente seu contexto de emergência. Entender como se formaram determinados discursos me possibilitou compreender porque são tantos os que aceitam de maneira (in)consciente (pacificamente ou não) tais concepções e, também, em virtude do que essas noções ainda se mantêm nos mais diferentes espaços. A inquietação de antes encontrava espaço e oportunidade para problematizações e investigações.

Trago essas informações para ressaltar que minha voz performará um relato sobre as práticas de gênero que não está desvinculado de minha corporeidade e materialidade, de meu gênero, de minha classe social, idade, raça/etnia, história e cultura. Afinal, como ressaltam Gherardi e Poggio (2007, p. 7), “a voz brota do corpo, a partir de uma subjetividade que é também materialidade”.

PREFÁCIO

Tradicionalmente, o texto final da tese é escrito em partes, com capítulos delimitando certos saberes e produções de conhecimento, indicando que houve uma sequência muito bem delimitada: primeiro se desenhava a problematização da pesquisa, os objetivos e a justificativa para, então, buscar o aporte teórico, definir a metodologia, coletar os dados, descrevê-los, analisá-los à luz de determinada teoria e, por fim, apresentar uma conclusão da pesquisa. Assim se escreve por uma questão normalizadora, em função de um mimetismo (seguindo o que os outros acadêmicos fizeram), por desconhecimento de alternativas distintas das tradicionais, para facilitar a compreensão das ideias, para evitar correr riscos, entre tantas outras possibilidades. As infinitas idas e vindas, o caos e a confusão da realidade, os cruzamentos e atravessamentos, a construção das ideias tendem a não serem muito bem expressadas quando se opta por seguir essa alternativa tradicional de escrita. Tamanho pragmatismo parece deixar de lado o orgânico e visceral da vida, podendo dar a falsa impressão de que há um domínio sobre os eventos e acasos, estando tudo sob controle do/a pesquisador/a. Evitar falar sobre as entrelinhas, os bastidores, os desafios apresentados pode deixar o texto mecânico, sem corpo, sem alma.

A escolha da cartografia remete outro olhar, outra lógica de fazer pesquisa. Não há separação clara entre ‘etapas’. Pode-se ter um objetivo inicial que não perdure até o final da pesquisa, visto que a proposta precisa ser interessante tanto para o/a pesquisador/a quanto para os participantes da investigação. Nesse sentido, é na comunhão com o território que se delimita melhor a problemática da pesquisa e que se determina qual será o objetivo a ser perseguido. O mesmo ocorre com as temáticas que sustentam a tese: elas são revisitadas (várias vezes) durante a caminhada. Assim, o esboço inicial, desenhado no projeto, pode ser desconstruído durante a produção de dados no campo. A produção de dados, por outro lado, é construída durante a estada no campo. Durante a produção de dados no(s) território(s) escolhido(s), por um lado, revisa-se frequentemente a escrita desde a introdução até a base teórica, por outro, estruturam-se a apresentação e a análise de dados em igual tempo. Construção e desconstrução contínua.

Nesse sentido, considerando que a produção da tese não seja isenta de (des)caminhos, a versão aqui apresentada foi construída com o intuito de ordenar o caos, costurar as partes, entrelaçar os fios teóricos aos fios produzidos durante o período de estada em campo. Esse texto nada mais é do que o alinhavo de saberes que foram produzidos em diferentes momentos, em três territórios e com o envolvimento de um número restrito de participantes. Sendo assim, parte de uma concepção cartográfica, na qual o desenho de uma entre tantas possíveis leituras, referentes a um período delimitado investigado, é fabricado concomitantemente aos movimentos de transformação efetuados nesses campos. Não tenho a pretensão (nem a ilusão) de propor uma ‘representação fiel de uma realidade dada’, pois o campo teórico e metodológico em que me situo segue outra proposta,

como poderá ser visto no decorrer da tese. Neste sentido, este texto é apenas a leitura que esta cartógrafa conseguiu realizar com a participação de vários atores.

Tomando como base a compreensão de que a cartografia é seguir e dar voz à desconstrução de certos mundos, no que tange à perda de sentido, e, em igual tempo, acompanhar a emergência de outros, que se inventam para possibilitar a expressão de afetos contemporâneos, esse texto é a expressão de minha tarefa como cartógrafa. A partir do mergulho nas intensidades que acompanhei, dos desejos concebidos nos campos que mapeei, das linguagens que encontrei, dos movimentos que vislumbrei, pude compor uma cartografia que foi possível e se fez necessária. Aqui o leitor poderá encontrar matérias de várias procedências, sem ‘pré-conceitos’. Rolnik (1989) já disse que não interessam as referências teóricas do/a cartógrafo/a, pois o/a pesquisador/a cartógrafo/a entende a teoria como igualmente uma cartografia, como um fazer produzido concomitantemente à formação das paisagens por ele acompanhadas. Toda a expressão que pôde dar voz aos movimentos do desejo, tudo o que contribuiu para dar sentido, todas as fontes (escritas, faladas, experienciadas, desenhadas, fotografadas ou de qualquer outra procedência), sejam elas teóricas ou não, foram consideradas.

Em vista disso, me apoiei em algumas iniciativas: um critério, um princípio, uma regra e um roteiro (ROLNIK, 1989). Como critério de escolha tinha o desafio de eleger quais matérias de expressão, quais linguagens contribuiriam para dar voz às intensidades que afetariam meu corpo no encontro com outros corpos. É o critério que impulsiona a caminhada e que determina o grau de abertura para a vida que o/a cartógrafo/a se permite experimentar. Através do critério, o/a pesquisador/a define o nível de intimidade com o qual ele consegue se envolver e as intensidades e afetos que ele consegue expressar. Tanto mais aberto, mais tensionamentos e multiplicidades poderão ser cartografados (ROSÁRIO, 2008). Um critério tem como pressuposto um princípio, que, para o/a cartógrafo/a, é extramoral. O que importa é dar passagem para a expansão da vida, abrir-se para o movimento, encontrar canais de produção/fabricação da vida. Como ‘regra de ouro’, ele se apoia na expansão e na flexibilidade de seu critério e de seu princípio, avaliando o quanto consegue suportar em termos de desorientação e reorientação de afetos, cuidando para respeitar os limites do campo e das relações com os participantes da pesquisa (ROSÁRIO, 2008).

Por esse ângulo, é importante que o/a cartógrafo/a use seu *feeling* para respeitar esse limiar e agir em favor da vida, sendo prudente e cauteloso, discriminando os graus de perigo e de potência, agindo conforme pede o contexto em que se encontra. Por fim, o/a cartógrafo/a precisa se apoiar em um roteiro de preocupações, o qual pode e deve ser definido e redefinido tantas vezes quantas forem necessárias, de acordo com os avanços no campo. O roteiro “vai sendo construído e desconstruído, territorializado e desterritorializado durante a trajetória, já que os elementos da pesquisa se interpenetram de forma dinâmica” (ROSÁRIO, 2008, p. 209).

Entre as várias idas e vindas, entendi ser importante estruturar a tese em quatro partes (Parte I – Dos (Des)caminhos da tese à motivação da pesquisa; Parte II – Base teórico-metodológica escolhida; Parte III – Entrelaçando os fios teóricos aos fios territoriais; Parte IV – Propondo algumas considerações), contando com 13 capítulos. Após esta problematização, entro na parte teórica, onde:

discorro sobre os estudos baseados em prática, ressaltando a incorporação e o afeto; debato as questões de gênero; e apresento um panorama sobre inovação. Na sequência, entrelaço os fios teóricos (práticas, afeto, gênero e inovação), apresento o percurso metodológico trilhado; produzo os entrelaçamentos entre teoria e empiria, apresentando e discutindo os resultados. Termino com algumas reflexões sobre pontos relevantes, esboço as considerações finais e proponho uma agenda de pesquisa.

Dos (Des)caminhos da tese à motivação da pesquisa

Parte I

Capítulo 1

OS BASTIDORES DOS (DES)CAMINHOS³ DA TESE

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. (FOUCAULT, 1998, p. 13)

Iniciar a apresentação do percurso desta tese abordando uma parte de seus bastidores é uma maneira de compartilhar os descaminhos percorridos na produção deste texto. As primeiras palavras aqui escritas não seguem uma ordem cronológica. Foram muitos os movimentos de idas e vindas na escrita, durante os quatro anos de doutorado. Por isso, o leitor possivelmente encontrará aqui várias narrativas de tempos distintos, mas que foram alinhavadas na ‘tentativa’ de delinear o caminho que percorri e que me fez chegar à escolha do tema e do campo de pesquisa.

Digo na ‘tentativa’, pois acredito ser difícil indicar em que ponto uma caminhada se ‘inicia’ (como se houvesse um início claramente definido). Em uma visão rizomática, há, na verdade, o ‘entre’, o meio; nem início nem fim (DELEUZE; GUATARI, 1995). Em vista disso, ao se olhar para as coisas, partindo de uma concepção processual, entende-se que elas ocorrem em um fluxo (COOPER; 1986; HORBACH, 2010; THANEM, 2001), que o mundo pode ser compreendido como formado por diversas e infindáveis conexões em que as coisas se entrelaçam, se interconectam e são enactadas⁴ em um percurso, não seguindo uma sequência preestabelecida de etapas (início, meio e fim), pois há, na verdade, um andamento, um movimento, uma fluidez, que é, na maioria das vezes, caótica e desordenada.

Igualmente não há uma separação entre passado, presente e futuro, já que os tempos coexistem – o presente, o atual traz consigo o passado de forma virtual e aponta para o futuro com imprevisibilidade (BÉRGSON, 1964; 1988; 2004; 2006a; 2006b; 2006c⁵). Fazendo um esforço

³ O título desse capítulo foi construído inspirado no trabalho de Foucault (1998), de Dal’Igna (2011) e Baierle (2015).

⁴ Enactar é utilizado, neste estudo, como sinônimo de performar, moldar. Enactar é dar à realidade forma na/pela ação, não havendo estabilidade, mas constantes práticas artesanais que combinam diversos elementos para performar realidades provisórias, que podem ser novamente enactadas (LAW, 2004).

⁵ Conceção embasada na tese bergsoniana em relação à conservação integral da memória. Como destaca Horbach (2010), para Bérson, a memória é ontológica e não psicológica. Memória é tempo, duração. Para Bérson, a memória sobrevive em si, na duração, ou melhor, enquanto duração. O passado existe desde sempre e coexiste com o presente. Passado e presente podem ser compreendidos, respectivamente, como virtual e atual. A leitura que Deleuze (1991) faz da tese bergsoniana é que o presente ou atual não é um estado, mas porta o virtual como uma espécie de névoa ao seu redor, ou seja, traz consigo o *devenir*. O presente porta a duração. Participa do passado (trazendo a virtualidade) e aponta na direção do futuro (trazendo a imprevisibilidade). Bérson, segundo Deleuze (1991), tem uma concepção paradoxal de tempo. O novo é definido pela ligação, pela coexistência de diversas camadas de tempo, nunca perdidas, jamais ultrapassadas definitivamente, mas conservadas desde sempre e reunidas nas formas cognitivas da atualidade.

para estar alinhada a esta concepção, faço o relato dos momentos em que percebi que fui mais fortemente tocada pelas temáticas que me aventurei a trabalhar neste estudo.

Buscando dar a devida atenção e fazendo uma autocrítica sobre minha parcialidade, contextualizando-a, ou seja, vendo a responsabilidade política incorrida em meus posicionamentos, entendo como necessário clarificar as questões que me motivaram a desenvolver esta proposta de estudo. Faço isso porque parto da compreensão que, deixar de abordar tais temáticas, pode ser uma maneira de negar ou ocultar a minha voz e, contrariando minha proposta, eu poderia contribuir para manter o que, na verdade, quero questionar: a ‘neutralidade’ do/a pesquisador/a, que esconde a incorporação de gênero.

A temática que me instigou a construir esta tese parte de vivências pessoais e profissionais, de observação do cotidiano, do acompanhamento das matérias que circulam nos jornais e nas revistas ditas ‘comerciais’, assim como leva em conta meu percurso acadêmico, que me possibilitou entrar em contato com trabalhos científicos. Na graduação investiguei as temáticas competências e aprendizagem em cursos de pós-graduação *lato sensu* que se voltavam a contribuir com a formação de gestores. Naquela ocasião me deparei com uma diferença quantitativa de homens e mulheres cursando o MBA da UFRGS especificamente investigado. Curiosamente essa era uma situação que se apresentava em outros cursos, de formação similar, em outras universidades e faculdades do país. Embora isso tenha me chamado a atenção, outro tema acabou tomando a cena e conduzindo minha caminhada no mestrado: aprendizagem organizacional.

A partir da disciplina “Aprendizagem Organizacional: processos formais e informais”, ministrada pela professora Cláudia Simone Antonello, entrei em contato com os Estudos Baseados em Prática (EBPs), mais especificamente com a perspectiva cultural. Este campo possibilitou desenvolver minha dissertação que teve como proposta “compreender os processos de aprendizagem a partir das práticas de produção teatral dos espetáculos teatrais de uma organização não governamental à luz da perspectiva cultural” (SAWITZKI, 2012, p. 8)⁶. Contudo, naquele momento, estava mais mobilizada pela aprendizagem nas organizações do que pelas práticas na acepção que tomo hoje.

Durante a pesquisa de mestrado, um ponto que chamou minha atenção trata-se da justaposição de ordem e desordem, dos movimentos entre inovar e manter a tradição. Esse ponto focalizou-se no meu envolvimento posterior com a temática inovação. Adicionalmente, houve um tema em particular que emergiu do campo e ganhou espaço: a relação do corpo com a aprendizagem. Busquei trabalhá-lo na dissertação, embora com apoio de limitada literatura⁷, pois não podia dar as costas ao que o campo fazia saltar aos olhos. Mais tarde, ao participar como aluna

⁶ SAWITZKI, Roberta Cristina. **Processos de aprendizagem em uma ONG: um estudo de produção teatral à luz da perspectiva cultural** Dissertação de Mestrado, PPGA/UFRGS, 2012.

⁷ Visto terem sido poucos os trabalhos encontrados, naquela época, sobre o tema na linha dos estudos de aprendizagem organizacional.

visitante das aulas da disciplina de “Práticas, Saberes e Aprendizagem Organizacional”⁸, aprofundei meus conhecimentos sobre o tema e tive acesso a estudos desenvolvidos por autores que, por um lado, trabalhavam a temática do corpo nas organizações e, por outro, focavam especificamente esta temática dentro dos EBPs do campo de Aprendizagem nas Organizações (AO).

Ao entrar em contato com esta literatura, deparei-me com o trabalho de Yakhlef (2010a) que atribui aos EBPs de AO a contribuição no sentido de instituírem uma base social para a cognição humana, para a ação e a interação (eu acrescento, com base em Nicollini, Gherardi e Yanhow, 2003a e 2003b e Antonello e Azevedo, 2011, que os EBPs consideram o conhecimento, além de social, também como processual, material e historicamente mediado, emergente, situado, aberto e temporário), permitindo compreender os processos de *knowing*⁹ (comumente traduzido por conhecer) e de *learning*¹⁰ (comumente traduzido por aprender). No entanto, segundo Yakhlef (2010a) apesar destes estudos enfatizarem a significância ontológica da prática¹¹, da inter/ação e da atividade como base do *knowing* e do *learning*, a atenção dada ao corpo, “que é o que faz tudo ser feito e executa toda a ação” (idem, p. 409)¹², ainda carecia de maior investigação (acrescento: especialmente entre os teóricos brasileiros).

Minha proposta, ao ingressar no doutorado, era estudar as práticas e a performatividade¹³ do *knowing* da “Universidade Pés Descalços” (*Barefoot College*), na Índia, pois esta organização trabalha com uma metodologia de educação através do corpo, com uso da linguagem sensorial, conhecimento sensível e juízo estético, focando-se em um modelo de ensino-aprendizagem que prepara senhoras (*the grandmothers*) para serem multiplicadoras em suas aldeias. No entanto, durante um trabalho de assistência ao coordenador do curso de especialização em Gestão Bancária da UFRGS, tive contato com a ONG Mulher em Construção, de Canoas – RS, e fiquei tocada por seu trabalho. Percebi que não precisava ir até a Índia para investigar uma organização que trabalhasse com pessoas de classes menos favorecidas, utilizasse um modelo de educação voltado para a prática, inserisse mulheres¹⁴ no mercado de trabalho e, indiretamente, abordasse questões de

⁸ Cursei esta disciplina como aluna ouvinte, quando estava em processo seletivo para o doutorado.

⁹ *Knowing* é entendido, neste estudo, como sinônimo de ‘saberes em ação’, um conhecimento processual, não institucionalizado, enactado nas e pelas práticas, que está intimamente conectado ao *doing*, não podendo ser dele separado. O uso da palavra na língua inglesa é uma tentativa de manter sua proposta original, assumindo o conhecimento como algo em movimento.

¹⁰ *Learning* costuma ser traduzido por ‘aprendizagem’, no entanto, nos EBPs de AO, é compreendido de outra forma. Aqui o sufixo *-ing* é de difícil tradução, por isso a manutenção da palavra na língua inglesa, que denota a ideia de algo em movimento. Assim, o *learning* deve ser entendido como algo que acontece no *organizing*, sendo enactado na ação do *knowing* e *doing*, que são a prática (GHERARDI, 2010). Por isso, eu acrescento à exposição de Yakhlef (2010a) também o *organizing* (comumente traduzido por organizar).

¹¹ É na prática que o *knowing* e o *organizing* se ligam, sendo o elemento empírico em que tal relação pode ser investigada (GHERARDI, 2001). Com base nesse entendimento, acredito que a noção de *knowing-in-practice* (GHERARDI, 2009) deva ser utilizada como uma lente de análise, em minha pesquisa, pois possibilitará considerar não somente as atividades, mas especialmente o *knowing* envolvido nas práticas de gênero e inovação.

¹² Visão similar é apresentada no livro *Body and Organization* de Hassard, Holliday e Willmott (2000), outra obra que serviu de estímulo para que fosse aguçado meu interesse em trabalhar com esta temática, na pesquisa de doutorado.

¹³ Performatividade, quando relacionada a *knowing*, *learning* e *organizing*, é entendida, neste estudo, como sinônimo de enactar. Para evitar confusões entre ‘performatividade de gênero’ (vide Nota de Rodapé 1) e performatividade na acepção dos EBPs, quando o emprego nesta tese for com o sentido do segundo termo, usarei seu sinônimo (enactar).

¹⁴ Muitas delas iletradas ou com baixo grau de instrução.

cidadania e autoestima. Esta ONG oferece cursos, na área da construção civil, para mulheres, a maioria delas carente, inserindo-as em um campo dominado por homens e que possui uma estruturação de práticas masculinas. Estudar esta organização possibilitaria trabalhar com outra temática que me parecia particularmente interessante: gênero.

Em busca de literatura sobre o tema, observei que, tal como a temática ‘corpo’, ‘gênero’ também tem sido pouco discutido entre os autores brasileiros dos EBPs¹⁵, embora exista vasta literatura que trata de diferença sexual, sexualidade e gênero nos estudos organizacionais. A esses dados, soma-se meu percurso nas disciplinas de “Teorias Organizacionais: Estudos Avançados” e de “Práticas, Saberes e Aprendizagem Organizacional”, no doutorado, que possibilitou ampliar meus conhecimentos sobre discursos, materialidade e práticas, assim como sobre reflexividade do/a pesquisador/a.

Em meu ensaio teórico, defendi a proposta de compreender a relação que se estabelece entre as práticas discursivas e não discursivas, o *knowing* e o *learning* e as práticas de corpo e de gênero, através da investigação sobre o ingresso de um grupo de mulheres na construção civil (com foco nas práticas de mulheres operárias – pedreiras, pintoras, encanadoras, azulejistas, ceramistas etc. – que se relacionam com homens operários).

De outubro de 2012, quando elaborei meu anteprojeto de tese, até outubro de 2014, quando ingressei no SESI – Serviço Social da Indústria, acompanhei a inserção, na construção civil, de mulheres capacitadas pela ONG Mulher em Construção. Após assumir a interlocução do Instituto SESI de Inovação em Gestão de Fatores Psicossociais, comecei a enfrentar dificuldades de voltar a campo. Diversos eram os compromissos, as viagens, as capacitações, as reuniões que me impediam de retomar a observação participante. Durante esse tempo, tive acesso a uma vasta literatura sobre inovação, participei de eventos sobre esta temática e estive envolvida com práticas de inovação, conduzidas ou apoiadas pelo Sistema Indústria.

Entre as pesquisas a que tive acesso, deparei-me com o artigo de Alsos, Ljunggren e Hytti (2013), o qual contém o estado da arte em inovação e gênero (uma revisão da literatura sobre gênero e inovação¹⁶ e uma visão geral da área) e busca fornecer uma agenda de investigação. Para as mesmas autoras, uma implicação prática das pesquisas que se voltam para estudar o gênero e a inovação está na possibilidade de se descobrir a prática de inovação como um fenômeno tendencioso de gênero, um aspecto que, segundo elas, os decisores políticos devem considerar quando forem estruturar políticas de inovação.

¹⁵ São exemplos de trabalhos estrangeiros/internacionais que se voltam para esta temática: Bruni, Gherardi e Poggio (2004a; 2004b; 2005); Gherardi e Poggio (2001; 2007); Gherardi (1995; 1996; 2003; 2004; 2011; 2012); Gherardi, Marshall e Milss (2003); Levina e Orlikowski (2009); Martin (2003; 2006); Poggio (2000; 2006); Strati (2007); Latour e Woolgar (1997); Yakhlef (2010a).

¹⁶ As autoras também procuram analogias comparativas, através da investigação tanto sobre o campo de gênero e empreendedorismo, como sobre o de gênero e tecnologia.

Chamou-me a atenção que, como recomendações para futuras pesquisas, as autoras indicam, em primeiro lugar, a necessidade de se questionar a conexão entre tecnologia e inovação, buscando investigar a atividade de inovação em setores de baixa tecnologia e de serviços. Na visão de tais autoras, inovações incrementais e de processo precisam entrar no radar de estudiosos e decisores políticos, deixando de se limitar à inovação radical e de produto. Em segundo, explicitam que os quadros normativos e os elementos estruturais em jogo, em se tratando das compreensões sobre inovação, devem incluir e abraçar as atividades inovadoras das mulheres, voltando-se para analisar as questões de poder. Em terceiro, indicam ser indispensável desenvolver e utilizar novas abordagens metodológicas para investigar as inovações e os inovadores (sejam eles de qualquer gênero), assim como, precisam incluir novas possibilidades de operacionalização das atividades inovativas.

Este artigo, somado aos que se seguiram a ele e ao cenário desenhado anteriormente, abriram-me os olhos para a possibilidade de investigar estas temáticas como ‘práticas sociais situadas entrelaçadas’. O campo que para mim se abria era bastante amplo: Institutos de Inovação e de Tecnologia do Sistema Indústria (SESI – Serviço Social da Indústria, e SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); projetos de inovação apoiados pelo Edital SESI-SENAI de Inovação; inserção no Conselho de Ciência e Tecnologia da FIERGS; ações e capacitações em inovação do IEL (Instituto Euvaldo Lodi) e os muitos institutos do exterior que trabalham com a temática inovação, com os quais o Sistema Indústria possui parceria. Ao estar envolvida com tantas práticas de inovação, observei uma tendência: nos projetos conduzidos ou apoiados pelo Sistema Indústria, há um número consideravelmente maior de profissionais do gênero masculino engajados em projetos de inovação tecnológica e um número maior de profissionais do gênero feminino envolvidos com projetos de inovação social (embora, neste último caso, no somatório, ainda exista uma pequena vantagem masculina em termos de liderança). Esse cenário deixou-me bastante intrigada e levou-me a buscar mais literatura sobre ‘gênero e inovação’.

Diante das novas leituras realizadas, do cenário apresentado, da impossibilidade de retornar a meu campo anterior, e em razão das práticas com as quais estava envolvida, investigar as práticas de gênero e de inovação apresentava-se como uma proposta frutífera, visto que eu tinha, adicionalmente, apoio da literatura que a revelava como temática necessária a ser investigada. Ao levantar pesquisas dentro do campo dos EBPs sobre inovação e gênero, encontrei amparo para a realização da presente investigação: havia um número limitado de estudos e a necessidade de aprofundar pesquisas sobre práticas de gênero e inovação emergia como questão a ser abordada para gerar maior teorização dentro do campo (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013), conforme pincelei anteriormente e como apresento mais detalhadamente na próxima subseção.

Assim, na defesa de proposta de tese questionava: de que forma gênero e inovação são encarnados e performados constantemente entre os espaços simbólicos de práticas sociais? Responder essa indagação era o intento da pesquisa, que se aproximava de uma perspectiva etnometodologista de gênero. Diante do questionamento formulado, havia definido como objetivo

geral desta investigação: compreender como gênero e inovação são performados como práticas sociais e como os códigos de inovação e de uma identidade de gênero são estabelecidos, mantidos, alterados e transgredidos nos diferentes espaços simbólicos.

Nesse sentido, minha proposta tomava como suporte os EBPs de AO, a inovação, a temática do corpo nas organizações e as questões de gênero. Eu tinha a intenção de “botar corpo” e “fazer gênero” nos EBPs de AO. Em busca de uma agenda de investigação, estava discutindo a encarnação e o enactment das práticas de gênero e de inovação. Como muito bem percebido pela banca de defesa do projeto de tese, o escopo era amplo e precisava ser reduzido. Estes pontos e os demais foram discutidos com minha orientadora, Cláudia Simone Antonello, seguindo as recomendações da banca.

Na sequência, ao desenvolver o doutorado sanduíche na Itália, na Universidade de Trento, tive a oportunidade de estar próxima das autoras que eu adotara como base. Silvia Gherardi acolheu-me como minha orientadora informal (em função de sua recente aposentadoria) e Bárbara Poggio, como minha orientadora formal, por indicação de Silvia Gherardi. Foram três meses de muito aprendizado, muitas leituras e trocas enriquecedoras. Discuti com Silvia Gherardi as orientações da banca e depois, novamente, alinhei com minha orientadora, Cláudia Simone Antonello, os caminhos a tomar. Decidimos que seriam seguidas as orientações da banca, mas, sobretudo, o campo seria responsável pela ‘palavra final’. Quem ditaria as temáticas que constituiriam os alicerces da investigação seriam os participantes da pesquisa, respeitando os preceitos da cartografia.

Em vista disto, após decidir os projetos a serem seguidos, ingressei no campo sem ter definido quais pontos do escopo defendido na banca permaneceriam até a escrita do texto final. Ainda em 2017, participei do Congresso *OLKC – Organizational, Learning, Knowledge and Capabilities*, em que apresentei parte do projeto de tese, transformado em artigo, focando as questões relativas ao corpo e sua relação com o *knowing* e o *learning*. Alguns meses mais tarde, participei do *Pre-Colloquium PhD Workshop* do *33rd EGOS Colloquium*¹⁷ (Congresso do *European Group for Organizational Studies*), levando um resumo do que havíamos construído¹⁸ para a tese até aquele momento. A cada uma dessas oportunidades, novas reflexões se somavam, diferentes perspectivas suscitavam novos *insights* e aspectos que ainda apareciam confusos começavam a ser clarificados. Aqui outro ponto do fazer cartográfico pôde ser seguido: a validação com pares da narrativa que estava sendo construída a várias mãos.

¹⁷ Título do texto: “*Enacting practices of gender and innovation: a cartography of social practices intertwined*”.

¹⁸ Entendo que a escrita do texto, embora pareça uma tarefa solitária, é, na verdade, uma construção coletiva. Diversos são os participantes deste momento: os participantes da pesquisa (os que compartilharam comigo suas experiências, suas ideias e que comigo construíram uma realidade, entre tantas possíveis), minhas orientadoras (que me apresentaram autores, que discutiram comigo teorias, que dividiram comigo as tensões da tese e que comigo escolheram caminhos para essa jornada), os autores que dão suporte à minha escrita (estando eu alinhada a eles ou não) e todos aqueles que, de alguma forma, se fizeram presente nesse percurso.

Por fim, o momento da escrita da narrativa (a materialização do trabalho de conclusão do doutorado), a defesa da tese para a banca e os ajustes no texto pós-banca são também parte do processo cartográfico e não podem ser ignorados. Nesses momentos pude (e precisei) abrir meu corpo atentamente ao plano coletivo de forças. Escolher como conduzir a narrativa do texto final, como apresenta-la para a banca e como proceder as adequações indicadas exige respeito, rigor ético e cuidado. São movimentos que, mesmo quando parecem solitários, na verdade, nunca ocorrem na individualidade. Na relação com os diversos ‘outros’ (humanos – autores, professoras orientadoras, professores do doutorado, professores da banca de projeto e de tese, colegas do grupo de pesquisa de Aprendizagem nas Organizações, participantes da pesquisa, colegas de trabalho, amigos, familiares – e não humanos – textos, vídeos, imagens, sites, folders, computadores, celulares, espaços, objetos, arquiteturas, atmosferas, dinheiro, tempo, PPGA, FIERGS, SESI, Mercur e tantos outros que me escapam de nomear agora) é que pude produzir esta tese. Espero que a leitura deste texto possa produzir afetos e novos conhecimentos a quem se encorajar em investir algumas horas na sua leitura.

Capítulo 2

PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

(...) o cartógrafo enfrenta os riscos de abrir-se a um “tudo é tudo” em sua aposta no devir, no rizoma, com o risco de operar tensões tão duras que venham a formar conjuntos fechados. O cartógrafo aguça o paradoxo em seu olhar ao se preocupar em produzir consistências fluídas através das modulações das relações que constituem os objetos-problema e que estes, por sua vez, constituem com os demais fluxos. Oscilando constantemente entre os abismos o cartógrafo opera com o paradoxo na constituição dos seus objetos-problemas. (FONSECA; COSTA, 2013, p.427)

Como diria Foucault (1998, p. 13), “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. Essa foi a provocação que me motivou a aventurar-me pelo terreno dos estudos de gênero e de inovação e a continuar minha caminhada nos Estudos Baseados em Prática (EBPs), a qual foi iniciada no mestrado. Tendo em vista que “nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre, de algum modo, políticas” (FISCHER, 2007, p. 53), e assumindo que a escolha do tema está profundamente relacionada com minha história de vida, com minha formação acadêmica e trajetória profissional, entendo que trabalhar com a relação entre gênero e inovação no terreno dos EBPs é também uma “escolha ética e política” (DAL’IGNA, 2011, p. 14).

Na tentativa de desafiar ‘o que está posto’ e abrir espaço para novas alternativas de visão acerca das práticas nas organizações, pretendo propor ao terreno acadêmico brasileiro dos EBPs debater as práticas de gênero e de inovação como uma **‘prática social situada entrelaçada’**. Dito isto, uma primeira pergunta que o leitor pode se fazer é: “Por que estudar práticas de gênero e de inovação?”. Para além dos aspectos destacados na seção anterior que abordam o caminho por mim percorrido¹⁹ (desde meu interesse em cursar o doutorado até a escrita do documento final), aqui se somam outros.

Autoras como Irigaray (1993a; 1993b; 1993c) e Gherardi (2011) destacam que o gênero foi, por muito tempo, banido dos estudos organizacionais. Irigaray (1993a; 1993b; 1993c) chega a acusar de problemática a ausência de gênero nesse campo de pesquisa, nomeando o movimento que ocorre nas organizações de ‘matricídio simbólico’²⁰. Tais aspectos fazem saltar aos olhos o esquivo

¹⁹ A seção anterior introduziu o assunto. Aqui retomo os principais pontos de minha opção por investigar a relação entre as temáticas gênero e inovação para a indústria, a qual adveio de meu envolvimento com práticas de inovação; da carência de pesquisas considerando uma perspectiva de gênero como uma prática social situada; do número limitado de estudos sobre práticas de inovação utilizando a abordagem dos estudos baseados em prática; de sua evidente e crescente importância e representatividade para a economia global e nacional; por ser um tema associado predominantemente ao universo masculino.

²⁰ O matricídio simbólico de que fala Irigaray refere-se a um sentimento, na nossa sociedade, que proíbe a união com a mãe. “A cultura patriarcal promove a rejeição e a negação da mãe. Desfazer da dependência emocional que une o indivíduo a sua mãe e o identifica com a figura do pai é considerado imprescindível para o desenvolvimento e amadurecimento adequado” (COOPER, 2004, p. 81). Nas palavras da autora: “Nossa sociedade e nossa cultura operam sobre a base de um matricídio original. Quando Freud, notadamente em *Totem e Tabu*, descreve e teoriza sobre o assassinato do pai como o ato fundador para a horda primitiva, ele esquece um assassinato ainda mais antigo, aquele da mãe, necessário para a fundação de uma ordem específica na cidade

organizacional de discutir relações de gênero, reprimindo vozes femininas (POGGIO, 2003), e de todos os indivíduos dominados, escondidos, discriminados e, em algumas (ou várias) situações, violentados, como mostram as teorias *queer* e os estudos pós-estruturalistas e discursivos (BUTLER, 1990; 1993a; 1993b; 2004a; 2004b). De acordo com Jeanes, Knights e Martin (2011), discursos de masculinidade transformam tudo em um alvo a ser dominado ou possuído e “se não pode ser possuído, então ele deve ser banido para as margens onde ele está contido, se não controlado” (KNIGHTS; KERFOOT, 2004, p. 433).

Questionando esse imperativo, nas últimas décadas vê-se um aumento de quantidade de trabalhos sobre gênero na análise organizacional, não apenas no meio acadêmico, mas também em revistas não científicas especializadas no tema. A literatura recente tem procurado investigar o impacto e os efeitos do gênero tanto na vida organizacional, em termos de dinâmicas, desempenho, práticas, relações e funcionamento; quanto sobre a vida de seus profissionais e na formação de subjetividades (exemplos podem ser encontrados em uma vasta literatura, mas cito aqui alguns trabalhos ALVESSON; BILLING, 2009; EAGLY; JOHNSON, 1990; JEANES; KNIGHTS; MARTIN, 2012; MILLS, 1988; POWELL, 1999).

Apesar de o movimento feminista ter ganhado força a partir da década de 60 do século XX, só recentemente os estudos feministas e de gênero ganharam espaço entre as produções que se ocupam com o mundo organizacional (SOUZA; CORVINO; LOPES, 2013). Ainda que grande parte desses estudos possam ser situados no terreno dos Estudos Críticos de Administração (DAVEL; ALCADIPANI, 2003), é latente a carência e a necessidade de pesquisas e de aprofundamento teórico da perspectiva pós-estruturalista no que tange o estudo de gênero no campo organizacional. Isso pode ser observado pelos resultados alcançados em algumas pesquisas que se ocuparam de realizar uma análise sistemática, bibliométrica, ou meta-análise sobre gênero, mulheres, feminino ou feminilidades (ANDRADE; MACEDO; OLIVEIRA, 2014; CAPPELLE et al., 2007; COSTA; FERREIRA, 2006; SOUZA et al., 2012; SOUZA; CORVINO; LOPES, 2013).

Embora o levantamento realizado por Davel e Alcadipani (2003) não tenha se voltado especificamente para esses termos (gênero, mulheres, feminino ou feminilidades), ao examinarem o desenvolvimento da produção acadêmica nacional²¹, entre 1990 e 2000, relacionada ao campo de “Estudos Críticos em Administração”, identificaram que, dos 80 artigos críticos, apenas 11 se dedicavam a estudar gênero, sendo que apenas 13% eram guiados pela orientação intelectual

(IRIGARAY, 1993c, p. 11). “A diferença sexual não pode, portanto, ser reduzida a um fato simples e extralinguístico da natureza. Ele condiciona a linguagem e é condicionado por ela. [...] Assim como uma mulher real é frequentemente confinada ao domínio sexual no sentido estrito do termo, então o próprio gênero gramatical feminino é feito para desaparecer como expressão subjetiva e vocabulário associado com as mulheres, muitas vezes, consiste em termos um pouco denigrante, se não insultante, que a definem como um objeto em relação ao sujeito masculino. Isso explica o fato de que as mulheres acham tão difícil falar e ser ouvidas como mulheres. Elas são excluídas e negadas pela ordem linguística patriarcal. Elas não podem ser mulheres e falar de maneira sensata e coerente ao mesmo tempo” (IRIGARAY, 1993b, p. 12).

²¹ “A busca de artigos críticos foi realizada nos seguintes periódicos: [RAE] Revista de Administração de Empresas, [RAC] Revista de Administração Contemporânea, [RAP] Revista de Administração Pública, [RAUSP] Revista de Administração [da Universidade de São Paulo] e [O&S] Revista Organização & Sociedade, bem como nos anais do Enanpad” (DAVEL; ALCADIPANI, 2003, p. 6).

feminista. Ainda, segundo os autores, “as temáticas relacionadas aos aspectos de gênero nas organizações e na administração tendem a privilegiar as questões de subutilização do potencial feminino, as dificuldades de ascensão na carreira e de autoafirmação pessoal e profissional” (DAVEL; ALCADIPANI, 2003, p. 9).

Cappelle et al. (2007) avaliaram a produção científica entre os anos de 1995 e 2004 quanto aos estudos de gênero na administração²² e Souza, Corvino e Lopes (2013) analisaram bibliometricamente as produções das revistas de administração brasileiras²³ que tiveram publicações sobre o feminino ou a mulher como tema central entre os anos de 2000 e 2010. Ambos utilizaram o quadro teórico-epistemológico de Calás e Smircich²⁴ (1996²⁵ e 1998[1999]²⁶, respectivamente) para proceder a classificação. A meta-análise conduzida por Cappelle et al. (2007) identificou 45 artigos publicados nas principais revistas e no evento de maior repercussão da área. A classificação procedida por esses autores encontrou um número incipiente, mas crescente, de estudos nomeados pós-estruturalistas²⁷ (combinados ou não com outras abordagens²⁸). Segundo os autores, os estudos classificados nesta abordagem emergiram em 2001 e alcançaram certa relevância em 2004. Chama a atenção que um percentual significativo dos trabalhos se volta para a dupla ou tripla jornada de trabalho das mulheres, os impasses entre trabalho-família (em especial, sobre a maternidade), a diferença salarial entre homens e mulheres (indicando que estas recebem menos do que aqueles), as dificuldades enfrentadas pelas mulheres na ascensão de carreira (denominado de fenômeno de ‘teto de vidro’), as reflexões sobre os estilos de liderar e gerir masculinos (em algumas situações, assumidos pelas mulheres para conquistarem e se manterem em postos de gestão).

²² O levantamento conduzido pelos autores partiu das revistas/eventos classificadas/os como “A” na avaliação de periódicos da CAPES (2005). Assim, as fontes eleitas foram RAE, RAC, RAP, RAUSP, O&S e os anais do ENANPAD (CAPPELLE et al., 2007).

²³ “Os periódicos escolhidos para realização do estudo foram ao todo seis dentre as principais revistas de administração do Brasil. (...) As publicações utilizadas e classificadas em A2 foram: Revista de Administração Contemporânea (RAC) e Revista de Administração de Empresas (RAE). As revistas pesquisadas classificadas como B1 foram: Cadernos EBAPE.BR (EBAPE), Revista Organização & Sociedade (O&S), Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP) e Revista de Administração Mackenzie (RAM)” (SOUZA, CORVINO, LOPES, 2013, p. 609).

²⁴ As referidas autoras, ao realizarem um levantamento na literatura sobre as abordagens feministas nos estudos organizacionais encontraram sete perspectivas: teoria feminista liberal, teoria feminista radical, teoria feminista psicanalítica, teoria feminista marxista, teoria feminista socialista, teoria pós-estruturalista e pós-modernista, e teoria terceiro-mundista ou pós-colonial (essas perspectivas serão aprofundadas na seção que discorrerá sobre gênero nos estudos organizacionais).

²⁵ CALÁS, B.; SMIRCICH, L. From “the woman’s” point of view: feminist approaches to organizations studies. In: CLEGG, S. et al. **Handbook of organization studies**. London: Sage, 1996.

²⁶ CALÁS, M. B.; SMIRCICH, L. Do ponto de vista da mulher: abordagens feministas em estudos organizacionais. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998 [1999].

²⁷ “Tal fato reflete as tendências atuais dos estudos de gênero nas mais diversas áreas de enfocarem as práticas discursivas e o papel da linguagem perante a subjetividade humana (Meyer, 1996; Louro, 1997), desconstruindo discursos, práticas e verdades universais que constituem a sociedade e lidando com a ideia de múltiplas dominações. Por essa perspectiva, permite-se às mulheres e homens o exercício do poder de formas e, em contextos diferenciados, permite-se reconhecer o processo dinâmico de construção e reconstrução do sujeito sexuado (Meyer, 1996) e, com isso, reconhecer as transformações ocorridas no mundo social e do trabalho e novas possibilidades de interação entre homens e mulheres” (CAPPELLE et al., 2007, p. 517).

²⁸ Segundo Cappelle et al. (2007), 17,88% dos artigos eram pós-estruturalistas, 17,88% eram pós-estruturalistas/liberais e 2,22% pós-estruturalistas/radicais. Não tenho a pretensão nem a proposta de avaliar se tais classificações são procedentes, apenas de situar as pesquisas que abordam as temáticas gênero, mulheres, feminino ou feminilidades.

Para Calás e Smircich (1996), esse tipo de abordagem tem sido muito influenciada pela psicologia experimental behaviorista, tendendo a valorizar o comportamento organizacional e as abordagens tradicionais de Recursos Humanos. Assim, torna-se difícil obter, com base nesses trabalhos, desenvolvimentos teóricos sobre o tema do gênero, tratando-se, em sua maioria, de mero mimetismo do conhecimento já desenvolvido (CAPPELLE et al., 2007, p. 519).

Situação similar é encontrada no levantamento realizado por Souza, Corvino e Lopes (2013). De um total de 48 artigos encontrados, a partir da busca de publicações na área da administração utilizando os descritores chave ‘feminino’ e ‘mulher’, somente 16 tomavam esses temas (feminino e mulheres) como foco de análise. Destes, nove trabalhavam com temáticas da área de gestão de pessoas²⁹, cinco de estudos organizacionais³⁰ e dois de estratégia organizacional³¹. Segundo os autores, apenas um artigo pode ser aproximado ao pós-estruturalismo e ao pós-colonialismo. A área temática de Relações de Gênero e Poder teve o maior número de artigos identificados (nove), os quais versavam sobre identidade de gênero, análise de diferenças entre gestão feminina e masculina, construções, significações e implicações das relações de gênero e poder nas organizações.

Com base nesses achados os autores defendem que “os estudos feministas brasileiros na área da administração não podem ser considerados representantes de um único movimento feminista” (p. 618), pelo menos se for tomada a classificação de Calás e Smircich (1998) como parâmetro de análise. Acrescentam ainda, “pelo contrário, eles apresentam características, problemáticas e conceitos que perpassam ao mesmo tempo por diversos movimentos” (SOUZA; CORVINO; LOPES, 2013, p. 618). Ressaltam ainda, os autores, que os estudos desenvolvidos na área da administração, voltados às temáticas que são relevantes para os estudos feministas, necessitam de enriquecimento conceitual.

Acrescento a isso outros *gaps* que precisam ser suplementados e alguns limites que necessitam ser superados, conforme indicam os estudos voltados a analisar a produção científica brasileira focada nas temáticas de gênero, feminilidades e masculinidades, especificamente na área da administração/estudos organizacionais (ANDRADE; MACEDO; OLIVEIRA, 2014; CAPPELLE et al., 2007; COSTA; FERREIRA, 2006; SOUZA et al., 2012; SOUZA; CORVINO; LOPES, 2013). Estas pesquisas indicam predominância de investigações orientadas pela abordagem liberal, o que permite inferir que: a) a maior parte das pesquisas produzidas mantem a

²⁹ Temáticas identificadas pelos autores como relativas à área de Gestão de Pessoas: “Modificações do trabalho e seus efeitos na forma de se trabalhar, de ser, de viver, de conciliar trabalho e família, dilemas pessoais, bem como lidar com relacionamentos diversos. Inclui temas ligados a agressões no trabalho (físicas e psicológicas), a experiência profissional e o controle e resistência diante das desigualdades de gênero” (SOUZA; CORVINO; LOPES, 2013, p. 610).

³⁰ Temáticas classificadas pelos autores como referentes à área de Estudos Organizacionais: “Estudo da diversidade de gêneros, relações de gêneros e poder e suas respectivas implicações no desenvolver do trabalho feminino e, inclusive, seu efeito para a organização, desafios enfrentados pela mulher e aplicações de abordagens feministas” (SOUZA; CORVINO; LOPES, 2013, p. 610).

³¹ Temáticas associadas pelos autores à área de Estratégia Organizacional: “Abordagens teóricas do empreendedorismo, incluindo o papel do empreendedor, a decisão por empreender e sua atuação no ambiente organizacional” (SOUZA; CORVINO; LOPES, 2013, p. 610).

visão de polarização entre masculinidades e feminilidades; b) grande parte dos estudos são de natureza qualitativa e utilizam predominantemente o método de estudo de caso; c) uma parcela significativa desses estudos tem “incorporado alguns aspectos da lógica funcionalista do ‘fazer’ científico, tais como: a objetividade, a neutralidade e a impessoalidade” (CAPPELLE et al., 2007, p. 524).

Durante minha experiência profissional pude observar que tais concepções e ‘operacionalizações’ não são exclusividade do ‘mundo acadêmico’, mas também se fazem presente nos mais diferentes espaços organizacionais. Nos últimos anos, dediquei-me a trabalhar com projetos de inovação e pude perceber que suas práticas não fogem desse mesmo impasse: os processos, as atividades, os discursos, os instrumentos, os projetos e as ações inovadoras, em grande maioria, são orientadas por uma lógica sistêmico-controladora, com viés funcionalista, utilitarista e pragmático. O controle das práticas e da gestão da inovação; o uso excessivo de instrumentos, metodologias, técnicas, ferramentas; a preocupação demasiada com eficácia e eficiência, produtividade e competitividade das organizações era algo recorrente não apenas nos projetos do Sistema Indústria nacional e gaúcho, como também em tantos outros projetos de indústrias com as quais a FIERGS se relacionava. Esse cenário precisa ser analisado com parcimônia, pois, conforme alertam Alsos, Hytti e Ljunggren (2013) e Gherardi (2011, p. 44), tais práticas tendem a perpetuar uma imagem de masculinidade hegemônica, patriarcal, fria e calculista/racional da organização.

Acresce a esses fatores a apreciação de uma tendência nos projetos de inovação apoiados, conduzidos ou acessados pelo Sistema Indústria: por um lado, ficava explícito o número consideravelmente maior de profissionais do gênero masculino envolvidos com projetos de inovação tecnológica, por outro lado, a própria FIERGS enfrentava dificuldades em conseguir ampliar o número de profissionais do gênero masculino nos projetos de inovação social. Esse cenário deixou-me bastante intrigada e levou-me a buscar mais literatura sobre ‘gênero e inovação’.

Fazendo uma incursão nesse campo, percebe-se que a maioria dos estudos sobre inovação defendem a sua investigação em função de sua grande capacidade de geração de emprego e renda, por influenciar o desenvolvimento de novas tecnologias e a formação de mão de obra e, também, por seu impacto social. Tomando essas argumentações como base, as atuais pesquisas sobre inovação tem recaído sobre sua capacidade disruptiva (CHRISTENSEN; BOWER, 1996), a criação de infraestruturas desenvolvidas a partir de redes de inovação (SWAN; SCARBROUGH, 2005), como a inovação emerge de mudanças bruscas ou inesperadas (BESSANT, 2008), entre outros.

Adicionalmente, a literatura de inovação tem envolvido múltiplos *frameworks*, dentro dos quais os atores envolvidos na inovação operam, e como eles influenciam a visão de uma organização sobre a inovação e os diferentes caminhos que podem ser seguidos (GARUD; GEHMAN, 2012). Porém, apesar de sua importância, verifica-se que a produção científica e empírica que tem como foco principal o entrelaçamento das práticas de inovação e de gênero é bastante incipiente quando se investigam questões de gênero enactadas *by doing* inovação. Há uma invisibilidade de gênero nas pesquisas sobre essa temática, escondendo a natureza da dimensão de

gênero que permeia os processos de inovação (PECIS, 2016). Le Loarne e Gnana (2015) especificam que a literatura e as pesquisas sobre inovação apresentam ofuscamento de gênero, dissimulando a predominância de masculinidades nos seus processos e práticas (RANGA; ETZKOWITZ, 2010).

A relação entre gênero e inovação recebeu apenas recentemente a atenção dos pesquisadores dos campos de gestão e estudos organizacionais. Para Alsos, Hytti e Ljunggren (2013), uma das razões para a falta de interesse em se investigar tal temática decorre da aparente invisibilidade das pessoas na inovação. Diversamente do empreendedorismo, em que se tem o/a empresário/a no centro das atenções das investigações, o papel do/a(s) inovador/a(s) tem sido subcomunicado em pesquisas de inovação (BRÄNNBACK; BERGLUND; CARSRUD, 2012), estando o foco muito mais na organização inovadora do que nas pessoas envolvidas na inovação. Isso me permite inferir que tais estudos compreendem as organizações como entidades “relativamente autônomas, tratadas de certa forma como alheias aos membros que a constituem e ao mundo em que estão” (WATSON, 2005, p. 18). Orientado por uma ortodoxia sistêmico-controladora, tal entendimento moderno racionalista e dualista, tende a “estimula[r] uma visão dos seres humanos [como] separados de seu mundo social e de sua cultura: uma visão de entidades isoladas” (idem) e, em igual tempo, uma assunção da organização como uma entidade com ‘características antropomórficas’ ou, talvez, com uma ‘energia vital própria’³².

Na leitura de artigos sobre inovação pude perceber que a literatura desta temática tem focado mais em processos, organizações, *spin-offs* de universidades, *start-ups* e sistemas, não dando a devida atenção às pessoas nela envolvidas. Isso não significa, porém, que focar em resultados, processos e sistemas e não nas práticas dos indivíduos implica ausência de gênero (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013). Como defendem esses autores, todo e qualquer sistema de inovação é composto por pessoas; entretanto, revelar como o gênero é enactado e como enacts práticas de inovação é um grande desafio, ainda maior ao se considerar que ele vem sendo escondido em práticas, processos, organizações e sistemas inovativos desincorporados. “Quando as pessoas não são visíveis no discurso, o gênero torna-se facilmente invisível” (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013, p. 238), o que pode ‘naturalizar’ uma ordem de gênero de masculinidade/feminilidade estereotipada, assumindo, de forma inconsciente, acrítica ou não, características de masculinidade/feminilidade como características ideais de inovação.

Recentemente, alguns autores abordaram experiências de inovadores para defender que, embora o processo de inovação normalmente seja liderado por um indivíduo, ninguém o faz sozinho (VAN WULFEN, 2013), considerando a inovação como um processo social (ALBAGLI, 2009; ALBAGLI; MACIEL, 2012). Essa tardia visibilidade dada às pessoas possibilita considerar o

³² Esses entendimentos me despertavam alguns questionamentos: afinal, como as pessoas acreditam que uma organização inova? Quem põe a inovação para ‘rodar’? Não estariam as pessoas (e os não humanos) fazendo parte desse processo?

gênero nas práticas de inovação, abrindo espaço para a problematização do ofuscamento de gênero que permeia tais práticas.

Suplementarmente, além de ser um fenômeno econômico, a inovação pode também ser lida como um fenômeno social. Nesse ponto, gênero e inovação se cruzam, sendo produzidos/reproduzidos, contestados e/ou alterados nas práticas sociais. ‘Fazer inovação’ é uma prática social, assim como o é ‘fazer gênero’, no entanto, embora gênero possa ser entendido como uma definição social e cultural, as pessoas habitualmente o associam diretamente ao biológico (ou ao sexo) e ainda hoje há predominância de estudos que o analisam como uma categoria binária e dicotômica. Um dos problemas destas visões reside no fato de que o conjunto de normas e valores que definem a ação inovadora tende a ser predominantemente pautado na masculinidade hegemônica, que anula a feminilidade e todas as outras formas alternativas de masculinidade (entendimento similar é apresentado por Bruni, Gherardi e Poggio, 2005, quando analisam a relação de gênero e empreendedorismo)³³. Conquanto a ênfase em características masculinas ainda seja sobressaliente nas organizações, as qualidades femininas não estão isentas de tal manipulação.

Tomando este contexto como base, **o argumento desta tese é de que práticas de gênero são entrelaçadas (e ancoram) às práticas de inovação, havendo uma mútua afetabilidade e enactamento entre elas. Diferentes práticas de masculinidades e feminilidades³⁴ são coengendrados a diferentes tipos de práticas de inovação, orientando modos de ser e de exercer o trabalho, afetando as incorporações e experiências daqueles/as que com elas se engajam, assim como as materialidades desse processo, o que, por sua vez, afeta as práticas de gênero e de inovação. A própria prática de inovação, que pressupõe neutralidade em termos de gênero, na verdade não escapa de práticas de generificação, carregando um viés (pressuposto, subtexto, discurso, conotação ou concepção) de gênero (de masculinidade(s) e/ou de feminilidade(s)) que é e está ligado ao seu tempo histórico e contexto vivido.** Conquanto pareçam práticas distintas, as práticas de inovação e de gênero estão na verdade intimamente imbricadas umas às outras pela materialidade dos corpos, nas práticas discursivas, espaciais e afetivas e nos artefatos que medeiam a relação entre o corpo e a atividade. Abordar gênero e inovação como ‘práticas sociais situadas entrelaçadas’ advém de seu poder heurístico de contrariar o idealismo; ir além do dualismo problemático (como ação / estrutura, elementos humanos / não humanos); questionar as ações individuais e seu *status* como elementos constitutivos dos fenômenos

³³ De certa forma, inovação e empreendedorismo possuem sentidos semelhantes, ambas ligadas ao universo masculino. O imaginário social atribui aos dois termos características de perspicácia, criatividade, mente aberta e coragem, tanto em se tratando de aventurar-se, como na tomada de iniciativa, na realização e na tomada de risco. Tais características, quando transpostas para o domínio simbólico do feminino, demandam alguma explicação, visto que ao universo feminino são associadas passividade, adaptação e flexibilidade (BRUNI; GHERARDI; POGGIO, 2005). Contudo, em uma cultura, as simbologias e representações não são imutáveis, mas dinâmicas, variando no tempo e no espaço. Assim o é também a compreensão de gênero (GHERARDI, 1995; GHERARDI; POGGIO, 2001). As relações de gênero contextualizadas e historicamente situadas atribuem um significado circunscrito a homens e mulheres em determinada cultura, e o fazem em relação aos arquétipos de masculinidade e feminilidade que definem a diferença e a ordem da linguagem.

³⁴ Uso feminilidades e masculinidades no plural para enfatizar seu caráter múltiplo e variável.

sociais; deslocar a mente como o fenômeno central na vida humana; ver a razão não como uma faculdade mental inata, mas como um fenômeno de prática, entendimento este que também pode ser atribuído ao afeto.

Na tentativa de propor alternativas às linhas de pensamento predominantemente cognitivista e econômico-financeira (as quais traduzem para o ambiente organizacional acriticamente os conceitos de normatividade, melhoria de resultado, pragmatismo e gerencialismo), Gherardi (2005; 2009), Strati (1998) e Nicolini, Gherardi e Yanow (2003a) propõem uma abordagem mais crítica e analítica, pautando-se em uma visão processual dos fenômenos organizacionais: os Estudos Baseados em Prática (EBPs). Sua base teórica deriva da tradição da fenomenologia, do interacionismo simbólico, do pensamento de Wittgenstein, do desconstrucionismo e do pós-estruturalismo (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003b). Os EBPs discutem os fenômenos organizacionais (especialmente o conhecimento e a aprendizagem em uma perspectiva de *knowing e learning*), tomando-os a partir de uma concepção processual, levando em conta seu caráter social, que se contrapõe a noções simplistas e superficiais, e propondo a construção de um novo repertório conceitual e linguístico (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003b; GHERARDI, 2005; SCHATZKI, 2006).

Vale destacar que o conceito de práticas não se constitui em um campo de análise unificado, pelo contrário, apresenta um amplo escopo de definições, compreensões e apropriações (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011). Os pesquisadores da área de estudos organizacionais têm produzido distintas leituras destas teorizações, voltando-se para compreender os efeitos e os impactos dos fenômenos organizacionais na constituição das subjetividades humanas assim como de seu coengendramento a mecanismos de (re)produção/alteração da sociedade. Considerando que a vida social é organizada a partir de e é atravessada por desigualdades e diferenças nas relações de poder (ORTNER, 2005), os EBPs podem ser tomados como uma epistemologia para compreender essa dinâmica, debruçando-se sobre um olhar fino das ações dos agentes que contribuem para (re)produzir e/ou modificar as práticas organizacionais e, de uma maneira mais ampla, a sociedade.

Nos últimos anos alguns autores têm apontado um avanço necessário aos EBPs quanto à dimensão política de suas problematizações e compreensões dos fenômenos organizacionais, destacando as limitações de sua capacidade de análise das relações de força que sustentam ou subvertem as práticas organizacionais, as quais (re)produzem/fabricam as dinâmicas da sociedade (CZARNIAWSKA, 2013; GHERARDI, 2012; GOLSHORKI et al., 2010; OILVEIRA, 2014). Nesse sentido, embora os EBPs tenham contribuído para instituir olhares alternativos para os fenômenos organizacionais³⁵, a literatura utilizada e produzida no campo dos estudos

³⁵ A abordagem baseada em prática se opõe à ideia de um conhecimento perfeito, externo ao sujeito, e insiste que o conhecimento é o resultado da interdependência entre sujeito, objeto e contexto (ANTONELLO; AZEVEDO, 2011). O conceito de prática, conforme argumenta Gherardi (2009), contribui para: a) uma concepção renovada da organização como uma textura de práticas inter-relacionadas, que se estendem para formar uma rede de ação sustentada por um saber em ação, o qual se renova e se transforma ao ser praticado; b) uma concepção renovada do conhecimento como atividade situada, negociada, emergente e incorporada; c) uma concepção renovada da materialidade como uma forma de representação distribuída e uma relação íntima

organizacionais ainda carece de teorizações no que se refere ao entendimento político das práticas organizacionais (SANTOS; ALCADIPANI, 2010).

Embora o poder seja crucial tanto em pesquisas de gênero quanto na teoria feminista, seu papel tem sido pouco investigado na literatura de inovação (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013). A ‘viscosidade’ da masculinidade com a inovação e as dificuldades em se encontrar processos de inovação mais abertos e inclusivos, assim como discursos mais plurais, possibilitam ver a hierarquia do gênero nas práticas de inovação. Manter esse quadro tem suas implicações, conforme apontam os estudos de Poutanen e Kovalainen (2013), que demonstram a relevância da análise do poder nos estudos de inovação, e de Remneland-Wikhamn e Knights (2013), que aborda as consequências das hierarquias dos discursos de gênero. Por fim, “as condições epistemológicas e as questões ontológicas relativas ao gênero e à inovação devem ser mais profundamente exploradas, uma vez que diferentes perspectivas de gênero (e inovação) representam diferentes pressupostos epistemológicos e ontológicos” (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013, p. 347). Diante disso, surgiu o interesse em usar a abordagem dos EBPs para analisar práticas de gênero e de inovação.

Compartilhando do entendimento de Oliveira e Cavedon (2013) quanto ao cotidiano organizacional poder ser lido como “espaço de práticas que constituem micropolíticas³⁶ em meio à esfera normativa dos processos de gestão” (OLIVEIRA, 2014, p. 19) eu faço uma derivação da proposição teórica dessas autoras para o objeto-problema que ensaio analisar nesta tese. Apoiada nas concepções pós-estruturalistas/pós-modernista/pós-colonialista de gênero, entendo que as relações sociais colocam em jogo diferentes formas de vivenciar as masculinidades e feminilidades. Os modos de ser homem e mulher decorrem das relações entre homens e mulheres, entre homens (digo, entre eles mesmos) e entre mulheres (entre elas). Nesse sentido, gênero seria uma forma de compreender relações de poder, visto que estariam sempre em jogo diferenças percebidas e experienciadas por homens e mulheres.

Tomando como base estes apontamentos, procurei verificar se realmente havia poucas pesquisas nos EBPs tratando da relação entre gênero e inovação³⁷. Os números encontrados dão

com os seres humanos; d) uma metodologia para análise das novas formas de trabalho como saber na prática, portanto baseada mais no trabalho do que no conhecimento sobre o trabalho performativo; e) um léxico que compreende expressões e conceitos novos para a renovação dos estudos organizacionais.

³⁶Oliveira (2014, p. 19) compreende “as micropolíticas, as políticas da vida cotidiana, como um processo que se refere às relações do confronto das práticas sociais com lógicas de ação determinadas histórico-culturalmente; apresentam um cunho processual, pois as formas de organização são múltiplas e articuladas em espaços de práticas; produzem efeitos no cotidiano devido ao seu caráter relacional com as esferas normativas da sociedade” (OLIVEIRA, 2014, p. 19).

³⁷Realizei levantamentos nas bases de dados Scopus e Ebsco – bases de dados de dissertações e teses; das principais revistas; de eventos na área de estudos organizacionais, negócios, gestão, contabilidade, artes e humanidades, ciência computacional, engenharia, economia, econometria e finanças, ciências de decisão, sociologia, psicologia e multidisciplinar, usando os termos inovação e gênero (em português e em inglês), em qualquer parte do texto. Foi encontrado o total de 803 trabalhos. Quando refinei a pesquisa, definindo que essas palavras deveriam aparecer no título, no resumo ou em palavras-chave, o número de artigos caiu para 296. Notei que as revistas *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, *International Journal of Innovation and Learning*, *Proceedings Frontiers in Education Conference Fie*, *Development in Practice* e *Research Politics and Technovation* estão no topo da lista. Isso ilustra a natureza multidisciplinar das pesquisas de inovação, conforme referido por Fagerberg, Mowery e Nelson (2005). Se consideradas todas as áreas (medicina,

uma ideia da quantidade reduzida de pesquisas com foco nessas temáticas, indicando uma lacuna a ser preenchida. Dar especial atenção a gênero e inovação no terreno dos EBPs torna-se, portanto, relevante. Acresce a isso o entendimento de que deixar de abordar o gênero encarnado/incorporado nas práticas de inovação limita a compreensão da ação social (HASSARD; HOLLIDAY; WILLMOTT, 2000; GHERARDI, 2011; YAKHLEF, 2010).

Nesse contexto, pergunto: **de que maneiras se entrelaçam gênero e inovação como uma prática social nos diferentes territórios?** Responder essa indagação é o intento da presente pesquisa, que se aventura no terreno dos EBPs.

Diante do questionamento formulado, defino como objetivo geral desta investigação: **aprender os entrelaçamentos entre o gênero e a inovação como uma prática social em três diferentes territórios.**

Com o intuito de suportar e atingir esse objetivo principal, estabeleci os seguintes objetivos específicos para realização do presente estudo:

- a) compreender o contexto organizacional que possibilitou a criação, a execução e a concretização dos projetos cartografados;
- b) identificar e descrever as práticas sociais dos projetos investigados e os agentes a elas imbricados;
- c) analisar as maneiras que esses profissionais enactam, experimentam e expressam sua encarnação de gênero e como esses atores a(fe)tivaram(-se) (com) os projetos de inovação cartografados;
- d) discorrer sobre o viés de gênero presente nos sentidos de inovação compartilhados nos diferentes territórios.

Para alcançar esses objetivos, sabia que teria desafios metodológicos. Seria preciso avaliar, em comunhão com os territórios pesquisados, com as teorias que suportariam minha caminhada e com meus princípios, qual metodologia daria conta de tamanha empreitada. Olhar para práticas pressupõe acompanhar processos, dar espaço para o caos, dar voz às transversalidades; significa dar passagem para a ‘situacionalidade’, para o cotidiano, para o espaço-tempo em que as práticas acontecem. Tomar gênero pela abordagem pós-estuturalista combinada às abordagens pós-modernista e pós-colonialista que eu me propunha demandava considerar multiplicidades, relações

bioquímica, ciência ambiental etc.), o total de trabalhos encontrados chega a 1.365, o que indica que, na área de gestão e afins, o número de estudos encontrados representa apenas 21% do total. Publicações da área da enfermagem apresentaram o maior número de artigos, evidenciando que elas estão mais preocupadas com a relação gênero e inovação do que outras revistas sobre saúde e mesmo sobre gestão e afins. Considerando que os critérios especificados para a pesquisa exigiam que inovação e gênero fossem mencionados uma única vez no título, no resumo ou em palavras-chave, após leitura mais apurada dos resultados encontrados, constatei que a maioria dos artigos não se concentrava especificamente em gênero, mas o incluía como uma variável de controle ou o mencionava em um exemplo. Quando inserido o termo *practice* (e, depois, em português, prática), o número de trabalhos caiu para 144. Ao inserir os termos *practice-based studies* ou *practice-based approach* ou *practice-based view* (e, depois, em português estudos baseados em prática ou teoria da prática, ou teoria baseada na prática, ou visão baseada em práticas) não foram encontrados trabalhos.

sociais, relações de poder.³⁸ Debruçar-me sobre inovação como uma prática coletiva, para além das questões técnicas, considerar as pessoas envolvidas e o gênero imbricado nessas práticas, assim como a complexidade dos processos de inovação, exigia que meu olhar se dissolvesse com o olhar dos participantes da pesquisa. Por fim, mas tão importante quanto, tomando meus princípios, entendia que precisaria abarcar tensões, dar espaço para as intensidades, abrir caminho para acompanhar os ritmos, os fluxos, as sensações.

Eu entendia que eu estaria no ‘entre’, que meu olhar daria conta de uma parte, que eu só conseguiria construir uma tese no encontro entre todos esses muitos nós, na tessitura de alguns fios, com o envolvimento de diversos humanos e não humanos. Diante de todo esse contexto, optei por usar a cartografia para apoiar a construção de saberes sobre práticas de gênero e de inovação como prática social situada entrelaçada. Como estratégias de produção de conhecimento, me vali de observação participante e entrevistas em três fases. A pesquisa documental foi utilizada para analisar o site dessas organizações, assim como livros e materiais diversos por eles produzidos. Também acessei artigos, dissertações e teses produzidas sobre essas organizações, com o intuito de considerar tais dados secundários na construção da narrativa.

Realizei a cartografia guiando o meu caminhar por oito pistas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015): a pista 1 traz elementos para se compreender a cartografia como método de pesquisa-intervenção (PASSOS; BARROS, 2015); a pista 2 discorre sobre o funcionamento da atenção do/a cartógrafo/a, o qual exige do/a pesquisador/a atenção flutuante que, em igual tempo, requer abertura e concentração (KASTRUP, 2015); a pista 3 ressalta que a cartografia é voltada para o acompanhamento de processos (BARROS; KASTRUP, 2015); a pista 4 trata do manuseio por movimentos-funções do dispositivo (KASTRUP; BARROS, 2015); a pista 5 discorre sobre o plano coletivo de forças da experiência cartográfica (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015); a pista 6 enfatiza que há a necessidade de dissolver o ponto de vista do observador (PASSOS; EIRADO, 2015); a pista 7 destaca que cartografar é habitar um território existencial (ALVAREZ; PASSOS, 2015); e a pista 8 convida os envolvidos à política da narratividade (PASSOS; BARROS, 2015).

Para apresentar e discutir os dados fabricados em campo, utilizei as variedades de funcionamento do/a cartógrafo/a³⁹ (desde o rastreio, passando pelo toque e pelo pouso, para chegar ao reconhecimento atento) que, orientados por sinalizadores⁴⁰, me levaram a nós⁴¹. Esse processo possibilitou alcançar os objetivos da pesquisa. O mapa que pude construir é o que apresento na Figura 1.

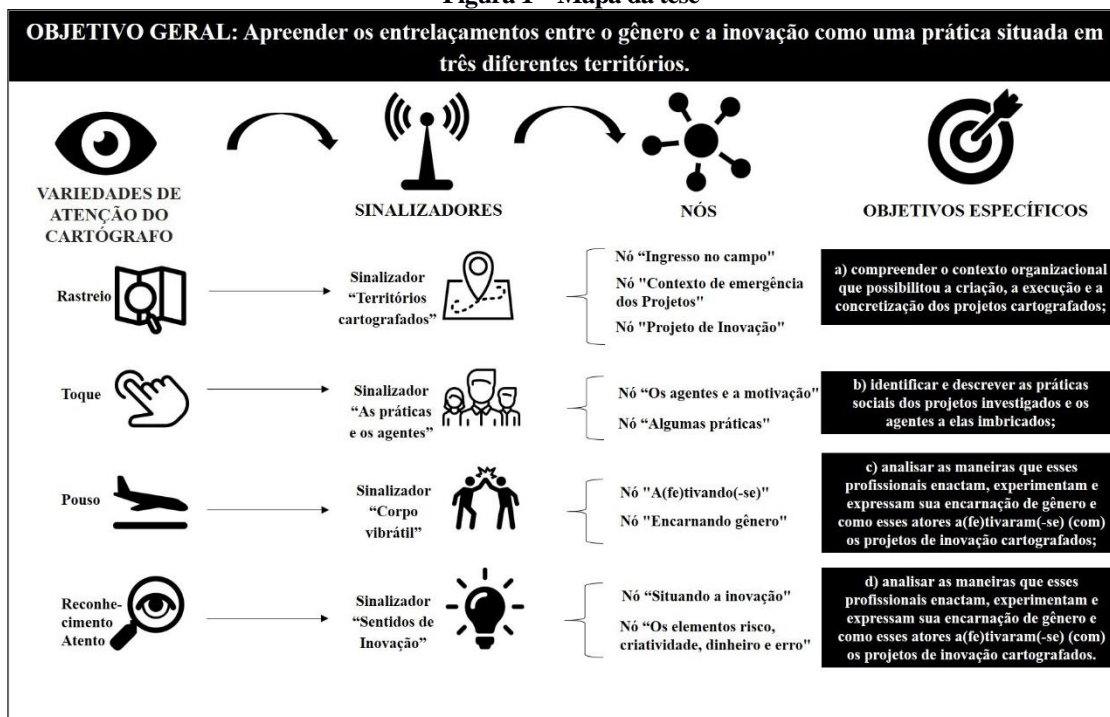
³⁸ Gênero, neste estudo, é compreendido como práticas que produzem dizeres e fazeres relativos a masculinidades e feminilidades, podendo haver várias maneiras de mobilizar, enactar, experienciar, experimentar e realizar bricolagens entre as infinitas possibilidades que a ordem/instituição de gênero e a situação apresenta/impõe/provoca (considerando também seu caráter histórico, político, temporal, material e espacial), os quais, por sua vez, orientam modos de ser, agir, falar, pensar e sentir o gênero

³⁹ Um processo complexo: “seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa etc.” (KASTRUP, 2015, p. 33).

⁴⁰ Os sinalizadores orientaram a caminhada e contribuíram para a construção da descrição e discussão dos nós.

⁴¹ Pontos de confluência, não estanques, mas sim fluxos captados durante a produção de dados.

Figura 1 – Mapa da tese



Fonte: elaborado pela autora

O *hodos-metá* cartográfico, bem como é proposto – em que, no caminhar se constroem as metas, considerando que aquilo que se investiga é um “mapa móvel” (BARROS; DA SILVA, 2013, p. 342) – foi vivenciado no fazer desta pesquisa das mais distintas formas. Também as temáticas base desta tese sofreram variações durante a realização da investigação. Embora eu tivesse em mente três grandes temas (os quais se mantiveram até o final) para guiar a construção da tese (gênero, inovação e práticas), eu estava aberta ao que o campo me traria de possibilidades. Destarte, o corpo foi um dos temas que enfrentou modulações: ora aparecia como uma categoria evidente, ora como um elemento demasiado, dada a quantidade e complexidade que as outras temáticas demandavam em termos de trabalho de pesquisa. No entanto, via inserção nos territórios e com o avanço das leituras entendi que era importante retomá-lo, visto que, era saliente sua interface com o mundo, pois é o que possibilita se tornar sensível a ele (GHERARDI, 2017a; 2017b; LATOUR, 2009).

Foi também a partir desse mesmo movimento que me deparei com as práticas afetivas. A própria cartografia exige a consideração dos afetos que são produzidos no campo (ROLNIK, 2007; ROSÁRIO, 2008), no entanto, além do olhar para a a(fe)tividade no fazer cartográfico, havia o afeto, como elemento (RECKWITZ, 2012; 2017), dimensão (GHERARDI, 2017a; 2017b), ou mesmo, como prática afetiva (WETHERELL, 2015) no estudo das práticas que ora eu investigava e como política afetiva (PULLEN; RHODES; THANEN, 2017) nos diferentes espaços organizacionais acessados.

Pude perceber que o afeto atravessa as práticas de gênero e de inovação e é também uma prática em si, sendo encarnado no corpo (GHERARDI, 2017a; 2017b; LATOUR, 2009) ou materializado em não humanos (GHERARDI, 2017a; 2017b). Trazê-lo para a discussão foi uma decisão pautada no seu potencial para desencadear uma política radical, que desafia a opressão de gênero nas organizações e que afirma uma vida além das restrições sufocantes que as concepções heteronormativas de gênero podem impor (PULLEN; RHODES; THANEN, 2017).

Defendo que o afeto possibilita questionar a lógica binária de gênero e o subtexto de gênero presente nas práticas de inovação. Isso não significa reivindicar pela superação do conceito de gênero ou defender uma visão andrógina, mas sim em operar com ele por uma perspectiva alternativa. Ainda, o afeto abre caminho para se compreender porque algumas práticas de inovação, em determinados contextos organizacionais, gozam de maior engajamento do que outras. Por isso, para além da **contribuição teórica** de trabalhar o entrelaçamento entre práticas de gênero e práticas de inovação, acrescento a incorporação do afeto como uma dimensão e política necessária para se dissolver o binário de gênero e desestabilizar os estereótipos relacionados tanto ao gênero quanto à inovação. Meu intento é, com estes elementos, contribuir para que as pessoas possam ter vidas mais saudáveis, agradáveis e com significado, tendo consciência das afetações que geram e daquelas que atravessam seus corpos. E, também, para que as organizações possam proporcionar espaços de trabalho mais salubres para seus profissionais.

Acredito que esta pesquisa possibilitará a ampliação e o enriquecimento da produção científica sobre os Estudos Baseados em Prática, fornecendo informações significativas acerca da relevância de se abordarem as práticas de gênero e de inovação, assim como possibilitará a discussão de aspectos materiais, afetivos e discursivos, vinculados ao gênero e à inovação. Intento contribuir para se repensar o trabalho dos profissionais envolvidos e os efeitos da ordem/instituição e das relações de gênero, da linguagem/discursos e das relações sociais nas práticas sociais, bem como para desconstruir dualismos, abrindo espaço para discursos plurais e perspectivas emancipatórias e multiculturais de gênero (oportunizando diversidade, multidimensionalidade e pluralismo).

Partindo de uma alternativa distinta de estruturar a tese, a subdividi em quatro grandes partes: I – Dos (Des)caminhos da tese à motivação da pesquisa; II – Base teórico-metodológica escolhida; III – Entrelaçando os fios teóricos aos fios territoriais; IV – Propondo algumas considerações. Na **Parte I**, eu trago os bastidores dos (des)caminhos da tese e a problematização da pesquisa. No **Capítulo 1**, procuro compartilhar as entrelinhas de elaboração de uma tese que muitas vezes são ofuscadas, esquecidas ou ocultadas, intencionalmente ou não, uma vez que se conclui a escrita. Apresento também a minha trajetória acadêmica que possibilitou a aproximação com os temas que fundamentam essa tese. No **Capítulo 2**, formulo o problema de pesquisa a partir do campo em que estou inserida (ciências sociais aplicadas / estudos organizacionais / área da administração) e conecto os temas gênero, inovação e práticas. Descrevo a questão de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a metodologia utilizada e retomo a estrutura da tese sucintamente.

A **Parte II** é composta por duas subpartes e 4 capítulos que tratam de apresentar e discutir o percurso trilhado para eleger os fundamentos teórico-metodológicos. Na **Subparte I**, discorro sobre os conceitos estruturantes e destaco a escolha das bases teóricas. No **Capítulo 3**, inicio apresentando o terreno dos Estudos Baseados em Prática, visto que o conceito de ‘prática’ atravessa as outras bases teóricas, e destaco o corpo/incorporação e o afeto. No **Capítulo 4**, discorro sobre o gênero, sexo e sexualidade, passando pelos estudos feministas e seu cruzamento com os estudos organizacionais. No **Capítulo 5**, traço um panorama dos estudos sobre inovação, desde a sua visão pela corrente econômica até sua análise pela sociologia. No **Capítulo 6**, entrelaço os fios teóricos e apresento a contribuição desta pesquisa em se tratando de acréscimo à teoria trabalhada nos estudos organizacionais. Na **Subparte II**, apresento as escolhas metodológicas a partir de um processo reflexivo sobre o fazer científico. No **Capítulo 7**, discorro sobre a definição da metodologia de pesquisa, a aproximação aos territórios e a maneira como o material empírico foi organizado para proceder a análise dos dados.

A **Parte III** é dividida em duas subpartes. Na **Subparte I** trato de lançar luz sobre como procedi o entrelaçamento dos fios teóricos aos fios territoriais. No **Capítulo 8**, compartilho como a teia foi tramada, relatando o trabalho empírico realizado na comunhão com diversos atores, costurando-o às teorias que foram sendo trazidas para a discussão das práticas de gênero e inovação ao longo da caminhada efetuada nos territórios cartografados. Já a **Subparte II** trata de apresentar e discutir os dados colhidos e produzidos em campo, entrelaçando os fios teóricos aos fios territoriais. No **Capítulo 9**, descrevo e analiso os territórios cartografados dos três projetos acompanhados nesta pesquisa, seguindo em todos a mesma estrutura: trago o nó ‘ingresso no território’, em seguida, apresento o nó ‘contexto de emergência do projeto’ e, por fim, discorro sobre o conteúdo do projeto no nó ‘projeto de inovação’. No **Capítulo 10**, apresento e considero os dados colhidos nos três territórios sobre as práticas e os agentes a elas imbricados, discorrendo também sobre como eles (os atores investidos) se envolveram com os projetos. No **Capítulo 11**, exponho e pondero os dados que se voltam para configurar práticas de gênero e de inovação: via corpo vibrátil, pela a(fe)tividade dos corpos e ao se encarnar gênero; assim como pela produção de sentidos de inovação, quando discorro sobre a situacionalidade da inovação e trago os elementos risco, criatividade, dinheiro e erro em inovação.

Por fim, na **Parte IV**, finalizo a narrativa da tese, propondo algumas considerações. No **Capítulo 12**, ressalto alguns pontos que, a meu ver, precisam ser evidenciados; discorro sobre as reflexões do processo de construção da pesquisa e destaco as contribuições da tese em termos teórico, metodológico e empírico. No **Capítulo 13**, descrevo, de maneira sucinta, a base teórica que apoiou a análise dos dados, os objetivos desenhados, retomo o percurso metodológico da tese, apresento os principais resultados alcançados e encerro esse capítulo apresentando algumas limitações da investigação que por ora consigo perceber, assim como esboço algumas questões que ainda estão em aberto e proponho uma agenda de pesquisa.

Base teórico-metodológica escolhida

Parte II

Subparte 1

BASE TEÓRICA

Nesta subparte trago a base teórica construída ao longo do percurso do fazer cartográfico. Conforme já explicitado na parte introdutória desta tese, iniciei a pesquisa com um esboço teórico e fui a campo para deixar que dele emergissem as temáticas que fossem interessantes para os envolvidos com a pesquisa. A partir disso, delimito a base teórica da presente tese em três grandes temáticas: práticas, gênero e inovação.

No **capítulo 3** discorro sobre a ‘virada prática’ e suas raízes, apresento algumas definições do termo no terreno dos Estudos Baseados em Prática e exponho algumas mudanças que essa abordagem imprime na forma como se percebe o corpo, a mente, as coisas/os objetos, o conhecimento, o discurso, a estrutura/o processo e o agente. A partir disso, destaco a necessidade de se deixar mais evidente a incorporação da prática nos EBPs e de se trabalhar mais fortemente a questão do afeto.

No **capítulo 4** procuro traçar um panorama sobre gênero, iniciando com uma revisão sobre abordagens (cis)(trans)gênero, sexo e sexualidade, discorro sobre gênero nos estudos organizacionais e debato gênero enquanto prática, a qual defendo como uma alternativa de análise nos estudos organizacionais, em especial, nos estudos baseados em prática. Nesta última seção, pautando-me sobre a revisão de Poggio (2006) e no trabalho de Pecis (2016), apresento algumas possibilidades de olhar para o gênero como prática, via ‘fazendo gênero’, ‘desfazendo gênero’, ‘performando gênero’, ‘posicionando gênero’ e ‘praticando gênero’.

No **capítulo 5** abordo as distintas classificações de inovação, partindo da abordagem econômica, até chegar à corrente da sociologia, a qual possibilita construir uma abordagem de inovação como uma prática social situada.

No **capítulo 6** entrelaço os fios teóricos de práticas, gênero e inovação a partir da obra de Alsos, Hytti e Ljunggren (2013), que estabeleceram três categorias a partir do cruzamento entre gênero e inovação (as diferenças e semelhanças de gênero e inovação, construções de generificação de inovação, processos de generificação da inovação) e apresento uma quarta categoria, a qual elaborei a partir do trabalho de Pecis (2016): práticas de gênero e inovação.

Capítulo 3

CONCEITUALIZANDO PRÁTICA NO TERRENO DOS ESTUDOS BASEADOS EM PRÁTICA

Nos últimos vinte anos, o conceito de ‘prática’ foi retomado nos estudos organizacionais e, mais recentemente, nos estudos sobre aprendizagem organizacional e *knowing*⁴². Embora tenha se observado a institucionalização dos EBPs, a apropriação coletiva de um único rótulo não foi alcançada, havendo distintas compreensões sobre o que é uma ‘prática’ (CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2010).

Segundo Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010), o conceito de prática tem longa tradição na filosofia e na sociologia, principalmente em autores como Bourdieu (1972), Lyotard (1979), Foucault (1980), Taylor (1998), e na etnometodologia, como em Garfinkel (1967). Os autores expõem que, em Bourdieu (1972), práticas são disposições que se auto reproduzem; em Lyotard (1979), elas são movimentos discursivos ou jogos de linguagem; em Foucault (1980), há uma genealogia da prática; em Taylor (1998), o vocabulário incorporado dentro da prática marca sua gama de ações e significados possíveis; em Garfinkel (1967), há a tendência reflexiva de interações sociais preverem a própria constituição, por meio de práticas, de responsabilização e de exibição cênica.

A ‘teoria da prática’ move o nível da atenção sociológica dos valores ideais conscientes para o habitual e o físico, porém, ao mesmo tempo, move das ideias localizadas na consciência individual para a arena impessoal do ‘discurso’⁴³ (SWIDLER, 2001). A prática é a figura de discurso que permite aos processos de *knowing*, no trabalho e na organização, ser articulados como processos históricos, materiais e indeterminados. A questão aqui é mostrar como uma ‘teoria baseada na prática’ (também conhecida como EBPs), resulta de múltiplas perspectivas e negociações e como, ao fazê-lo, deslegitima uma narrativa unívoca de autoridade científica (GHERARDI, 2001). A própria ciência é vista como algo fabricado, produzido e não como algo ‘lá fora’, à espera de ser descoberto (LATOUR; WOOLGAR, 1997).

Reckwitz (2002) procura esclarecer o que são ‘práticas’ e qual a diferença entre ‘prática’ (*praxis*, em alemão) e ‘práticas’ (*praktiken*, em alemão). ‘Prática’ (*praxis*), no singular, é um termo utilizado, enfaticamente, para descrever toda a ação humana (em contraste com ‘teoria’ e ‘mero pensar’). No entanto, essa concepção não é a adotada pela ‘teoria das práticas’. Neste ramo teórico, prática (*praktik*) é entendida como um comportamento rotinizado que envolve a interconexão e o imbricamento de elementos, tais como formas de atividades corporais, mentais, coisas e seu uso,

⁴² A expressão *knowing* é adotada como no original na língua inglesa. Pelas restrições na tradução, considerando a noção de prática aqui abordada, relacionada com os verbos no gerúndio (processo), será mantida a expressão em língua inglesa para preservar o seu significado original, dentro do campo semântico da teoria.

⁴³ “Discurso não é o conteúdo que qualquer um diz, mas o sistema de significados que permite a eles dizerem qualquer coisa significativa para todos” (SWIDLER, 2001, p. 84).

um *background* de conhecimentos, *savoir-faire*⁴⁴, emotividade e conhecimento motivacional. A prática – “uma maneira de cozinhar, de consumir, de trabalhar, de investigar, de cuidar de si mesmo ou dos outros etc.” (p. 250) – é dependente da existência destes elementos interconectados, de modo que não pode ser reduzida a qualquer um deles isoladamente (RECKWITZ, 2002).

Igualmente, uma infinidade de ações individuais (muitas vezes, únicas) pode preencher um padrão, o qual seria a representação da prática. Aqui o entendimento de ‘representação’ é distinto das definições das teorias representacionistas que buscam chegar a uma verdade absoluta que seja a cópia fiel da realidade. O agente – como um agente físico e mental – atua então como ‘transportador’ e ‘reprodutor’ de uma prática (ou de várias práticas, que podem, inclusive, ser diferentes, sem necessidade de haver uma coordenação entre elas). Consequentemente, ele não é apenas um portador de padrões de comportamento corporal, mas também de certas formas rotineiras de entendimento, *knowing-how* e desejo. A prática é uma conexão de dizeres e fazeres (SCHATZKI, 2001), compreensível para observadores potenciais (isso se considerando na perspectiva da mesma cultura).

Segundo Gherardi (2017), apesar de vários autores compartilharem características e compreensões acerca da noção de prática, uma ‘teoria baseada em práticas’ unificada não existe, sendo, portanto, um conceito polissêmico. Não foi intenção dos precursores dessa abordagem, como explica Gherardi (2005), tampouco é intenção desta pesquisa, realizar a junção epistemológica indistinta de autores. Fica claro, concomitantemente ao aprofundamento nas leituras das diferentes perspectivas, que cada uma delas possui diferenças quanto ao entendimento do fenômeno das práticas. Essa aproximação acrítica não seria coerente, dada a diversidade de pesquisas e tradições epistemológicas envolvidas (SCHATZKI, 2001; GHERARDI, 2005). Prefiro me posicionar ao lado dos entendimentos de Schatzki (2001), Reckwitz (2002), Swidler (2001), Rouse (2001) e, de certa forma, em alguns pontos destacados por Gherardi (2005; 2009).

Reckwitz (2002) busca mostrar que existem pontos em que a ‘teoria das práticas sociais’ se distingue por suas alternativas teóricas e por seu vocabulário básico, amparando-se em elementos diferentes e comuns de Bourdieu, Giddens, Foucault, Garfinkel, Latour, Taylor e Schatzki (ignorando as peculiaridades dos autores individuais e trabalhando as diferenças teóricas), para aproximar a identidade da ‘teoria das práticas’. Segundo Reckwitz (2002), com base nestes autores, a teoria da prática é um tipo de ‘teoria cultural’ que tem raiz principalmente no estruturalismo, na semiótica, na fenomenologia, na hermenêutica, na filosofia e no jogo de linguagem. Na visão do mesmo autor, esta teoria apoia-se nas obras de Wittgenstein, Heidegger⁴⁵, Lévi-Strauss, Foucault, Bourdieu, Schütz, Garfinkel, Luhmann, Habermas e Giddens.

⁴⁴ Expressão em francês que equivale, em português, a ‘saber fazer’.

⁴⁵ Segundo Reckwitz (2002, p. 250), a base da teoria da prática está fundada nas últimas obras de Wittgenstein (1984 [1953; 1969]) e nas obras iniciais de Heidegger (1986 [1927]).

O ponto principal que distingue esses diversos teóricos culturais das duas figuras clássicas do *homo economicus*⁴⁶ e do *homo sociologicus*⁴⁷ é a maneira de apreender as condições da ação humana e da ordem social. Em contraste ao *homo economicus* e ao *homo sociologicus*, as teorias culturais explicam e compreendem as ações de reconstrução das estruturas simbólicas do conhecimento, que permitem e restringem aos agentes interpretar o mundo de acordo com determinadas formas, e se comportam de maneiras correspondentes. Ordem social não aparece, então, como um produto de cumprimento de expectativas mútuas normativas, mas embutida em estruturas cognitivas e simbólicas coletivas, em um ‘conhecimento compartilhado’, que permite uma forma socialmente compartilhada de atribuir significado ao mundo. No entanto, como nem todos os teóricos culturais são teóricos práticos, é preciso entender que a ‘teoria da prática’ considera as práticas como local do social e foca suas análises nessas práticas (ANTONELLO; AZEVEDO, 2011).

Para Reckwitz (2002), a ‘teoria da prática’ é uma forma específica e alternativa a outras formas de teoria social e cultural (rotuladas por ele como ‘teorias culturais’). Afasta-se das demais vertentes, pois não situa o social isoladamente no mental, nem no discurso, nem na interação. Entretanto, na visão do autor, dizer que essa teoria coloca o lugar do social nas práticas e que a menor unidade de análise social são as práticas constitui-se em uma tautologia.

De acordo com Reckwitz (2002), dentre outros elementos semelhantes entre as diferentes concepções acerca de prática, estão as concepções de localização do social e as noções sobre corpo, mente, coisas, conhecimento (*knowing*), discurso, estrutura/processo e agente, os quais estão alinhados à materialidade presente nas práticas. Para os teóricos da prática, **mente e corpo** formam um todo, não havendo distinção entre estes elementos, adicionalmente, os padrões mentais, corporais e emocionais não são posse de um indivíduo, mas parte da prática social. Os **objetos**, para a teoria da prática, são componentes necessários de muitas práticas, tão indispensáveis quanto o corpo, a mente e as emoções, visto que eles permitem, limitam e moldam as atividades corporais, mentais e emocionais. O **knowing**, por sua vez, é algo mais complexo do que ‘saber que’: práticas sociais específicas contêm formas específicas de *knowing* (englobando ‘compreensão do mundo’, *know-how*, intencionalidade, formas de sentir e emotividade). Em se tratando do **discurso**, na teoria da prática, tanto o discurso quanto a linguagem são eles próprios um tipo de prática (práticas discursivas). A natureza da **estrutura** social se refere à rotinização das práticas sociais que estruturam (temporariamente) campos sociais complexos e institucionalizados. O **agente** ‘carrega’ e ‘realiza’ as práticas, estando envolvido de ‘corpo, mente e alma’⁴⁸ nas práticas sociais (RECKWITZ, 2002).

⁴⁶ O modelo do *homo economicus* explica a ação, recorrendo a propósitos individuais, intenções e interesses. A ordem social é, então, produto da combinação de interesses individuais (RECKWITZ, 2002).

⁴⁷ O modelo do *homo sociologicus* explica a ação, indicando normas e valores coletivos, ou seja, regras que expressam um aspecto social do ‘dever’. A ordem social é, então, garantida pelo consenso normativo (RECKWITZ, 2002).

⁴⁸ Aqui ‘alma’ está sendo usada como metáfora à ‘emoção’.

A prática envolve, portanto, movimento de corpos, manuseio de objetos, tratamento de indivíduos, descrição de coisas e compreensão do mundo de maneira rotineira. A prática é social, uma vez que é uma maneira de se comportar e de compreender o que acontece em locais e tempos distintos e é realizada por corpos/mentes/almas diferentes. “No entanto, isso não pressupõe necessariamente ‘interações’ - ou seja, o social, no sentido dos intersubjetivistas - e nem [pressupõem que se] permanece no nível extramental e extracorporal de discursos, textos e símbolos, ou seja, o social no sentido dos textualistas” (RECKWITZ, 2002, p. 250, meu acréscimo).

Uma característica paradoxal das práticas, na visão de Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010, p. 267) é que, apesar de não serem “diretamente acessíveis, observáveis, medidas e definíveis”, podendo estar, de outro modo, “escondidas, tácitas e, muitas vezes, inexprimíveis linguisticamente”, o termo passa a impressão de que a ‘prática’ pode ser transferível, ensinável, transmissível ou reproduzível (TURNER, 1994). Apesar de seu caráter paradoxal, há renovado interesse em utilizar as teorias de prática nos estudos organizacionais. Uma das razões para esse interesse está ligada à busca de uma visão cognitiva não racional do conhecimento. No entanto, como defende Reckwitz (2002), considerar a ‘teoria da prática’ não se trata de uma tentativa de considerá-la como algo ‘verdadeiro’ e as demais teorias como algo ‘falso’, mas de compreender que o uso de determinados vocábulos leva a lugares, compreensões e entendimentos distintos, e permite questionar quais seus efeitos e quais os efeitos da teoria da prática.

O Quadro 1 mostra as semelhanças nas definições de prática dos autores carro-chefe desta pesquisa – com base em Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010) – e permite, através de duas linhas, melhor traçar as diferenças nas apropriações do termo ‘prática’: 1. prática como um ‘objeto empírico’: aqui os conceitos residem em rótulos conceituais da prática como ponto de vista, como aprendizagem baseada na prática ou de aprendizagem em contexto de trabalho, prática como ‘o que as pessoas fazem’, a ciência como prática e estratégia como prática, sublinhando a existência de um objeto empírico específico. Neste caso, as práticas (ou o processo dentro de uma prática) tornam-se o lugar em que os estudiosos investigam as atividades dos praticantes; 2. prática como ‘uma forma de ver’: rótulos conceituais como *knowing-in-practice*, lente prática e investigação orientada para a prática, abordagem e perspectiva baseadas na prática (de uso, implícita ou explicitamente, da metáfora da visão): a prática como uma maneira de ver um contexto e, portanto, uma epistemologia. De fato, muitos estudiosos adotam a metáfora como uma lente para a compreensão da contextualização do raciocínio prático e a natureza contingente da racionalidade organizativa.

Quadro 1 – Semelhanças/diferenças nos estudos baseados em prática

Rótulo	Autores	Definição da prática
<i>Knowing-in-practice</i>	Gherardi (2000) Orlikowski (2002)	<p>“A prática é a figura de discurso que permite que os processos de conhecimento no trabalho e na organização sejam articuladas como processos históricos, material e indeterminado” (GHERARDI, 2000, p. 220-21).</p> <p>“A perspectiva de conhecer na prática evidencia o papel essencial da ação humana em saber como fazer as coisas na perspectiva de trabalho complexo. Sugere-se que o conhecimento não é uma capacidade incorporada estática ou uma disposição estável de atores, mas sim um curso de realização social constituída e reconstituída de como o ator se envolve no mundo na prática” (ORLIKOWSKI, 2002, p. 249).</p>
Lente prática e investigação orientada para a prática	Orlikowski (2000)	<p>“A lente prática examina como as pessoas interagem com a tecnologia em suas práticas em curso, promulgando estruturas que moldam sua emergência e situando o uso dessa tecnologia. Visualizar o uso da tecnologia como um processo de atuação possibilita uma compreensão mais profunda do papel constitutivo das práticas sociais no uso contínuo e troca de tecnologias em local de trabalho” (Orlikowski, 2000, p. 404)</p>
Prática como ponto de vista	Brown e Duguid (1991)	<p>“No ponto de vista baseado na prática, vemos a aprendizagem como a ponte entre trabalhar e inovar” (Brown e Duguid, 1991: 41).</p> <p>“Para o nosso propósito, então, temos a intenção do termo ‘prática’ para se referir à coordenação de atividades de indivíduos e grupos em seu ‘trabalho real’, como é informado por um contexto organizacional ou grupo particular. Neste sentido, gostaríamos de distinguir a prática de comportamento e ação. Por ‘prática’, nos referimos à ação informada por significado elaborado a partir de um contexto de determinado grupo” (Cook e Brown, 1999, p. 390).</p>
Prática como rotina Prática envolvendo a interconexão e o imbricamento de diversos elementos	Reckwitz (2002) Schatzki (2001)	<p>“Prática” (<i>praktik</i>) como um comportamento rotinizado que envolve a interconexão e imbricamento de elementos, tais como formas de atividades corporais, mentais, coisas e seu uso, um <i>background</i> de conhecimentos, <i>savoir-faire</i>, emotividade e conhecimento motivacional.</p> <p>Como apresenta Reckwitz (2002), a prática nesse ramo teórico é “uma maneira de cozinhar, de consumir, de trabalhar, de investigar, de cuidar de si mesmo ou dos outros etc.” (p. 250). Além disso, é dependente da existência destes elementos interconectados, de forma que não pode ser reduzida a qualquer um deles de forma isolada.</p> <p>A prática envolve, portanto, movimento de corpos, manuseio de objetos, tratamento de indivíduos, descrição de coisas e compreensão do mundo de maneira rotineira. É um nexa de “ditos e feitos” (SCHATZKI, 2001, p. 56), sendo compreensível para observadores potenciais (isso se considerada como dentro da mesma cultura).</p>
Estudos baseados em prática	Gherardi (2001) Blackler (1995) Gherardi (2009) Nicolini, Gherardi e Yanow (2003a)	<p>“O <i>knowing</i>, os sujeitos e os objetos de conhecimento podem ser entendidos como sendo produzidos em conjunto dentro de uma prática situada. O valor heurístico do conceito de prática reside na possibilidade de articular a espacialidade e a facticidade” (GHERARDI, 2001, p. 132).</p> <p><i>Learning, knowing e organizing</i> passam a ser entendidos como atividades e processos situados que se desenrolam ao longo do tempo (BLACKLER, 1995) e se distribuem pelo espaço. Esta concepção deu ao <i>knowing</i> “um lugar em práticas de trabalho” (GHERARDI, 2009, p. 353).</p> <p>Os EBP’s fornecem um vocabulário teórico que permite pensar e visualizar o <i>knowing</i>, o <i>learning</i> e o <i>organizing</i> “como sociais, processuais, materiais e historicamente mediados, emergentes, situados, e sempre em aberto e de caráter temporário” (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003, p. 26).</p>

Fonte: elaborado pela autora com base em Corradi, Gherardi e Verzelloni (2010)

Gherardi (2005) define “prática como um modo, relativamente estável no tempo e socialmente reconhecido, de ordenar itens heterogêneos em um conjunto coerente” (p. 34), tendo como alicerce a tradição fenomenológica e etnometodológica. A autora apresenta, em sua argumentação, as distintas abordagens e tradições de estudo presentes no campo, destacando aspectos importantes, a partir dessa noção de prática:

a) o aspecto qualitativo e holístico da prática: aqui o foco está em compreender como um conjunto de atividades se torna relevante e passa a ser reconhecido como uma unidade, tornando-se completa e sendo compartilhada;

b) sua relação com a temporalidade: para se tornar uma prática é preciso que ela seja repetida por um determinado período, fazendo com que seja reconhecida e compartilhada socialmente como um modo habitual de fazer;

c) ser socialmente reconhecida: as práticas estão inscritas em um sistema institucional de normas que faz com que elas não sejam apenas reconhecidas, mas sejam, em igual tempo, sustentadas e reproduzidas de acordo com essas normas;

d) ser um modo de ordenar o mundo: as práticas, ao serem performadas, introduzem uma ordem de elementos humanos e não humanos; no entanto, esse processo de ordenamento apresenta fragilidade, pois possui caráter temporário e é constantemente ameaçado pela desordem. Além disso, as práticas podem afetar a identidade das pessoas e “restringir ou facilitar ações por meio das pessoas e da materialidade que se agregam, através da restrição de opções alternativas ou empoderamento de outras, que são preferíveis ou mais fáceis” (BUSSULAR, 2012, p. 71).

Schatzki (2001), outro autor que trabalha a conceituação sobre as práticas, explica que, apesar da diversidade de abordagens, há uma convergência, na arena das práticas, para o entendimento acerca do conhecimento, dos significados, das atividades, da ciência, do poder, da linguagem, das instituições sociais e das transformações. Para esse autor, as práticas são tomadas como nexos organizados de atividades que compõem relações que acontecem e se estabelecem entre arranjos materiais e indivíduos. É um nexo de “ditos e feitos” (SCHATZKI, 2001, p. 56), sendo compreensível para observadores potenciais (inseridos em uma mesma cultura). O autor acrescenta que “a prática é um conjunto de fazeres e dizeres organizados por uma associação de entendimentos, um conjunto de regras e uma estrutura teleoafetiva⁴⁹ que a organiza, que pode mudar ao longo do tempo em resposta a eventos contingentes” (SCHATZKI, 2001, p.61). Assim, “assumir que as práticas são constituídas pelos fazeres e dizeres significa dizer que a performatividade do conjunto de fazeres e dizeres, em dadas circunstâncias envolvidas, proporcionam a realização das ações” (SCHATZKI, 2001, p. 56).

Esses entendimentos são formas inteligíveis e compartilhadas em determinado coletivo sobre como enactar determinada ação ou atividade. Para Schatzki (2006), não é necessário o compartilhamento de tais entendimentos por toda a coletividade, havendo a possibilidade de serem compartilhados por determinado grupo e ficarem restritos a ele. Por outro lado, há também a necessidade de tornar tal compreensão disponível a outros, para que a prática se mantenha compartilhada e possa ser negociada entre os demais membros.

A persistência e a continuidade de determinadas regras ocorrem quando as ações enactadas orientam-se por essas regras, devendo ser compreensíveis a determinado grupo. A continuidade pode ocorrer não apenas por meio da persuasão em convencer as pessoas a agirem de determinada

⁴⁹ A estrutura teleoafetiva envolve afetividades (indica como as coisas importam, uma determinação através de emoções, sentimentos e humores) e teleologia (uma orientação em direção aos fins, está vinculada a suas crenças, esperanças e expectativas), regras, princípios e instruções consideradas aceitáveis ou corretos para os fins que são perseguidos (SCHATZKI, 2001).

forma, mas também por meio de regras registradas em documentos, inscritas e difundidas por meio de ações linguísticas e não linguísticas complexas entre os práticos (SCHATZKI, 2006). Não há, contudo, mecanismos para garantir que todos cumpram ou atuem de acordo com as regras estabelecidas, pois as práticas são dinâmicas, relacionais e provisionais.

Quanto à estrutura teleofativa das práticas, esta esclarece que aquilo que as pessoas fazem é governado pelo que faz sentido para elas fazer. Implícito, na discussão do autor, está o fato de que, quando as pessoas participam de determinada prática, suas ações expressam entendimentos, regras, teleologias e afetividades entre aqueles que estão organizando a prática. Isto significa que o que faz sentido para eles fazerem é determinado, pelo menos em parte, por esses fenômenos (SCHATZKI, 2001). Existe, pois, um conjunto de aceitáveis ou corretos fins; um conjunto de aceitáveis e corretas atividades para realizar esses fins e de crenças e emoções aceitáveis ou corretas que estão envolvidas nessas realizações.

Gherardi (2009), buscando especificar a contribuição dos EBPs para análise organizacional, defende que é necessário discutir a natureza dupla da prática no paradigma da ação situada e no de institucionalização. Institucionalização e estabilização de práticas referem-se, para os praticantes, ao fato de, em relação à primeira, serem capazes de reconhecer “uma forma compartilhada de fazer as coisas” (idem, p. 356) e visualizar a organização como um produto de uma ordem negociada (STRAUSS, 1978; ELKJAER; HUYSMAN, 2008). Portanto, para que as práticas de trabalho indiquem como a ação deve ser levada adiante, é necessário que uma prática seja institucionalizada, mesmo quando sua institucionalização é contestada ou desafiada. Em relação à estabilização, como a negociação não pode constantemente começar, de novo, do zero, é necessário estabilizar as práticas de modo a restringir o espaço de negociação possível, o que também contribui para assegurar a certeza do desempenho da prática em si. É a estabilização que possibilita ver as práticas como formas socialmente reconhecidas de realizar uma atividade (GHERARDI, 2009), assim como sua duração no tempo e no espaço.

Práticas não são apenas padrões recorrentes de ação (nível de produção), mas igualmente padrões recorrentes de ação socialmente sustentada (produção e reprodução). O que as pessoas produzem em suas práticas situadas não é só trabalho, mas também a (re)produção da sociedade. Neste sentido, a prática é um conceito analítico que permite a interpretação de como as pessoas alcançam um *ser-no-mundo* ativo. (GHERARDI, 2009, p. 356-357).

Assim sendo, a prática só é reconhecida dentro de seu significado intersubjetivamente criado, sendo a negociação constante daquela que é considerada a maneira correta (ou incorreta) de praticar⁵⁰ o que permite a manutenção de uma prática competente, assim como seu aperfeiçoamento ou seu abandono (GHERARDI, 2009). Esse entendimento compartilhado é pautado por julgamentos éticos e estéticos (STRATI, 2007; GHERARDI, 2009). A prática de uma comunidade situada também produz o gosto ‘de’ ou ‘por’ determina maneira de realizar uma prática social, bem

⁵⁰ Tal avaliação e tal negociação são realizadas dentro de uma comunidade de práticos.

como o estilo que a identifica. A institucionalização de uma prática performa tanto o estilo da prática quanto a identidade de seus praticantes. As práticas também constituem o *locus* do trabalho institucional realizado para institucionalizar uma prática, mantê-la ao longo do tempo e desinstitucionalizá-la, quando surgirem novas formas de práticas ou eventos inesperados (GHERARDI, 2009).

Tanto o conceito cunhado por Gherardi (2005), quanto o trabalhado por Schatzki (2001) abordam que as práticas são modos de ordenamento social, são dinâmicas e, ao mesmo tempo, possuem caráter relativamente durável, enquanto permanecer o compartilhamento de determinadas práticas. Há destaque também, em ambas as proposições, para os elementos não humanos, porém com maior profundidade em Schatzki (2001). Ele destaca, em seu conceito, o caráter relacional, mais do que Gherardi (2005), que se foca mais sobre o caráter ‘socialmente reconhecido’ das práticas. Em suma, comparando essas duas produções teóricas, o conceito de Schatzki (2001) revela, de modo mais aprofundado, como as práticas afetam e são afetadas pelas relações entre pessoas e a materialidade que as cerca.

Schatzki (2001), por exemplo, defende que as ordens⁵¹ são estabelecidas dentro de práticas, ou seja, suas relações, identidades e significados são determinados em seu interior. Tal concepção lança o olhar para os elementos humanos e não humanos envolvidos nas práticas e permite entender que a organização das práticas estabelece os significados e as identidades, a partir da posição que ocupam nos arranjos⁵² (ROUSE, 2001). É no arranjo que as entidades se relacionam de forma espacial, causal, intencional (via estados mentais) e prefigurativamente (permitindo ou restringindo as atividades uns dos outros)⁵³.

Conforme explicitado anteriormente, Schatzki (2001) esclarece que as pessoas regem seus feitos por aquilo que faz sentido para elas e tal compreensão é apoiada em entendimentos, regras, teleologias e afetividades acerca desta ação. No entanto, há casos em que os fatores que determinam o que faz sentido para as pessoas fazerem não estão contidos na organização da prática em si, mas estão na continuação de uma prática (aqui não é continuação no sentido de reprodução, mas no sentido de espraiamento). De qualquer forma, quando as pessoas continuam a prática, a organização da prática é parcialmente responsável por aquilo que fazem e, portanto, pelas ordens que efetuam.

Quando se invoca a importância das práticas sociais, deve-se considerar que nem todas as práticas são de igual importância na formação ou na inibição de outros arranjos sociais. Algumas práticas ‘ancoram’ outras, desempenhando papel fundamental na reprodução de sistemas maiores de discurso e prática (SWIDLER, 2001). Sewell (1996), por exemplo, parte do entendimento de que algumas estruturas e suas práticas associadas são mais profundas, mais fundamentais, mais

⁵¹ Segundo Rouse (2001), ordens sociais são arranjos de pessoas e de artefatos, organismos e de coisas pelas quais eles convivem/coexistem, em que essas entidades se relacionam e possuem identidade (o que alguém é) e significado (o que é algo).

⁵² Segundo Rouse (2001), arranjo é uma disposição de entidades que dizem respeito e que ocupam lugares em relação uma a outra.

⁵³ Acordos podem ser estabelecidos através das práticas, quando, por exemplo, as entidades que exercem práticas diferentes interagem por meio destas diferentes práticas.

poderosas do que outras. As práticas realmente persistentes, aquelas que vêm para estruturar domínios amplos da vida social, são as que envolvem ações coordenadas de atores e não podem ser alteradas sem interromper realidades coletivamente (SWIDLER, 2001).

Swidler (2001) sugere que, normalmente, se dá atenção especial às situações em que as práticas ancoram ou reproduzem regras constitutivas, regras que definem as coisas como são. Conquanto, às vezes, essas práticas possam ser profundas, habituais e dadas como certas, é preciso considerar que as práticas não são estáveis, elas variam. Normas são o tempo todo negociadas e renegociadas. No entanto, embora se deva levar em conta a (re)negociação, segundo Rouse (2001), deve haver algum padrão imbricado nas práticas e que seja transmissível⁵⁴. Quando as pessoas participam de uma prática, elas também levam em conta o que é uma boa prática (a normatividade), pois o que é aceito e o que é rejeitado, em uma comunidade de práticos⁵⁵, pode não ser aceito ou rejeitado em outra (uma questão de espacialidade). Da mesma forma, o que hoje é aceito/rejeitado, em uma comunidade, pode não ser aceito/rejeitado em outro momento, ‘passado’ ou ‘futuro’ (uma questão de temporalidade).

A linguagem permite compreender melhor essa questão da situacionalidade (espacialidade e temporalidade). Para Rouse (2001), as práticas incluem as práticas discursivas. Uma prática discursiva não é a representação de uma prática, mas uma prática em si, sendo dependente do contexto, por isso, pode-se dizer que é uma prática situada. Significados compartilhados não são preexistentes. Práticas discursivas não são mediadas por significados convencionais, idiomas e crenças, mas por situações parcialmente compartilhadas, que têm uma história. É importante também que as práticas sejam estendidas no tempo, ou seja, que se visualize que elas têm uma temporalidade (ROUSE, 2001).

O papel constitutivo de normas e sanções, na interação linguística, mostra a indispensabilidade de conceitos de ‘poder’ e ‘resistência’ para a compreensão da linguagem. Um modo estranho de falar ou lidar com a situação pode ser considerado uma inovação, um erro, uma curiosidade ou uma ironia, dependendo, fundamentalmente, das assimetrias de poder entre os envolvidos. As considerações de poder podem tornar-se relevantes para as concepções de linguagem e de significado emergente da normatividade das práticas discursivas (ROUSE, 2001). No entanto, em função da dinamicidade das relações de poder⁵⁶, a presença de um alinhamento e sua eficácia tornam-se dependentes de como o alinhamento é sustentado ou transformado, ao longo do tempo, em resposta aos esforços para resistir ou ignorá-lo, bem como às tentativas para utilizá-lo, fortalecê-lo ou estendê-lo.

⁵⁴ Entretanto, a proposta do autor não é a de considerar práticas como regularidade de ação, mas como normatividade.

⁵⁵ Ou em uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991).

⁵⁶ O poder não é, para Rouse (2001), algo possuído ou exercido por um agente, nem mesmo uma relação entre dois agentes, mas é disperso e diferido, através de um campo de possibilidades. Assim como práticas não devem ser reduzidas a práticas sociais, o poder não deve ser reduzido ao poder social.

Desta forma, para Rouse (2001), conceber práticas normativamente e não como composto de regularidades subjacentes, e recusar-se a materializar linguagem, poder e conhecimento constituem um desafio para muitas das abordagens filosóficas e sociológicas mais familiares nos estudos científicos. Um aspecto importante deste desafio diz respeito à ‘localização’ teórica e política de estudos de ciência, muitas vezes discutidos sob o título de reflexividade. Filósofos e sociólogos têm igualmente aspirado a um ponto de vista que permita questionar a soberania epistêmica (ROUSE, 1996). Para isso, seria preciso se posicionar teoricamente de forma mais afastada, ‘de fora’ ou ‘acima’ de práticas científicas, tomando certo distanciamento, que possibilite estabelecer ou minar definitivamente sua legitimidade. Se as práticas científicas forem entendidas normativamente, será possível alcançar tal ponto de vista (ROUSE, 2001).

Percebe-se, pois, que os EBPs têm proporcionado novas formas de compreender várias dinâmicas sociais, organizacionais, oferecendo recursos conceituais para o desenvolvimento de uma alternativa para as duas tradições intelectualistas dominantes: *homo economicus* e *homo sociologicus* (RECKWITZ 2002). Não faltam pesquisas que atestem que, dentro de estudos organizacionais, a ‘virada prática’ (*practice turn*) tem oferecido recursos para repensar, entre outros, o social, a concepção de organização⁵⁷, os processos de *learning* e de *knowing*⁵⁸, assim como permitem uma concepção renovada da materialidade⁵⁹, possibilitam uma metodologia para análise das novas formas de trabalho como *knowing-in-practice*⁶⁰ e apresentam um léxico que compreende expressões e conceitos novos para a renovação dos estudos organizacionais (GHERARDI, 2006; 2009a; 2009b).

No entanto, por um lado, a maior parte do apelo da prática deriva de sua concepção do ‘social’ não em termos mentais, discursivos ou interacionais, mas em termos de “regular, *performances* hábeis de pessoas, suas atividades rotineiras incorporadas” (RECKWITZ, 2002, p. 251), incluindo neste social os não humanos. Por outro lado, Yakhlef (2010a) sustenta que há uma ênfase muito grande na dimensão discursiva das práticas. O autor menciona que em Gherardi (2000), a realidade social se presume a ser “discursivamente constituída em linguagem” (CONTU; WILLMOTT 2006, p. 1772), inferindo que a reflexão discursiva constitui a capacidade de tornar explícito a si mesmo o que se tem planejado, observado, ou alcançado na prática (RAELIN; 1997). No entanto, segundo o autor, nem tudo pode ser expresso em termos de linguagem. Um exemplo disso é o conhecimento tácito (termo já abordado e defendido por Gherardi em outros estudos).

Para Yakhlef (2010a), com exceção da teoria ator-rede, os EBPs retratam indivíduos como possuidores de estados mentais com o desejo de participar e ganhar uma identidade (HANDLEY et al., 2006). Conquanto a invocação do desejo de reconhecimento seja interessante, ressalta o autor,

⁵⁷ Como uma textura de práticas inter-relacionadas que se estendem para formar uma rede de ação sustentada por um *knowing-in-action* que se renova e se transforma ao ser praticado (GHERARDI, 2006; 2009a; 2009b; NICOLINI, 2009; 2011).

⁵⁸ Como atividade situada, negociada, emergente e incorporada (GHERARDI, 2006; 2009a; 2009b).

⁵⁹ Como uma forma de representação distribuída e uma relação íntima com os seres humanos (GHERARDI, 2006; 2009a; 2009b).

⁶⁰ Baseia-se, portanto, mais no trabalho performativo do *knowing* do que sobre o resultado do *knowing* (ANTONELLO; GODOY, 2010; GHERARDI, 2006; 2009a; 2009b).

os indivíduos não são entidades autossuficientes e sua individualidade vem, em parte, do reconhecimento dos outros (PACKER; GOICOECHEA, 2000, p. 233). Yakhlef (2010a) defende que essa busca de uma identidade e de pertença é enquadrada, na maioria dos EBPs, em termos abstratos, intencionais e ideacionais. No entanto, para esse autor, embora teóricos da perspectiva de participação periférica legitimada, comunidades de prática e aprendizagem social (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998) associem a aprendizagem ao processo de tornar-se um membro de uma comunidade, a procura de pertença não está relacionada somente a estados mentais (conquanto estes também sejam considerados).

Yakhlef (2010a) relembra um questionamento de Gherardi (2000) que, para ele, conota uma separação entre prática e reflexão: “Podem estudos organizacionais, ao mesmo tempo, reconhecer que o pensamento reflexivo - que anula a lógica da prática - é necessário para teorizar e entender os próprios *habitus*⁶¹?” (p. 216). Esta concepção, na visão do autor, é encontrada também em Gherardi e Nicolini (2001), quando esses autores afirmam que a reflexão é necessária para a aprendizagem, pois proporciona maneiras de “se mover resultados de aprendizagem na área verbal e consciente, que fazem ser possível compartilhar com os outros” (p. 51). A crítica de Yakhlef (2010a) estaria relacionada à sua compreensão de que não há necessidade de reflexão para a ocorrência do *learning*.

Deste ponto de vista, as práticas têm sido entendidas em termos de relações sociais, regras, interações e discursos. Yakhlef (2010a) sugere que, embora esta nova orientação dê uma base interessante para discutir práticas corporais, e mesmo que ela reconheça que o conhecimento é incorporado, pois compreende que as práticas são experimentadas ‘pelo’ e ‘no’ corpo, os EBPs têm atribuído relativamente pouca atenção para a importância da incorporação/encarnação das práticas. Em contraposição a este autor e considerando a relevância dessa temática para a análise das práticas de gênero e inovação, apresento, ao longo desta tese, as contribuições que os EBPs e os estudos organizacionais vêm fazendo a esta temática.

3.1 CORPO, INCORPORAÇÃO E ENCARNAÇÃO NOS EBPS E ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Na introdução do livro *Body and Organization*⁶², Hassard, Holliday e Willmott (2000) nos instigam a repensar a categoria corpo ao postularem que pode ser irresistível olhar e conceber o

⁶¹ *Habitus* diz respeito ao sistema de disposições que são desenvolvidas no processo de socialização primária, via construção social. Refere-se a um sistema de esquemas decorrentes dos atos de perceber, pensar, apreciar e agir, resultado da internalização dos fundamentos de um arbitrário cultural. (BOURDIEU, 1986, 1977; BOURDIEU; PASSERON, 1975).

⁶² *Body and Organization* (2000) assinala um entendimento de que *organizing* é uma prática incorporada ao mesmo tempo em que, simultaneamente, relembra que as concepções do corpo, incluindo a importância atribuída à sua presença nas práticas de organização e os efeitos que sua atribuição produz, são um produto de práticas organizacionais. O livro é de particular importância para os estudos do corpo nos Estudos Baseados em Prática visto que tem a intenção de contribuir para um interesse emergente na qualidade incorporada (corporificada) do *organizing* e encorajar o desenvolvimento de uma maior apreciação de uma constituição mútua de corpos e práticas organizacionais. Os autores problematizam o senso comum que separa mente e corpo e apontam como

corpo como algo que é “natural” (p. 2). Como forma de provocação, os autores chegam a questionar se corpos poderiam existir de maneira independente às relações que eles estabelecem com o mundo (poderia o corpo ser compreendido como uma entidade autônoma, composta de diversos órgãos, tal qual tradicionalmente ele tem sido concebido?). No entanto, alertam que, se as pessoas ponderarem um pouco conseguirão perceber que ele é indubitavelmente um constructo, diferenciado dos outros por diversas articulações que, com segundas ou terceiras intenções, fizeram com que muitos não recordassem como a área do corpo vem sendo há muito tempo demarcada de maneira arbitrária – ou como diria Law (2004), como algo ‘fabricado’, como ocorre com tudo o que vem se produzindo nas ciências em geral – e, portanto, está e é exposto à (des/re)construção.

Butler (1988; 2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2011), por sua vez, vê o corpo (e, especialmente, o gênero) como uma performatividade e não uma construção (no sentido de algo acabado, pronto, fixo), compreensão que por si só, ao ser adotada pelos EBPs permite compreender gênero de forma mais alinhada com seus próprios preceitos. Para a autora, a subjetivação do corpo passa pela performatividade do gênero (via atos da fala, que estabelece os limites ao que o corpo pode ser e fazer, balizando suas articulações e ações possíveis e produzindo espaços de articulação, deslizamento e descontinuidade). Por essa ótica, o corpo é feito e efeito, amparado e ameaçado, produzido e produtivo, regulado, normatizado e legitimado pela linguagem.

A atenção concedida ao corpo nos estudos sociais, tem feito dele “uma presença ausente” (SHILLING, 1993, p. 19), posto que tende a ser tomado como algo dado, naturalizado e reificado nas análises da vida social. Há uma tendência a negligenciar nos estudos sociais e organizacionais a análise de como as práticas sociais são incorporadas/encarnadas e como elas são dependentes da incorporação/encarnação humana para seu enactment. Como nas ‘ciências’ não há porque analisar aquilo que se assume ou presume como dado, a investigação das práticas sociais é frequentemente abstraída de um olhar para os meios incorporados que as possibilitam, mesmo quando a agência é vista como importante em sua negociação ou enactment (HASSARD; HOLLIDAY; WILLMOTT, 2000).

Embora existam algumas poucas exceções⁶³, a tendência é abordar superficialmente ou então ignorar a relevância do corpo no contexto organizacional. No entanto, há um movimento mais amplo, pós-modernista e feminista na análise social e cultural, que ressalta a importância de considerar o corpo em relação às práticas organizacionais e de organização (HASSARD; HOLLIDAY; WILLMOTT, 2000), suplantando dicotomias. O senso comum que considerava o dualismo entre agência e estruturas tem sido abalado por novas formas de teoria (por exemplo, pós-estruturalista, pós-modernista e feminista), as quais tem voltado a atenção para agência,

a teoria e prática de organização tendeu a privilegiar a racionalidade, que está agora buscando contrariar ao dar atenção aos sentimentos e prazeres corporais. Focam sobre gênero e sexualidade como dois aspectos centrais na organização social dos corpos, dentro das organizações de trabalho.

⁶³ Ver Collinson e Hearn (1996), Hochschild (1983) e Pringle (1989).

reflexividade e identidade, consideravelmente pelos/as feministas⁶⁴ (por exemplo, Butler, 1990), mas também por teóricos/as do *mainstream* e de gestão (KNIGHTS; WILLMOTT, 1985). Esses aspectos reavivam o interesse no corpo. Nessa linha, teóricos pós-estruturalistas contestaram a visão (humanista) que considera pessoas como agentes racionais e igualmente desafiaram a concepção que associa agência, escolha racional e responsabilidade (LORRAINE, 1990).

Nesse contexto, visões pós-humanistas também ganham espaço. Parker (2000), por exemplo, recomenda que se conceitualizem os seres humanos como *cyborgues*, como uma forma de lembrar que “corpos são sempre somente uma dada realização através de suas conexões com materiais não humanos” (p. 75). Hassard, Holliday e Willmott (2000) ressaltam que outros pressupostos dualistas – tais como entre observadores e observados, teoria e prática, corpo e mente, heterossexualidade e homossexualidade, pessoas e máquinas e, mais amplamente, entre sujeitos e objetos – foram problematizados e debatidos pela teoria feminista, estudos sobre masculinidade (principalmente sobre a rubrica de ‘masculinidade hegemônica’) e teoria homossexual e *queer* (BUTLER, 1988; 1990; 2003a; 2003b; 2004a; 2004b; 2011), assim como pelos EBPs, teorias pós-estruturalistas e teorias pós-humanistas.

Exceções como os resultados encontrados no trabalho de Lennie (2000) não são bem vistos no *mainstream* gerencial. Em sua pesquisa o autor relatou o caso de uma gerente que decidiu demitir um membro da equipe, ao identificar um sentimento intuitivo de ‘tensão no ar’ e o sentido (visual) de elementos no “ambiente começando a reagir negativamente com as outras partes do ambiente” (PRICHARD, 2000, p.141). Em vez de simplesmente justificar ou racionalizar a decisão, em termos de razões competentes em indicadores/medidas ou aspectos organizacionais, ela explicou como sua consciência de um problema desenvolveu-se por meio de elementos emocionais, senso visual (HASSARD; HOLLIDAY; WILLMOTT, 2000), visão profissional e *feeling* (GHERARDI, 2013). Este exemplo de encarnação de práticas de *organizing* é, também, um ponto defendido por Albrow (1994), quando observa que as organizações que concebem o trabalho como uma atividade que requer o domínio das emoções ou que intentam abafar/minimizar os aspectos emocionais do trabalho para alcançar desempenhos superiores, na verdade, são concepções “inadequadas e ilusórias” (p. 108).

Comportamentos rígidos e inflexíveis possuem um tom emocional tanto quanto comportamentos mais maleáveis ou acomodatórios, calorosos, carinhosos ou de compaixão (ALBROW, 1994). O treinamento, o hábito ou a prática recorrente no sentido de ‘dominar’ as emoções, possibilita que sentimentos sejam expressados ou reprimidos (FINEMAN, 1993), embora “para alguns atores seja mais fácil recorrer à rejeição da emoção em nome da racionalidade do que reconhecer que essa exigência é um treinamento de controlar raiva, desdém e desprezo”

⁶⁴ Os/as feministas da primeira onda, quando abordam o corpo, em sua maioria, o veem em função de sua biologia, associando-o a visões essencialistas sobre gênero. Essa visão limita as potencialidades da ligação entre corpo e gênero. Autoras como Connell (1995) e Martin (2003) são algumas das exceções que podem ser aqui mencionadas.

(ALBROW, 1994, p. 108). Comportar-se de maneira ‘fria’ é tão emocional quanto se comportar de maneira ‘calorosa’, a diferença está que na primeira situação exige-se a não expressão dos sentimentos, o controle da raiva ou mesmo que se desenvolvam sentimentos de desprezo ou desdém com os outros.

Acresce a isso as ligações rotineiras que são feitas entre emoção e gênero. Segundo Linstead (2000), como a ‘masculinidade’ costuma ser conectada à racionalidade, que é geralmente colocada em oposição à emotividade, as expressões de sentimentos ‘calorosos e amorosos’ frequentemente (senão exclusivamente) é associada à emotividade, mais habitualmente ligadas à ‘feminilidade’. Para Pullen, Rhodes e Thanem (2017, p. 14)

Com base nas imagens ideais dos corpos dos homens e das mulheres e das diferenças corporais, as organizações de gênero consideram o corpo masculino como certo (Sinclair, 2005), desvalorizam os corpos das mulheres e associam o corpo masculino com ação e racionalidade, e o corpo feminino com emoção e passividade. Esses pressupostos alimentam as noções predominantes de um trabalhador desencarnado e ‘abstrato que faz um trabalho abstrato’ (Acker, 1990, p. 149). Desta forma, os estereótipos entre homens e mulheres nas organizações são perpetuados na prática, onde os homens são considerados capazes de controlar suas emoções, enquanto as mulheres estão associadas a emoções incontroláveis e desordenadas (ver também Knights e Kerfoot, 2004).

Sendo assim, não é raro encontrar pesquisas que enfatizam (ou criticam) a associação da mente ao racional que, por sua vez, é ligado ao universo masculino (também considerado de domínio público) e o corpo às emoções e ao feminino (de domínio privado), tratando-os como opostos e excludentes. Numa veia distinta, Thanem e Knights (2012) ressaltam que a dicotomia corpo-mente precisa ser superada para suplantar alguns *gaps* - refiro-me às pesquisas anteriores no campo dos estudos organizacionais que mantiveram fora da lista de questões a serem investigadas (PULLEN; BREWIS, 2004) ou subestimaram “os corpos vividos, as encarnações e as experiências das pessoas no trabalho (e) nas organizações” (THANEM; KNIGHTS, 2012, p. 95). Tal divisão cartesiana, segundo os autores, pode ser reforçada pelo foco irrestrito no corpo como objeto de construção e controle gerencial ou autodisciplinar, uma entidade passiva à espera de ser talhada e governada pelas ações racionais da mente. Embora alguns autores tenham empreendido esforços para utilizar abordagens que extrapolam essas concepções acerca do corpo generificado⁶⁵ (por exemplo, Linstead e Pullen, 2006), a teorização precisa levar em conta que ela se ocupa com as diversas vidas cotidianas e corpos de seres humanos reais. Dito de outra forma, nenhum corpo é tão somente objeto, mas é em igual tempo sujeito.

Por esse ângulo, focar-se no corpo generificado tomando a interpretação cartesiana dicotômica como base seria um prejuízo em função de afastá-lo da vida e da complexidade, naturalizando a diferença de gênero como algo dado, fixo, imutável e nato, uma dicotomia rígida e abstrata que impede que se (re)conheçam as infinitas possibilidades pelas quais homens e mulheres

experienciam e manifestam suas distintas incorporações/encarnações⁶⁶ de gênero (femininas e masculinas) ao longo de suas vidas (THANEM; KNIGHTS, 2012).

Para esses autores, a filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty do corpo vivido (*propre corps*) tem servido de base para apoiar investigações focadas em alcançar um entendimento da incorporação/encarnação vivida de gênero nos espaços de trabalho e nas organizações (DALE, 2000; 2001; KÜPERS, 2005; YAKHLEF, 2007; 2015). Dale (2001) defende o uso do termo ‘incorporação’/‘encarnação’ ao invés de ‘corpo’, visto que parecem mais apropriados com este intuito. Enquanto o ‘corpo’ retoma sua histórica inquietude com o dualismo cartesiano que o opõe à mente, a ‘incorporação’/‘encarnação’ não é contrária a ela, mas a incorpora junto com sentimentos e ações dos corpos. Se o ‘corpo’ pode ser morto, a ‘incorporação’/‘encarnação’ não: ela está viva e é vivida (THANEM; KNIGHTS, 2012).

Com um olhar mais atento na literatura se pode perceber que não é rara a utilização da filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty do corpo vivido nos estudos organizacionais (exemplos são os trabalhos de Edenius; Yakhlef, 2007; Hancock, Sullivan e Tyler; 2015; Hindmarsh; Pilnick, 2007; Küpers, 2005; 2013; 2014; 2015a; 2015b; 2016; 2017; Küpers; Mantere; Statler, 2012; Küpers; Pauleen, 2015; Lennie, 2000; Thanem, 2011; Thanem e Knights; 2012; Yakhlef, 2010a; 2010b; 2015; Yakhlef, Essén, 2013). Küpers (2005), por exemplo, utiliza a perspectiva fenomenológica avançada de Merleau-Ponty para discorrer sobre o fenômeno multidimensional do bem-estar nas organizações como um processo incorporado e integral, explanando sobre a integração das dimensões interior e exterior, assim como as esferas individual e coletiva do bem-estar. Já Küpers, Mantere e Statler (2012) utilizam o potencial da fenomenologia para esboçar uma compreensão enriquecida da estratégia como uma experiência vivida, narrada e incorporada, a partir da investigação de práticas narrativas em processos de desenvolvimento de estratégias corporativas com *stakeholders* não seniores. Küpers (2013) com base na noção de incorporação e prática de Merleau-Ponty, oferece uma análise fenomenológica sobre a liderança – interpretada como um processo emergente de inter-práticas de liderar e seguir – demonstrando como o enactment da incorporação das inter-práticas são criativa, material e relacionalmente incorporadas. A liderança também é analisada por Küpers (2016) em seu trabalho *The Art of Practical Wisdom: Phenomenology of an Embodied, Wise ‘Inter-practice’ in Organization and Leadership*, onde a fenomenologia e a compreensão da ‘inter-prática’ são retomadas no âmbito dos espaços organizacionais permeados de desafios complexos e incertezas decorrentes da instabilidade, volatilidade e transformações imprevistas e disruptivas. Esse contexto é lembrado em *The Embodied Inter-be(com)ing of Spirituality: The In-Between as Spiritual Sphere in Practically Wise Organizations*, trazendo a fenomenologia para demonstrar a importância de se abordar o corpo

⁶⁶ Utilizo ‘incorporação’ e ‘encarnação’ como sinônimos.

integral e a espiritualidade corporificada, com o propósito de superar tais desafios via relação de inter-prática e inter-ser (com) nas organizações (KÜPERS, 2017).

Lennie (2000) ressalta a incorporação das práticas gerenciais e organizacionais a partir de exemplos de seu trabalho como gerente no setor público australiano. Ele exemplifica a experimentação do que acontece nas organizações com os corpos⁶⁷ que gerem, demonstrando que o gerenciamento e o organizar envolvem práticas cognitivas ou sociais, mas também reações intestinais a eventos, objetos e ideias. Igualmente demonstra que a tomada de decisões no gerenciamento pode ser baseada em sentimentos e instintos, quando os gestores sentem uma atmosfera tensa e quando se engajam em atividades e projetos com empolgação, comprometendo-se a trabalhar com entusiasmo.

A aprendizagem (*learning*) e o saber (*knowing*) como processos de incorporação são abordados em Küpers e Pauleen (2015) e Yakhlef (2010a), ambos apoiados na fenomenologia de Merleau-Ponty. Enquanto no primeiro o foco é a educação gerencial, com defesa do papel crítico dos hábitos para cultivar a sabedoria prática; o segundo se volta para a defesa das teorias de aprendizagem baseada na prática passarem a adotar um fundamento corpóreo⁶⁸ (incorporado/encarnado) como o desenvolvido por Merleau-Ponty⁶⁹ (1962; 1964; 1968).

Em Yakhlef (2010a) a aprendizagem⁷⁰ é compreendida como um fenômeno de incorporação e apreensão de novas competências e interpretações do esquema corporal que modifica as maneiras de perceber e agir.

Ao delinear essa abordagem fenomenológica, o artigo baseia-se nos trabalhos de Merleau-Ponty (1962; 1964; 1968), concentrando-se em vários conceitos que são relevantes para a teorização baseada na prática sobre aprendizagem / conhecimento. As principais entre essas são ‘percepção’, ‘incorporação’, ‘arco intencional’, ‘hábitos’, ‘aquisição de habilidades’, ‘carne’, ‘inter corporeidade’ e ‘aprendizado’ (YAKHLEF, 2010a, p. 415).

A noção de ‘arco intencional’ está relacionada aos conceitos de percepção e ação, corpo e ‘incorporação’, isto é, a acomodação de respostas manifestadas pelos corpos humanos durante seu relacionamento com outros corpos humanos, com espaços e experiências (passadas e atuais) que vivencia. Nessa relação, cria-se uma ação situada, emergente e contextualizada, a qual abarca as vivências e experiências⁷¹ ao longo da vida e possibilita experimentar relações em diferentes graus e efeitos sobre si. Na dinâmica relacional com outros corpos, significados são criados e a

⁶⁷ Tomado pelo autor como o corpo inteiro, mente e corpo.

⁶⁸ Destaca Yakhlef (2010a): “Com base na fenomenologia de Merleau-Ponty (1962; 1964), o presente trabalho é uma tentativa de articular essa dimensão pré-reflexiva, implícita da cognição, ação e interação humanas, argumentando, no entanto, que práticas corporais e processos de pensamento não são necessariamente em uma relação dicotômica” (p. 410).

⁶⁹ “Merleau-Ponty introduz o conceito de ‘corporeidade’ (1962) e mais tarde o de ‘carne’ (1968: 248) para se referir à semelhança entre o corpo e o mundo: ‘meu corpo é feito da mesma carne que o mundo’, sem a qual não poderemos conhecer e entender o mundo” (YAKHLEF, 2010a, p. 418).

⁷⁰ “O objetivo deste artigo é sugerir uma abordagem incorporada e corpórea para a teorização em prática baseada na prática (Gherardi 2000) sobre aprendizagem e conhecimento. Seu principal argumento é que aprender e conhecer estão fundamentados em nossas experiências práticas, corporais e emocionais.” (YAKHLEF, 2010a, p. 410).

⁷¹ Yakhlef (2010a) caracteriza a experiência via noção de ‘*habitus*’, recuperada a partir de Merleau-Ponty: “nossas práticas (perceptuais) são em grande parte habituais, isto é, aprendidas através da imitação e responsividade dentro e para um ambiente e uma comunidade” (p. 417).

aprendizagem é possibilitada, fazendo do corpo um dos elementos de uma rede de práticas. Tais práticas são decorrentes da atribuição de significados específicos aos corpos humanos e à materialidade, assim como da relação entre eles. Dito isso, o trabalho de Yakhlef (2010a) possibilita expandir a visão das práticas, passando a concebê-las como processos situados; e a organização como resultante da relação do corpo com a materialidade (superando a visão de interação), movimento que permite suplantar o dualismo corpo-mente, sujeito-objeto, subjetividade-materialidade.

A aprendizagem é também abordada por Edenius e Yakhlef (2007) que se preocuparam em analisar como os layouts espaciais dos locais de trabalho interferem na interação, comunicação e aprendizado, abordando como o corpo possibilita às pessoas aprender e criar conhecimento nas organizações, constituindo-se em um meio ativo de gestão e organização (EDENIUS; YAKHLEF, 2007). A aprendizagem aqui é abordada a partir da relação entre práticas espaciais de inscrição e de incorporação. “A incorporação de práticas, como respostas a um corpo em um espaço perceptivo, produz inscrições que se cristalizam em aprendizado organizacional, regras organizacionais, procedimentos e rotinas” (p. 193) envolvendo “um entrelaçamento de visão e movimento, de engajamento ativo do corpo com o ambiente físico” (p. 193).

Em *Customer experience within retail environments - An embodied, spatial approach*, com base no trabalho de Merleau-Ponty (1962; 2002), Yakhlef (2015, p. 545) “procura sugerir uma abordagem espacial incorporada à experiência do cliente, argumentando que é graças ao corpo que sentimos o ambiente e que, da mesma forma, é graças ao ambiente que podemos sentir e experimentar nosso corpo”. A mesma base fenomenológica é utilizada por Yakhlef e Essén (2013) para restaurar o papel do corpo na conceitualização da ação inovadora e improvisada, indicando que, dado que o corpo é o portador e executor das práticas, ele deve ser reconhecido como o local da ação inovadora. De maneira um pouco distinta, Hindmarsh e Pilnick (2007), referindo-se muito pontualmente ao destaque de Merleau-Ponty sobre o ‘caráter pragmático da percepção’, ilustram como as práticas corporais são cruciais para a realização do trabalho dos anestesistas especialistas, apesar de não serem reconhecidas como tal. Esses profissionais não percebem “os corpos de seus colegas em termos de um braço movendo-se da esquerda para a direita, ou uma cabeça girando por aí”, na verdade, “eles veem uma oferta de ajuda, o início de uma sequência de intubação ou qualquer outra coisa” (HINDMARSH; PILNICK, 2007, p. 1413).

Como é possível perceber pelos exemplos citados, há uma profusão de estudos que se apoiam no trabalho de Merleau-Ponty para abordar a incorporação no contexto de trabalho e organizacional; no entanto, essas contribuições não dão a devida atenção para as formas como **as práticas corporais podem ser generificadas**. Como exemplos de trabalhos empíricos que utilizaram de maneira sistemática suas concepções para pesquisar a incorporação de gênero em configurações de trabalho e organização, pode-se citar o trabalho de Hancock, Sullivan e Tyler (2015), Thanem (2011) e Thanem e Knights (2012).

Hancock, Sullivan e Tyler (2015), por exemplo, baseando-se em *insights* de textos fenomenológicos sobre incorporação de Merleau-Ponty (2002 [1945]), concentram-se sobre a maneira como os homens que desenvolvem trabalhos íntimos física (massagistas masculinos), sexual (homens trabalhadores de sex shops) e/ou emocionalmente (homens atuando como artistas de Papai Noel) negociam as percepções sobre eles mesmos e seus trabalhos. Estas percepções da propriedade corporal do gênero, analisadas pelo olhar fenomenológico, moldam as negociações organizacionais incorporadas.

A análise considera as maneiras pelas quais as interseções entre masculinidade, propriedade e proximidade são percebidas e negociadas em formas íntimas de trabalho, refletindo sobre instâncias em que um toque se torna ‘demais’. Ele considera o que essas instâncias nos revelam sobre as experiências de incorporação de gênero dentro das organizações e a importância da percepção na compreensão das negociações incorporadas da intimidade no local de trabalho. (HANCOCK; SULLIVAN; TYLER, 2015, p. 1715)

Thanem (2011), por sua vez, discute como os estudos sobre transgênero podem (e devem) ser investigados pelos estudos de gênero, trabalho e organização. Segundo ele, a incorporação vivida de trabalhadores não gestores e gestores começaram a ser estudadas por pesquisas microorientadas sobre trabalho e organizações, focando-se em investigar como a incorporação/encarnação/corporificação de gênero afeta sensações corporais e experiências no contexto de trabalho e em organizações (pesquisas que podem ser citadas como exemplo são os trabalhos de Dale, 2001; Knights e Thanem, 2005). Dito isso, parece ser interessante e relevante investigar as técnicas e práticas corporais que homens, mulheres e pessoas trans enactam para expressar, camuflar ou esconder seu gênero, como as interações com colegas de trabalho e clientes afetam e são afetadas por essas práticas de corporificação de gênero, gerando sensações, sentimentos e experiências que são mobilizados enquanto expressam ou escondem os gêneros e interagem com os outros. Essa é a defesa de Thanem (2011), pelo menos em relação ao transgênero⁷².

O autor argumenta que uma perspectiva incorporada é fundamental para que se possa compreender como o transgênero é manifestado via práticas corporais assim como pelas práticas sociais; e, também, “como as pessoas transgênero estão sujeitas a problemas e oportunidades em ambientes de trabalho e organização” (THANEM, 2011, p. 2). O autor pauta-se na compreensão de Merleau-Ponty (1962) sobre o corpo como uma questão de encarnação sensual, consciente, expressiva e vivida para defender a investigação da encarnação vivida e as experiências corporais das pessoas trans no trabalho e nas organizações, e como isso é afetado e afeta os arranjos

⁷² “Dada a negligência de Merleau-Ponty com a política do corpo e a diferença corporal, a pesquisa transgênero em estudos de trabalho e organização se beneficiaria da combinação das ideias de Merleau-Ponty com *insights* do feminismo e da teoria *queer*. Isso pode ajudar a área a evitar a redução das diversas encarnações e experiências vividas das pessoas transexuais para um tipo genérico de encarnação e experiência transgênero e problematizar os problemas corporais específicos, oportunidades, experiências e expressões de diferentes grupos e indivíduos transgêneros, além das distinções entre transgênero MTF [*male to female*] e transgênero FTM [*female to male*]. Seria particularmente proveitoso investigar como as várias formas de encarnação transsexual se cruzam com outras formas de diferença corporal, sócio-corporal e sócio-demográfica, incluindo sexualidade, raça, idade e (in)habilidade” (THANEM, 2011, p. 209).

institucionais nas organizações, indústrias e campos. Argumenta, com base na fenomenologia, que é pelo corpo que podemos pensar, sentir, experimentar, agir, interagir, nos relacionar com os outros, criar hábitos e significados, sendo assim, o corpo é a nossa incorporação/encarnação vivida, um fenômeno rotineiro, intencional e criativo. É pela corporificação vivida que conseguimos nos relacionar com o mundo, somos capazes de representa-lo e habitá-lo (THANEM, 2011).

Em *Feeling and speaking through our gendered bodies: Embodied self-reflection and research practice in organisation studies*, Thanem e Knights (2012) esboçam algumas tentativas para que os estudos organizacionais avancem para compreensões mais incorporadas. Conquanto os trabalhos de Dale (2001), Höpfl (2007), Knights e Thanem (2005), Lennie (2000), Pullen (2006), Pullen e Rhodes (2014; 2015), Yakhlef (2009) já tenham levantado a mesma bandeira, Thanem e Knights (2012) expandem esses esforços buscando utilizar uma abordagem mais minuciosa e inclusiva. Para tanto, fundamentam-se em estudos fenomenológicos e feministas situados nos campos da filosofia e sociologia (MERLEAU-PONTY, 1962; YOUNG, 1980; WILLIAMS; BENDELOW, 1998; CROSSLEY, 2006) para problematizar e debater alternativas de “incorporar gênero nos estudos organizacionais através da ênfase no corpo vivido – práticas corporais, sentimentos e experiências das pessoas – e desenvolvendo uma maneira mais autoreflexiva de escrever e fazer pesquisas” (THANEM; KNIGHTS, 2012, p. 95).

Segundo os autores, via conceitos de ‘carne’⁷³, ‘arco intencional’⁷⁴ e percepção⁷⁵ de acordo com a acepção de Merleau-Ponty, a dicotomia mente/corpo é desafiada. A ‘carne’ é o tecido com seus lados interno e externo, possibilitando uma dupla experiência (interna e externa). Merleau-

⁷³ Merleau-Ponty “vê os reinos internos e externos como distintos, mas relacionados, como aspectos reversíveis do mesmo tecido. Este único tecido é ‘carne’: a carne do corpo e a carne do mundo. A carne do corpo refere-se ao sentido em que o corpo pode perceber e ser percebido, tocar e ser tocado, como quando olhamos para a nossa mão ou arranhamos a perna. A carne do mundo se refere ao sentido em que o corpo, como percebedor e percebido, é parte do mundo. O corpo sempre está em ativo engajamento com o seu ambiente, tanto como sujeito quanto objeto, atuando e fazendo sentido, sendo atuado sobre e fazendo sentido de algo.” (THANEM; KNIGHTS, 2012, p. 97-98).

⁷⁴ “Enquanto a nossa percepção informa a nossa prática, o conceito de ‘arco intencional’ de Merleau-Ponty elabora como nós - como corpos - estamos envolvidos perceptual e praticamente com o nosso ambiente, interagindo e trabalhando com habilidade. O enfrentamento habilidoso não é um mero resultado da representação mental, mas de um arco intencional que influencia a forma como lidamos com o nosso ambiente. Projetando-nos e situando-nos no meio ambiente, o arco intencional molda nossa percepção do mundo e como nós respondemos propositalmente e praticamente a ele. Merleau-Ponty, no entanto, não tem uma perspectiva teleológica. Em vez de limitar o nosso enfrentamento e interação com a realização de metas e propósitos predefinidos, o arco intencional nos projeta em um ambiente instável e indeterminável que desencadeia ações espontâneas e inconscientes implicitamente destinadas a lidar com uma situação particular e a implementar. De acordo com Dreyfus (1996), nossa habilidade de copiar é refinada com a nossa experiência de lidar com as coisas. Encontrando situações particulares ao longo do tempo, também ‘encontramos mais e mais solicitações diferenciadas para agir’, ou seja, começamos a desenvolver uma percepção cada vez mais matizada de nosso ambiente e um repertório cada vez mais refinado de como lidar com essas nuances.” (THANEM; KNIGHTS, 2012, p. 98).

⁷⁵ “De acordo com Merleau-Ponty, a percepção é uma atividade incorporada. Ao contrário das abordagens fisiológicas, que tendem a ver a percepção como uma questão de causalidade, como quando um objeto externo determina certas percepções e sensações corporais, ele argumenta que a percepção é um duplo processo. Envolve tanto o percebido como o perceptivo, o sensitivo e o sensível: o corpo pode tanto ser visto e ver, ouvir e ser ouvido, tocar e ser tocado, etc. Como Crossley (1995: 46) aponta, esses aspectos da percepção não são separados para Merleau-Ponty, como teriam sido de acordo com o dualismo cartesiano. Pelo contrário, ‘o corpo humano é um visor visível, um tocador tangível, um ouvinte audível, etc.’ Além disso, a percepção não é um processo universal abstrato, mas ‘perspectival’ - sempre situado e localizado em algum lugar do mundo, num campo perceptivo. ‘Alguém sempre percebe de algum lugar [...] acima, ao lado, à distância etc.’ (ibid: 47). Isso não significa que Merleau-Ponty tenta reconciliar o mundo interno e externo. Em vez disso, ele vê os reinos internos e externos como distintos, mas relacionados, como aspectos reversíveis do mesmo tecido. Este único tecido é ‘carne’” (THANEM; KNIGHTS, 2012, p. 97).

Ponty diferencia a carne do corpo – que permite experienciar todas as sensações enquanto executor (sujeito) e recebedor (objeto), assim podendo perceber e ser percebido; tocar e ser tocado – da carne do mundo (a carne do corpo é também parte do mundo). O ‘arco intencional’ de Merleau-Ponty, por sua vez, informa como as pessoas (enquanto corpos) estão e são envolvidas em termos práticos e perspectivamente com o ambiente, via interações. Por fim, a ‘percepção’, para ele, é uma atividade incorporada (um duplo processo de perceber e ser percebido) e ‘perspectival’ (processo situado e localizado em algum lugar no mundo), compreendendo que os mundos interno e externo estão sempre em relação. Esses conceitos permitem situar a mente no corpo e possibilitam que o corpo seja compreendido, de maneira mais sistemática, como sujeito e objeto no mundo (THANEM; KNIGHTS, 2012).

Em uma linha um diferente, embora Mol e Law (2004, p. 43) reconheçam que “o corpo é a condição carnuda, ou melhor, a localização carnuda de nossos modos de vida”, já que “ao sermos um corpo vivo, sentimos dor, fome ou agonia, bem como satisfação, êxtase ou prazer”, os autores ressaltam que é preciso abandonar as discussões já batidas e repetitivas de que as pessoas ‘tem’ corpos e ‘são’ corporificadas – ou seja, são objeto e sujeito em igual tempo – para se focar no que os corpos ‘fazem’.

(...) enquanto o corpo-objeto é exposto e exibido publicamente, o corpo-sujeito é privado e além, ou antes, da linguagem. Se alguém quiser escrever sobre corpos vivos, este parece ser o lugar para começar, dado que temos um corpo-objeto público e somos um corpo-sujeito privado⁷⁶. Ele foi articulado na filosofia, antropologia e sociologia, bem como na medicina. Aparece repetidas vezes em testemunhos da experiência da vida real. É o que todos nós sabemos. Mas talvez seja hora de escapar dessa evidência. Talvez seja hora de começar a conhecer outra coisa - ou de outra maneira. (MOL; LAW, 2004, p. 43).

Acrescentam os autores que há uma tendência na tradição teórica ocidental de considerar o corpo um exemplo do que é ser “inteiro”, um “todo orgânico”, chegando a soar como uma expressão tautológica (MOL; LAW, 2004, p. 57). Tanto os entendimentos relativos ao ‘corpo como algo que se tem’ (corpo-objeto) quanto ao ‘corpo como algo que se é’ (corpo-sujeito) se apoiam nessa concepção. Segundo os autores, a coerência sistemática do corpo não chega a ser questionada nessas duas formas de olhar o corpo, e sua integridade tampouco foi tratada adequadamente. Como uma saída para esse par dicotômico, Mol e Law (2004) ressaltam a importância de se olhar para o corpo como algo que é ‘feito’, como uma parte das práticas diárias. Para explorar o ‘fazer’, eles relatam histórias sobre a hipoglicemia de pacientes com diabetes⁷⁷.

Ao se focar nas práticas e no ‘fazer’ o corpo diariamente, a “integridade do corpo” (MOL; LAW, 2004, p. 57) deixa de ser auto-evidente. Segundo os autores, isso não equivale a dizer que o corpo é um todo coerente e tampouco que ele é fragmentado. Para eles, tais afirmações são

⁷⁶ “Por um lado, existe uma maneira objetiva, pública e científica de conhecer o corpo a partir do exterior. Por outro lado, existe uma forma subjetiva, privada e pessoal de conhecer o corpo por dentro. Estes são os modos de saber inventados no tempo de Bichat” (MOL; LAW, 2004, p. 44-45).

⁷⁷ “O tratamento do diabetes mellitus não está localizado no corpo, mas em hospitais, folhetos informativos e lares de pessoas. É no cotidiano das pessoas que sofrem de diabetes mellitus. Na vida diária, a hipoglicemia é algo que pode ocorrer, acontecer, ser feito. É uma complicação potencialmente séria” (MOL; LAW, 2004, p. 46).

reducionistas e suprimem um grande trabalho que decorre de ‘fazer’ o corpo. No exemplo de pacientes com diabetes “parece que o corpo, ativo na medição, sensação e combate às hipoglicemias, não é um todo delimitado: seus limites vazam” (MOL; LAW, 2004, p. 43), adicionalmente, ele tem uma “configuração complexa” (MOL; LAW, 2004, p. 57). Argumentam que tal complexidade exige certos saberes: a rotina diária das pessoas com diabetes faz com que elas conheçam a hipoglicemia, mas desenvolver tal conhecimento não se trata apenas de reunir mais informações, e sim de conseguir intervir. As práticas médicas (consultas/encontros com pacientes) igualmente não estão interessadas especialmente em aumentar seus conhecimentos sobre a hipoglicemia, e sim em descobrir maneiras de ajuda-los a ampliar suas capacidades de evitar a hipoglicemia. Para tanto, seus esforços são no sentido de desenvolver ou fortalecer a faculdade sensorial de seus pacientes ‘sentirem’ qual seu grau de bem estar físico (internamente). “Pois se alguém é sensível ao seu próprio estado físico por dentro, pode sentir uma hipoglicemia (uma ‘hipo’) chegando e fazer algo para aumentar o nível de açúcar no sangue” (MOL; LAW, 2004, p. 47).

Assim, o conhecimento dos corpos envolve todos os sentidos. E o conhecimento na prática envolve ainda mais o corpo - como mãos que têm que manipular e não devem se mexer demais. Outras formas de encenar hipoglicemia dependem não só das mãos, mas também da boca que morde, dos intestinos que digerem e do metabolismo do açúcar de cada célula individual. Enactar hipoglicemia envolve todo o corpo. Mas este corpo não é um todo bem definido: não é fechado, mas tem limites semipermeáveis (MOL; LAW, 2004, p. 51).

Ressaltam os autores que a hipoglicemia só pode ser evitada e neutralizada na combinação dos corpos (abertos, ou seja, não isolados, e, ao mesmo tempo, preparados/treinados para interagir) com máquinas de medição, alimentos, medicação e outros corpos (médicos, enfermeiros, amigos, colegas de trabalho, parentes). Dado que existem incoerências e tensões entre os órgãos do corpo e, por mais que se tente controlar, erros acontecem, necessidades e desejos precisam ser equilibrados para que a pessoa não precise abandonar parte de si ou mesmo para que não perca a própria vida. O mais adequado então, na visão dos autores, seria dizer que a pessoa encarnada precisa manter seu corpo unido. “Manter-se **inteiro** é uma das tarefas da vida. Não é dado, mas deve ser alcançado, tanto sob a pele e além, na prática” (MOL; LAW, 2004, p. 57). No caso especial da hipoglicemia, se isso não for seguido, há chances de se perder a vida.

Dito isso, quero destacar especialmente no trabalho de Mol e Law (2004) sua visão sobre o corpo como: 1) algo que é ‘feito’; 2) uma configuração complexa; 3) um todo não bem delimitado, ou seja, com limites que vazam; 4) algo que se relaciona com outros corpos humanos e com não-humanos (ressaltando, assim, os aspectos relacionais e materiais); 5) uma encarnação que exige manter o corpo unido. Embora eles não mencionem a palavra afeto, de certa forma, a noção de afetar e ser afetado está em alguma parte contemplada pelos exemplos que os autores apresentam. No entanto, quero deixar ainda mais explícita a relação do corpo com o afeto.

Ainda que eu já tenha citado alguns trabalhos que, de certa maneira, estabeleceram alguma conexão entre corpo e afeto, entendo como importante enfatizar os trabalhos de Pullen, Rhodes e

Thanem (2017) e de Latour (2009). Enquanto os primeiros se voltam para desenvolver uma política afetiva nas organizações de gênero (termo cunhado por Acker, 1990), o segundo aborda a dimensão normativa dos estudos sobre a ciência para falar de corpo e afeto.

Meu interesse no trabalho de Pullen, Rhodes e Thanem (2017) está na ênfase que os autores dão ao corpo como uma via para responder afetiva e politicamente às injustiças e desigualdades da organização generificada. Para eles, a superação desse quadro é realizada por corpos, como órgãos individuais, mobilizando ações políticas e vivenciando experiências cotidianas nas organizações de gênero, locais que passam a ser espaços de engajamento, campos de possibilidades e experiências afetivas (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017). Os autores se valem do processo afetivo de “tornar-se-mulher”⁷⁸ de Deleuze e Guattari (1988) – uma política minoritária⁷⁹ – para argumentar que, via o movimento de tornar-se, pode-se mobilizar uma política afetiva e afirmativa nas organizações generificadas. Na visão desses autores, essa seria uma possibilidade de resistência e transgressão às opressões de gênero comumente encontradas nas organizações generificadas, oportunizando uma crítica afirmativa ao poder falocêntrico destas organizações, “às normas corporais masculinas que tornam as mulheres como ‘outras’” e, vinculam o gênero masculino às organizações para nomeá-las “como competitivas, duras, racionalistas e penetrantes” (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 17), exatamente o que se espera que os corpos dos homens sejam/tenham, e se ainda não alcançaram tais características, devem aspirar a tê-las/desenvolvê-las.

Isso não significa que os autores desconsideram as críticas feitas ao trabalho de Deleuze e Guattari (por exemplo, feitas por Jardine, 1984, 1985 e Irigaray, 1985). Essas autoras criticaram o uso da expressão ‘mulher’, por ser “uma apropriação masculina da política das mulheres” (Irigaray, 1985, p. 163), negligenciando as maneiras pelas quais as mulheres são excluídas e denegridas, desconsiderando as especificidades dos corpos de gênero das mulheres e, também, acabando por perder seu lugar como ‘categoria ontológica’. Pelo contrário, assim como Braidotti (1994; 2003; 2006) e Grosz (1994), eles tomam essas críticas como elementos que contribuem para “reconsiderar o potencial de tornar-se-mulher ao invés de abandoná-la” (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017,

⁷⁸ “Tornar-se-mulher não se refere especificamente ou exclusivamente a fêmeas biológicas como ‘definidas por sua forma, dotadas de órgãos e funções e atribuídas a um sujeito’ (Deleuze e Guattari, 1988: 303). Nem se trata de imitar uma imagem do que significa ‘ser’ uma mulher. O foco ontológico é o de tornar-se e não o ser. Este processo é um processo aberto e não está em busca das posições fixas ou predefinidas que são privilegiadas em ontologias dualistas. Tornar-se transpira ao longo de uma trajetória indeterminada, em direção a um fim desconhecido, em vez de especificar um destino que contenha dentro dele quaisquer noções de controle ou limitação de subjetividade ou capacidade corporal. No caso da organização de gênero que prescreve normas de gênero que influenciam os comportamentos esperados de homens e mulheres, tornar-se desfaz a oposição conceitual do binário masculino / feminino e desfaz a (re)produção de divisões essencialistas entre homem e mulher. Tornar-se-mulher é um processo libertador que engendra a possibilidade de se afastar de normas estabelecidas que limitam hábitos e experiências incorporadas. A possibilidade manifesta-se na ausência das restrições da subjetividade. Tornar-se-mulher não é apenas um conceito filosófico, mas uma questão política prática que pode ser ‘encontrada nos movimentos anti-escravidão, no feminismo, nos movimentos dos direitos dos gays e lésbicas, [e] na introdução do secularismo’ (Connolly, 1999: 59). Tais movimentos testemunham como a opressão e a exploração são experimentadas pelos corpos e como eles são exercidos sobre nós como indivíduos porque temos certos ‘tipos’ de corpos”. (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 16).

⁷⁹ “De acordo com Deleuze e Guattari (1988), tornar-se-mulher é uma “política minoritária” que sustenta a esperança de que a potencialidade individual possa ser realizada como uma subversão efetiva de regimes de poder exploradores e opressivos, inclusive, acrescentamos, os da organização de gênero.” (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 16).

p. 17). Braidotti (2003), por exemplo, reconheceu que Deleuze e Guattari na verdade privilegiam a ‘mulher’ e a diferença sexual dado que este é, geralmente, o primeiro eixo de diferenciação em qualquer espaço, inclusive nas organizações. Tornar-se-mulher é, na visão de Braidotti (1994, p. 114) uma maneira de tornar-se e “um processo geral de transformação”, dado que “a mulher é a figura privilegiada da alteridade no discurso ocidental”.

Além disso, Braidotti (2003, veja também 2006) argumenta que podemos manter a noção de tornar-se-mulher, relacionando-a com a política feminista e a luta para redefinir a subjetividade incorporada enquanto se desenrola nas localidades de prática. Como este corpo é ‘uma interface de forças materiais e simbólicas’, está inscrito por múltiplos códigos, como sexo, raça e classe, mas capaz de mobilizar energias ‘heterogêneas, descontínuas e inconscientes’ (p.244) que circulam e proliferam através e além desses códigos e seus esforços para capturar, controlar, commodificar e explorar o corpo. Envolvido em uma política feminista, tornar-se-mulher, portanto, permite que a subjetividade floresça fora de seu ordenamento masculino dominante, sem descartar o valor da mulher como uma posição de sujeito ou corpo de gênero, e sem reduzi-lo a um corpo de gênero dualista. Em vez disso, tornar-se-mulher é uma força afetiva que nos encoraja a experimentar a diferença de gênero, reencontrar masculinidades e feminilidades e recompor as relações entre mulheres e homens. (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 17).

Entendo como particularmente interessante a abordagem desses autores sobre as opressões que as organizações de gênero exercem sobre as pessoas, e embora esse artigo traga grandes contribuições para meu argumento de tese, alguns pontos diferem do meu entendimento sobre afeto, gênero, corpo e práticas: 1) o foco dos autores está nos corpos individuais que ‘interagem’ com outros corpos (eu prefiro uma visão social mais ampla e relacional); 2) uma ênfase demasiada nos aspectos positivos do ‘tornar-se’; 3) são ressaltadas muito mais as sensações viscerais e os sentimentos e não é dada a devida atenção aos sentidos (entendo que é preciso considerar todos os elementos que se referem ao afeto e ao corpo). Por isso, o trabalho de Latour (2009) merece um olhar detalhado.

Em “Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência”, o autor utiliza uma abordagem crítica em relação ao discurso científico dominante que tende a conceber o corpo de maneira a normalizá-lo. O desmantelamento do dualismo mente-corpo é sugerido pela assunção de que aprender implica afetação e articulação entre esses dois elementos⁸⁰. Para alcançar este entendimento, Latour (2009) defende que é preciso antes problematizar as noções do que é considerado ‘ciência’, dado que o entendimento prevalecente do que se pode chamar de ‘boas práticas científicas’ não dá conta de suplantar tal dicotomia. Embora esse seja o caminho indicado pelo autor, nesta seção destaco sua discussão sobre o corpo, na próxima seção retomo sua visão sobre a relação do corpo com o afeto e, no capítulo reservado ao método, abordo a radicalização do autor sobre a ciência.

Latour (2009) esforça-se em teorizar sobre as ‘conversas do corpo’ e, através da problematização de uma epistemologia política normativa alternativa, fundado no quadro

⁸⁰ “Superar o dualismo mente-corpo não é uma grande questão fundadora: é apenas resultado de uma falta de dimensão dinâmica do corpo como a aprendizagem de ser afetado” (LATOUR, 2009, p. 42).

construído com base na obra de Stengers e Despret, ele propõe outra forma de teorizar o corpo. Para ele o corpo é “uma interface que vai ficando mais descritível quando se aprende a ser afetado por muitos mais elementos” (LATOURE, 2009, p. 39). Nesse sentido, o autor complexifica a posição da ciência como regularizadora de uma leitura do corpo como objeto reificado, senão afastado, de um entendimento mais abrangente do mundo e das relações que o corpo precisa estabelecer.

Ao problematiza-lo desta forma, o autor desloca o foco do corpo naturalizado/coisificado e subjetivado, sugerindo que ele é “aquilo que deixa uma trajetória dinâmica através da qual aprendemos a registrar e a ser sensíveis àquilo de que é feito o mundo” (LATOURE, 2009, p. 40). Nesse esforço pós-moderno de suplantar as maneiras habituais de se falar sobre natureza e sociedade, “não faz sentido definir o corpo diretamente, só faz sentido sensibilizá-lo para o que são estes outros elementos” (LATOURE, 2009, p. 39). O afastamento do corpo como algo reificado possibilita ao autor concebê-lo como algo em movimento, vivo, ambíguo, aquilo que permite aprender a afetar e ser afetado por outras entidades (humanos e não-humanos).

Para exemplificar seu entendimento, Latour (2009) utiliza um caso inspirado na descrição de Genevière Teil (1998) sobre o treino de profissionais da indústria de perfumes, articulando narizes, professor e ‘*malettes à odeurs*’ (kit de odores). A distinção de odores é possibilitada pela prática de ‘adquirir’, gradualmente, um órgão (um ‘nariz’), ao mesmo tempo que um mundo distinto vai sendo registrado. Os corpos aprendem a ser afetados por diferenças que antes do treino não podiam ser notadas⁸¹ e que passam a ser possíveis graças aos dispositivos artificiais (como o kit) que expandem a percepção do aluno sobre a materialidade. “Adquirir um corpo é um empreendimento progressivo que produz simultaneamente um meio sensorial e um mundo sensível” (LATOURE, 2009, p. 40).

Para sensibilizar o nariz do sujeito para as diferenças odoríferas, uma série de arranjos artificiais é disposta em camadas simultâneas de maneira a tornar o aluno sensível a um maior número de sutilezas. O treino possibilita que sujeitos inarticulados⁸² sejam afetados e, via identificação de componentes artificiais e materiais do kit de odores, permite que eles adquiram progressivamente um corpo, passando a serem sujeitos articulados⁸³.

É por essas razões que Latour (2009) prefere o uso do termo articulação à exatidão da referência (afirmação). A articulação, na visão do autor, não tem fim: ela não está interessada em uma verdade absoluta, e tampouco tem a pretensão de convergir para uma única versão que possa fechar a discussão; ao contrário, ela multiplica-se percebendo as variações. As pessoas se tornam gradualmente mais sensíveis a um número maior de experiências, percebedoras corporal e sensivelmente a cada vez mais diferenças. Notar mais distinções e um número maior de variações possibilitará, por sua vez, uma maior aprendizagem, pois “quanto mais mediações, melhor para

⁸¹ “Os atores podem ser definidos como corpos que aprendem a ser afetados por diferenças que anteriormente não podiam registrar através de mediação de um arranjo artificial” (LATOURE, 2009, p.42).

⁸² “Um sujeito inarticulado é alguém que sente, faz e diz sempre o mesmo, independentemente do que os outros disserem” (LATOURE, 2009, p. 43).

⁸³ “Um sujeito articulado (...) é alguém que aprende a ser afetado pelos outros – *não por si próprio*” (LATOURE, 2009, p. 43, destaque no original).

adquirir um corpo, ou seja, para se tornar sensível aos efeitos de mais entidades diferentes. (...) Quanto mais controvérsias articulamos, mais vasto de torna o mundo” (LATOURE, 2009, p. 45) e “quanto mais se aprende, mais diferenças existem” (idem, p. 46). É nesse contexto que o sujeito articulado amplia seu mundo.

Se posicionando a favor do uso do termo proposições, o autor a diferencia das afirmações sobre o corpo. Enquanto as afirmações dizem o que um corpo ‘é’, de forma fixada e definitiva, as proposições caracterizam o corpo como espaço a ser aprendido (logo, ‘pro-posto’ como *locus* de análise). Assim, o termo proposição é por ele utilizado para delinear aquilo que é articulado, dado que interliga três elementos basilares: “a) denota uma obstinação (posição), que b) não tem uma autoridade definitiva (é apenas uma *pro*-posição) e c) pode aceitar negociar-se a si própria para formar uma *com*-posição sem perder solidez” (LATOURE, 2009, p. 47). Nesse sentido os odores dos perfumes não são coisas, são proposições articuladas pelo treino, pelo kit de odores e pelo conhecimento e empenho do professor que, na relação, fazem alguma coisa aos *perfumes em si*.

De maneira a abrir possibilidades, o autor defende que o multiverso⁸⁴ registra todas as articulações, por isso ele desloca a questão de ‘ter um corpo’ para o de “dar conta de um multiverso de proposições articuladas” (LATOURE, 2009, p. 47). Desta forma, o autor propõe que o quadro de discussão aberto a partir do trabalho de Stengers-Despret tem a intenção de debater a disposição do corpo como elemento político e em relação com a materialidade. Por isso, defendo que vale mais falar sobre o que um corpo pode ‘fazer’, via “aprendizagem de ser afetado” (LATOURE, 2009, p. 47) por (e aprendendo a afetar) outros humanos/não-humanos, com uma multiplicidade de possibilidades corpóreas que só são conquistadas e percebidas ‘a partir de’ e ‘envolvido com’ práticas em uma rede de relações.

Diante do que foi exposto, usar a lente/dimensão da afetividade (ou práticas afetivas) sobre as práticas sociais situadas nos possibilita ver, no relacionamento, encarnado e afetivamente incorporado nos corpos generificados (LATOURE, 2009; MOL, LAW; 2004; PULLEN; RHODES; THANEM, 2017; THANEM, 2011; 2015; THANEM; KNIGHTS, 2012; YAKHLEF, 2010a), as ligações que os praticantes estabelecem com tais práticas. O corpo e o afeto são aqui considerados como elementos constitutivos das práticas sociais situadas, ou seja, estão embricados a elas; portanto não podem ser vistos como algo a mais a ser considerado e sim como integrantes de tais práticas (GHERARDI, 2017a; 2017b; RECKWITZ, 2012; 2017). Dito isso, incorporar os afetos e dar uma atenção especial para toda a riqueza que tanto a ‘virada prática’ quanto a ‘virada afetiva’ podem contribuir para a compreensão da vida organizacional se mostra relevante. Os aspectos relativos ao corpo, incorporação e encarnação já foram discutidos nesta seção; aqueles que se referem ao gênero serão discutidos no próximo capítulo; e os elementos que dizem respeito ao afeto serão tratados na próxima seção.

⁸⁴ Uma expressão de Deleuze e Tarde, usada por James para libertar o universo de uma unificação prematura.

3.2 INCORPORANDO AFETO ÀS PRÁTICAS SOCIAIS

As abordagens da teoria social clássica apresentam uma grande diversidade, constituindo-se em um campo heterogêneo de textos anteriores e posteriores ao século XX. Em relação a elas, Reckwitz (2012) expõe que, embora alguns teóricos tenham centrado-se em torno do núcleo afetivo da vida social (por exemplo, Gabriel Tarde e Freud), a linha dominante tem sido anti-afetiva (ênfase na linha que decorre de Talcott Parsons e da teoria da modernização). As razões para esse posicionamento, na visão do autor (RECKWITZ, 2012; 2017), são duas:

- 1ª) em função da identificação do social com a ordem normativa e, depois, com regimes de conhecimento, os afetos tenderam a ser considerados não culturais e não sociais⁸⁵, dado que ocorrem nos corpos dos indivíduos ou na sua psique;
- 2ª) em razão da identificação da modernidade com a racionalidade e com a superação ou neutralidade dos afetos⁸⁶.

Esse entendimento decorre de uma reflexão realizada pelo autor, a partir de Eßbach (2001), de que a teoria social clássica teria uma postura anti-tecnológica e antiestética que marginalizou os fenômenos emocionais⁸⁷ e espaciais. A ideia que fundamenta esta compreensão é assim apresentada por Reckwitz (2012, p. 242)

Tanto os afetos quanto o espaço compartilham a qualidade de uma materialidade que parece exceder a normativa, a racional e a semiótica cultural: embora não sejam culturais, são mais do que normas e sinais. A perspectiva antiestética, no sentido mais amplo do termo 'estético' (cf. Böhme, 2001), impediu que o observador também compreendesse toda a extensão da estruturação afetiva do social; a perspectiva anti-tecnológica bloqueou uma completa compreensão de sua necessária estruturação espacial.

⁸⁵ Segundo Reckwitz (2012, p. 243-244) "A primeira razão para a postura anti-afetiva é baseada na equação do social com a validade intersubjetiva e a força das regras normativas. Desde o final do século XIX, a teoria social tem sido assombrada pelo dualismo entre o social e o individual, ou entre o social e o natural / biológico (cf. Lukes, 1973). Estes dois dualismos são regularmente combinados com um terceiro mais abstrato: aquele entre racionalidade e irracionalidade. É claro que a ciência social clássica está bem ciente de fenômenos como emoções ou efeitos, mas os desloca em geral para o segundo, o lado desprezado, das três divisões: emoções são entendidas como traços individuais não adequados à generalização social e / ou como estruturas ou impulsos naturais e biológicos. Em ambos os aspectos, parecem estranhos à racionalidade, à regularidade e à calculabilidade prometidas pela ordem normativa. Para a teoria social clássica, as emoções devem, portanto, ser estranhas à sociabilidade. São categorias residuais que, além disso, abrigam riscos consideráveis. Claro, essa visão não é incontestável. Identificar a teoria social clássica com uma teoria da ordem normativa significa seguir a interpretação influente de Talcott Parsons (1937)."

⁸⁶ Segundo Reckwitz (2012, p. 244-245) "A segunda razão pela qual a teoria social e cultural se acostumou a empurrar emoções e afetos para a margem de seus campos de visão está ancorado menos no dualismo geral entre o social e o individual ou biológico e, mais especificamente, na perspectiva da modernidade. Diversos autores como Marx, Weber, Adorno, Parsons, Foucault ou Bourdieu compartilham - de maneira ativa ou crítica - a posição que a sociedade moderna é caracterizada pela racionalização. Essa racionalização da ação e das esferas sociais suplanta cada vez mais todos os elementos afetivos. Estes parecem florescer em sociedades pré-modernas ou tradicionais, que são consideradas mais próximas da natureza. Assim, o dualismo entre sociedades modernas e tradicionais é usado para se opor à ausência e à intensidade dos efeitos em diferentes estágios de desenvolvimento da sociedade. A teoria seminal de Norbert Elias (1939) sobre um processo de civilização fornece esse diagnóstico da sociedade moderna, caracterizada pelo controle do efeito, sua forma paradigmática. Assim, a teoria social clássica procede da suposição básica de que a sociabilidade é, nos tempos modernos, moldada pela "neutralidade do efeito" (termo cunhado na teoria da modernização de Parsons): as emoções são em grande parte neutralizadas nas esferas modernas da ação social. O dualismo entre o social e o biológico / individual, bem como o pressuposto de que a modernidade é baseada no princípio da neutralidade de um assunto, explica as lacunas conceituais que cegam a afetividade e a emotividade. Esses fenômenos, ao contrário, são empurrados para os reinos do indivíduo, da biologia e dos povos pré-modernos. Eles formam o constitutivo fora da socialidade moderna neutra."

⁸⁷ Reckwitz (2012; 2017) ora se refere a afetos e emoções como sinônimos, ora os diferencia.

Para Reckwitz (2012), tanto o afeto quanto o espaço são negligenciados na teoria social clássica em virtude de serem considerados como materiais, no sentido mais amplo, e, conseqüentemente, como fenômenos ‘não sociais’ e ‘não culturais’. A materialidade dos afetos está saliente na característica dos corpos, já a materialidade dos espaços está aparente em ser ou constituir-se como “palco material pré-estabelecido para a ação humana” (RECKWITZ, 2012, p. 245). No entanto, destaca o autor, embora sejam salientes como estruturas objetivas no social e cultural, ou mesmo para a agência humana, ambos não são considerados como parte integrante do social pela teoria social clássica.

Para ele, tanto o afeto quanto a espacialidade são vistas por tais teorias como relevantes apenas para as sociedades mais primitivas ou tradicionais, em função de estarem mais próximas da ‘natureza’ e, assim como o afeto, sociedades modernas são assumidas como possuidoras de uma ‘neutralidade espacial’. Um ledo engano, segundo o autor. No entanto, os esforços para culturalizar ambos (que embora ainda estavam dentro de uma dicotomia entre cultura-materialidade) acabaram conduzindo “as estruturas supostamente materiais para o âmbito cultural, tornando-as assim – afetos e espaços – acessíveis à análise cultural” (RECKWITZ, 2012, p. 246).

Nesse sentido, segundo o autor, desde os anos de 1990, um empenho em integrar a afetividade e o espaço na análise social e cultural vem ganhando terreno, enfrentando a difícil tarefa de conceitualizar ambos como materiais e culturais em igual tempo (os ‘híbridos’ de que se refere Latour). Em se tratando dos estudos organizacionais, as discussões sobre afeto vieram a passos lentos e somente nos últimos anos ganharam maior profusão (BEYES; STEYAERT, 2013; GHERARDI, 2017a; 2017b; KENNY, 2012; KENNY, et al., 2011, VACHHANI, 2013).

Dito isso, enquanto alguns teóricos clássicos das práticas, como Bourdieu, Giddens e Certau, calaram suas vozes em relação ao afeto (RECKWITZ, 2017), outros autores defendem a contribuição da virada afetiva para os Estudos Organizacionais (exemplos podem ser encontrados em Clough, 2007; 2008; Latour, 2009; Pullen; Rhodes; Thanem, 2017; Thanen; Knights, 2012) e, mais especificamente, para os EBPs (GHERARDI, 2017a; 2017b; RECKWITZ, 2012; 2017). Um ponto a se destacar é que as duas ‘viradas’ propuseram mudanças epistemológicas e ontológicas significativas. Em ambas, a amplitude de significados dos termos ‘afeto’ e ‘práticas’ transforma a tarefa de encontrar pontos em comum em um trabalho árduo, senão inconsistente (GHERARDI, 2017b). Dito isso, e correndo o risco de simplificar demais o debate, pretendo vincular o afeto incorporado às práticas.

3.2.1 A ‘virada afetiva’

Curiosamente, a virada afetiva emergiu em algumas áreas científicas (principalmente nos estudos culturais, áreas humanas e na psicologia) nos mesmos anos em que apareceu a virada da prática (em meados da década de 1990), mas, aparentemente, as duas ‘viradas’ se ignoravam

(GHERARDI, 2017a; 2017b)⁸⁸. Tal como a literatura sobre a prática, também as produções sobre o afeto cresceram aceleradamente e em variadas direções, havendo uma pluralidade de conceitualizações e usos (GHERARDI, 2017a; 2017b), com um corpo de conhecimento heterogêneo e disperso, mobilizando recursos conceituais híbridos (CROMBY, 2012). Clough et al. (2007, p. 350) destacam que

A pesquisa sobre o afeto ressoa particularmente com um novo foco na materialidade e relacionalidade, parte de ênfases mais amplas no entrelaçamento do material, social, biológico e cultural, explorando os processos de sua figuração e articulação conjuntas (Haraway, 2004, 2008); Latour, 2004, 2005; Despret, 2004a, b).

Cromby (2012) expõe que a ‘virada afetiva’ pospõe a ‘virada linguística’, sucedendo-a tanto cronologicamente quanto conceitualmente. Os pesquisadores interessados pelo afeto buscam, da mesma maneira que os estudiosos linguistas, “explorar a experiência e a subjetividade como efeitos, em vez de causas transcendentais, como imanentes na linguagem e na prática social e não como suas origens” (CROMBY, 2012, p. 149). Tomo emprestada a colocação deste autor sobre o alcance e a vitalidade da ‘virada afetiva’, o que aponta a prematuridade de se tomar qualquer perspectiva particular como foco. Por isso, me debruçarei sobre algumas das referências e autores que frequentemente são citados e analisados nos trabalhos que se voltam para a afetividade.

Antes, no entanto, preciso esclarecer que, embora não seja rara a vinculação entre emoção e afetividade, especialmente em estudos psicológicos, Gherardi (2017a; 2017b) ressalta que algumas distinções entre os dois termos podem e devem ser apresentadas. Esse posicionamento da autora parte do entendimento de que, se por um lado, há uma ampla investigação sobre a emoção nas práticas de trabalho, especialmente em se tratando de pesquisas que se voltam para compreender o *knowing* e o *learning* e, também, nas análises antropológicas (ANTONACOPOULOU; GABRIEL, 2001; ESSERS, 2009; LIU; MAITLIS, 2013; LUTZ; ABU-LUGHOD, 1990; REYNOLDS; VINCE, 2007; SLOAN; OLIVER, 2013; VINCE, 2002); por outro lado, o afeto como intensidade⁸⁹ tem sido moderadamente examinado (GHERARDI, 2017b).

Segundo Massumi (2002), Hardt (2007) e Pullen, Rhodes e Thanen (2017), a ‘virada afetiva’ começa com a filosofia de Spinoza, “cujo pensamento é a fonte, direta ou indiretamente, da maior parte do trabalho contemporâneo neste campo” (HARDT, 2007, p. 1). As produções sobre afeto com base na filosofia spinozista geralmente estão alinhados ao trabalho de Deleuze e suas colaborações com Guattari (CLOUGH et al., 2007; PULLEN; RHODES; THANEN, 2017). As produções desenvolvidas por esses autores sobre afeto nem sempre seguem os mesmos caminhos, apresentando nuances distintas em termos de compreensão sobre este termo.

⁸⁸ Alguns trabalhos importantes nessa linha foram desenvolvidos por Blackman e Venn (2010), Clough (2010), Clough e Halley (2007), Clough et al (2007), Deleuze (2007b), Gherardi (2017b; 2017b), Gregg e Seigworth (2010), Hardt (2007), Massumi (1995; 2002), Thrift (2007).

⁸⁹ Ver o trabalho de Margaret Wetherell (2015).

Spinoza (1994, p. 154) assim concebe *affectus* (afeto): “por afetar eu entendo afetos do corpo pelo qual o poder do corpo de agir é aumentado ou diminuído”. Na visão de Pullen, Rhodes e Thanem (2017), a noção spinozista de afeto é descrita no que concerne a poder e aptidão, enfocando o desejo e a disposição de o(s) corpo(s) afetar(em) e ser(em) afetado(s) por outro(s) corpo(s). Conquanto Spinoza tenha diferenciado afeto positivo de afeto negativo (o que pode ser percebido pelo uso dos termos ‘alegre’ e ‘triste’⁹⁰), reconhecendo, em igual tempo, suas justaposições e contradições e, também, sua natureza ativa, móvel, irregular e inacabada (PULLEN; RHODES; THANEN, 2017); na visão de Deleuze (1992), Spinoza não deu a devida atenção ao poder do negativo, enfatizando muito mais os aspectos afirmativos do afeto. Baseado nessa observação, mais tarde, Deleuze (2007b) ressalta que a visão spinozista de afeto está atrelada a “uma intensidade ou limiar de intensidade” (sp). Assim, Deleuze (2007b) reconhece que a concepção de Spinoza considera a passagem entre afeto triste e alegre, enfatizando a intensidade, aspecto que faz variar os efeitos do afeto: se algo afeta o sujeito de uma maneira exagera ou profunda, este pode ficar sobrecarregado; ou se o afeta tão pouco ou tão superficialmente, ele pode se desestimular; ou se o afeta tanto ou tão positivamente, sua capacidade de influenciar os outros pode ser ampliada (PULLEN; RHODES; THANEN, 2017).

Pautada na acepção spinozista sobre afeto, conforme descrito acima, nasce a tradição deleuziana que toma o termo com um sentido “subjetivo e anti-representacionista, operando através do limite entre o orgânico e o não-orgânico” (GHERARDI, 2017b, p. 209). Na visão de Cromby (2012) este é talvez o recurso mais proeminente da literatura sobre afeto, em especial suas produções com Guattari e suas leituras de Spinoza. O legado spinozista provoca todos a se abrirem para novos encontros com outros corpos, movendo-as criativamente para possibilidades de viver mais alegres, mas também considerar o lado mais sombrio e obscuro das experiências afetivas, o que pode ser transposto para o mundo do trabalho e organizacional. Isso inclui “todas as atrações e repulsões, simpatias e antipatias, alterações, fusões e expansões que afetam corpos de todos os tipos em relação uns com os outros” (DELEUZE; GUATTARI, 1988, p. 99). Nesse sentido, a definição de Deleuze e Guattari (1994, p. 177) sobre o afeto merece destaque, pois, para eles, o afeto corpóreo é “a ação pela qual algo ou alguém continua a se tornar outro” em um plano de sensações, pois “uma pessoa que experimenta uma força pode ser alterada como resultado de sua experiência” (DELEUZE; GUATTARI, 1994, p. 166). Essas concepções dão uma base para a proposição de tornar-se-mulher, que será retomada mais à frente.

A tradição deleuziana foi continuada principalmente por Brian Massumi⁹¹ que, nas notas introdutórias à tradução de *Mil Platôs* de Deleuze e Guattari, define afeto como “uma intensidade pré-pessoal correspondente à passagem de um estado experiencial do corpo para outro [...]” (MASSUMI, 1988, p. xvi). Assim sendo, se por um lado, as pessoas são afetadas através das

⁹⁰ O afeto triste pode se transformar ou passar para o afeto alegre, e vice-versa (SPINOZA, 1994, p. 188).

⁹¹ Brian Massumi traduziu a obra *Mille plateaux* de Deleuze e Guattari (1980) para o inglês (*A thousand plateaus*).

mudanças que elas experimentam; por outro lado, a estabilidade experiencial (causada pelo uso de medicamentos psicofármacos, lobotomia ou leucotomia, alienação ou trabalho monótono) as anestesia, deixando-as menos sensíveis ou até inalteradas, reduzindo a intensidade do afeto à sua mínima expressão (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017).

Um ponto importante no trabalho de Massumi (1988; 1995; 2002) é a sua distinção entre afeto e emoção. Conforme já explicitado, o afeto tende a ser mais frequentemente associado à (e tomado como sinônimo de) emoção (MASSUMI, 1995; GHERARDI, 2017a; 2017b), no entanto, para Massumi (2002, p. 27) os dois “seguem diferentes lógicas e pertencem a ordens diferentes”. Ao passo que a emoção diz respeito à biografia, o afeto pertence à biologia (NATHANSON, 1992), sendo este último referido como a resposta física aos sentimentos (GROSSBERG; 2014; PROBYN, 2005). Em Massumi (2002) o afeto é compreendido como uma libertação do que está enclausurado no corpo, sendo “irredutivelmente corporal e autonômico” (p. 28) na natureza; enquanto a emoção é a captura do afeto, ou seja, uma ancoragem sociolinguística das peculiaridades de uma experiência. A emoção, como a exteriorização dessa captura, sempre deixa escapar algo. Em consequência disso, Massumi (2002) concebe afeto como “o que escapa da forma, cognição e significado” (GHERARDI, 2017a, p. 4; 2017b, p. 210). Para ele, as intensidades dos afetos são potencializadas via situações que pressionam, intensificam, restringem e/ou limitam os corpos, aumentando ou diminuindo o que eles têm capacidade de fazer, considerando o contexto em que se encontram (MASSUMI, 2002).

Influenciado principalmente pelas filosofias spinozista e deleuziana, mas também baseado no trabalho de William James e Bergson, Massumi (2002) reflete sobre como os seres humanos estão encarnados, como mudam, vivem, pertencem e pensam o mundo e suas experiências. O trabalho de Massumi (1995, 2002, 2010) apoia-se em Deleuze e Guattari para conceber “um argumento prolongado para a ‘autonomia do afeto’, afirmando sua existência e significado como um domínio de influência e investigação não redutível às práticas discursivas e linguísticas” (CROMBY, 2012, p. 150).

Para discutir as relações entre corpo, pensamento e identidade, o autor se vale dos termos ‘movimento’ e ‘sensação’, constrói uma noção de ‘afeto’ que extrapola o trabalho de Spinoza e Deleuze e se envolve “com psicologia contemporânea e neurociência” (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 9). Em *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*, Massumi (2002) concebe os afetos como intensidades extra-linguísticas e classificadoras, abarcando forças não-intencionais e inconscientes que se esquivam ao significado ao mesmo passo que antecedem e excedem categorias psicológicas sobre afeições e emoções (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017).

Ao teorizar o afeto como a capacidade pré-individual de afetar e ser afetado, Brian Massumi (...) tem como exemplo de afeto as respostas corporais, as respostas autonômicas, que foram definidas como excesso de estados conscientes de percepção e, portanto, apontam para uma ‘percepção visceral’ da percepção precedente (Massumi, 200, p. 25) Se essa referência a respostas autonômicas parece tornar o afeto equivalente à medida empírica de efeitos corporais registrados em atividade, como dilatação de pupilas,

peristaltismo intestinal, secreção de glândulas e respostas de pele galvânica, Massumi passa a usar medidas como um voo filosófico para pensar afeto em termos de virtual como o domínio do potencial, inesquecível como tendências ou atos incipientes, indeterminados e emergentes (CLOUGH et al., 2007, p. 65-66).

Segundo esses autores, Massumi (2002) vê na ‘virada afetiva’ a possibilidade de abrir o corpo humano à sua indeterminação, não como um retorno ao ‘pré-social’, mas como ‘abertamente social’, ou seja, “social de uma maneira” que antecede a “separação de indivíduos” (idem, p. 9). Assim, para esse autor o afeto é pré-individual, instável, se relaciona à matéria corporal de maneira não-linear e não determinista, possui potencialidade, emergência indeterminada e mutação criativa (CLOUGH et al., 2007), portando “um restante autônomo nunca-consciente”, “um restante virtual” (MASSUMI, 2002, p. 25) “que envolve e desdobra os tempos espaciais implicados na matéria” (CLOUGH et al., 2007, p. 66). Já as emoções podem ser compreendidas como expressões parciais do afeto que os humanos exteriorizam e de que tem consciência, por isso, quando se lança atenção para a emoção, acaba-se abandonando os afetos que abarcam percepções viscerais e respostas inconscientes (MASSUMI, 2002) e que surgem a partir da sociabilidade aberta, de uma pré-individualidade, que emerge das relações entre os seres humanos (CLOUGH et al., 2007). Acresce a esse quadro o entendimento de Massumi (1995) sobre a relação da linguagem com o afeto. Para o autor, ela é vista como um elemento que prejudica a experiência afetiva não-verbal em vez de aumentá-la.

Para Brown et al. (2009), Massumi (2002) usa a noção de afeto para reposicionar a ciência social como o estudo do ‘movimento’, enfatizando os aspectos ou qualidades da ação humana não finalizados, incompletos e ‘virtuais’. O autor passa então a se ocupar em explorar as maneiras que os corpos, via sentimentos e sensações, se abrem em potencialidades que extrapolam os dados da experiência real.

Segundo Gherardi (2017b), definições de afeto similares a Massumi (2002) podem ser encontradas nos trabalhos de Ahmed (2010) e Anderson (2010). Enquanto para o primeiro “afeto é o que se encaixa ou o que sustenta ou preserva a conexão entre ideias, valores e objetos” (AHMED, 2010, p. 29), para o segundo “os afetos são entendidos como intensidades impessoais que não pertencem a um sujeito ou a um objeto, nem residem no espaço mediador entre um sujeito ou um objeto” (ANDERSON, 2010, p. 161).

Adicionalmente, podem-se citar outros trabalhos que exponho, emprestado de Cromby (2012, p. 149), resumidamente assim:

Uma fonte é Sedgwick (2003), que se baseia em recursos, incluindo a teoria da emoção de Tompkins e a psicanálise, para desenvolver leituras críticas de William James e Judith Butler e para elaborar relatos afetivos de paranoia e pedagogia, em que a vergonha é frequentemente destacada. Outro ponto de referência é Brennan (2004), que considera o caráter contagioso do afeto nas configurações, incluindo a clínica e o grupo; seu relato psicanalítico da transmissão de afetos é complementado por uma explicação materialista que (especulativamente) implica feromônios humanos. A neurociência afetiva também é invocada às vezes para fornecer camadas de materialidade incorporada, particularmente os escritos de Damasio (1994, 1999, 2003) e Panksepp (1998, 2009).

Entendo como importante expor que, conquanto “Os estudos de afeto geralmente tentam destacar o ‘transpessoal e pré-pessoal’ (Anderson, 2009), tratando afeto como uma propriedade emergente de conjuntos extensivos que constroem atmosferas afetivas” (CLOUGH et al., 2007, p. 350), há um ponto relevante identificado por Clough et al. (2007) quanto a envolver de maneira igualitária e equitativa os não humanos nas interações de afecção, demonstrando um posicionamento ‘pós-humano’. Para os teóricos do afeto, os corpos são definidos de maneira ampla (podem ser humanos, animais, biológicos, tecnológicos, culturais etc.) e se combinam de distintas formas, assim como se reúnem e articulam de maneiras variadas, assim como mudam para assumir novas formações.

Dito isso, vale destacar que os teóricos do afeto defendem a necessidade de lançar luz sobre as experiências de deslocamento/movimento corporal (os estados corporais), prestando atenção às intensidades evocadas (DELEUZE, 1997; MASSUMI, 2002). Por essa ótica, na acepção de Deleuze (1997), seria necessário levar em conta os padrões ou ‘mapas de intensidade’, os ritmos da vida, decorrentes de tais movimentos e que podem se tornar relevantes em sua recorrência. Há uma tendência nos teóricos do afeto de evocar tais estados do ser, dando menos ênfase para as representações discursivas dos afetos posteriormente em emoções (FOTAKI; KENNY; VACHHANI, 2017).

Em função dessas concepções, a noção de afeto humano como um fenômeno ‘extra-discursivo’ (MASSUMI, 2002; THRIFT, 2004; 2008a) ou como um processo além, abaixo ou pré-discursivo (ANDERSON, 2004, 2006; DEWSBURY, 2003; LORIMER, 2005, 2008; THRIFT, 2000, 2004, 2008) foi criticada por vários autores (BLACKMAN, 2012; HEMMING, 2005; LEYS, 2011; WETHERELL, 2012; 2013), por separar o afeto humano do discurso e da consciência (crítica defendida por Wetherell, 2013) ou por ter construído sua compreensão com base em uma psicologia problemática (limitações apontadas por Leys, 2011 e Wetherell, 2012 principalmente ao trabalho de Massumi).

No entanto, se por um lado encontram-se algumas convergências quanto ao núcleo do termo, as discórdias sobre como compreender o afeto invadem diversas áreas de conhecimento e ecoam em várias direções (GHERARDI, 2017b). Os questionamentos vão desde a origem do afeto (por exemplo, é inato, instintivo ou socialmente construído?) até os elementos envolvidos (exige um sujeito, é trans-pessoal ou pré-pessoal? Envolve somente humanos ou não-humanos? Paira numa atmosfera ou está ancorado em algo?).

Pullen, Rhodes e Thanem (2017), por exemplo, destacam a crítica feita às concepções de Massumi e de outros teóricos do afeto – como é o caso do trabalho de Connolly (2002) – quanto ao nível abstrato de seus trabalhos e suas conjecturas esvaziadas, em função de terem oferecido muito pouco além da psicologia contemporânea e da neurociência. Para Leys (2010), a redução do afeto à atividade cerebral inconsciente e aos comportamentos não intencionais aproxima os teóricos do afeto dos psicólogos tradicionais da emoção, havendo poucas diferenciações entre eles.

Acresce a isso a limitação do afeto a uma intensidade virtual/latente, “incorpórea” (MASSUMI, 2002, p. 122), “inacessível aos sentidos” (p. 133), tornando a compreensão do afeto somente no âmbito de suas características gerais. Conceber o afeto desta maneira, ou seja, ressaltando sua natureza virtual e incorpórea, desconecta “as intensidades virtuais das vidas reais” (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 10), o que se distancia da ontologia de Deleuze (1994). “Conseqüentemente, o afeto é reduzido a uma questão de tendências indiferenciadas, latentes e desencarnadas que têm pouca influência, ou aterram, as multiplicidades da experiência humana, vividas e (...) mundanas” (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 10).

Esses autores entendem que as limitações encontradas no trabalho de Massumi e de outros teóricos do afeto não foram resolvidas ou superadas em outras tentativas de teorizar e politizar o afeto, seja em trabalhos paralelos de outros autores ou em publicações posteriores de Massumi (como no livro *The Power at the End of the Economy*, publicado em 2015). Como exemplos, apresentam os esforços de Clough (2005) e de Ahmed (2004). Enquanto a primeira se volta para a análise da tessitura das formas do capital e biopolíticas de controle com as capacidades afetivas da matéria corporal, discutindo o lugar do afeto na economia política (CLOUGH, 2005); a segunda se volta para as ‘economias afetivas’ a partir de uma noção psicanalítica (AHMED, 2004).

Na visão de Clough (2005) o capital engenhosamente procura apreender e tirar proveito da capacidade humana, da potencialidade e vitalidade do corpo orgânico por meio de manobras contínuas que modulam, fazem variar ou intensificar a “cooperação social” (VIRTANEN, em CLOUGH, 2005, p. 23). Por meio de uma série de estratégias, a economia afetiva global, capitaliza o afeto via potencialização das diferenciações corporais, que atribui valor a alguns corpos e a outros nenhum. Pullen, Rhodes e Thanem (2017, p. 10) concordam com Clough (2005) no ponto em que

isso não é apenas uma questão de socialização, subjetivação e interpelação, de atribuir valor e inutilidade de acordo com as diferenças de raça, religião e nação, classe, gênero e etnia. As forças afetivas permitem e ultrapassam essas categorias sedimentadas, como quando as crianças urbanas, bem como os trabalhadores migrantes rurais, temem a ‘ameaça [...] de não ser um corpo de valor’ (ANAGNOST in CLOUGH, 2005, P. 24). No entanto, tanto aqui quanto em escritos posteriores, Clough agrega em grande parte o afeto às políticas culturais do racismo, do sexismo e do nacionalismo e fala do afeto em termos bastante abstratos (ver, por exemplo, CLOUGH, 2008; CLOUGH; WILLSE, 2011). Isso arrisca banalizar a ontologia e a política do afeto, bem como a política da cultura e da identidade. Também fica menos claro qual a diferença que uma exploração do afeto extra-linguístico, pré-cognitivo e inconsciente faz para a operação de racismo, sexismo e nacionalismo. Isso nos impede de examinar, em qualquer sentido concreto, como o afeto está enredado nas tecnologias de opressão e exploração, como a indeterminação e a captura do afeto são experimentadas e como pode reconstituir e transgredir a ordem social, política e econômica do racismo, nacionalismo, capitalismo e globalização.

Ahmed (2004), outro autor citado como exemplo por Pullen, Rhodes e Thanem (2017), com sua concepção psicanalítica de ‘economias afetivas’, tem buscado discutir sobre como as emoções negativas são incorporadas por determinados grupos, que passam a ver o ‘outro’ como um ser a se temer ou desprezar. A crítica que os autores fazem a essa visão de Ahmed (2004) está na redução do afeto a emoções sociais, visto que ela desconsidera a influência das vivências e sentimentos viscerais na maneira como as emoções se manifestam, são exploradas e movimentadas.

Pullen, Rhodes e Thanen (2017) entendem que a superação dos vários impasses citados até aqui se apoia em teorizações de afeto que vão numa direção contrária, conforme discuto na próxima subseção.

3.2.2 Abordagens críticas das teorias afetivas

Fotaki, Kenny e Vachhani (2017)⁹² ressaltam o potencial do afeto de desestabilizar e provocar a transformação dos sujeitos organizacionais, de gerar novos *insights* para pesquisas organizacionais (teórica, metodológica e politicamente), assim como de esclarecer muitas questões referentes ao trabalho e às organizações. Os autores defendem que, embora não se possa falar de uma definição ‘absoluta’ de afeto (SEIGWORTH; GREGG, 2010, p. 3), pode-se delinear o interesse crescente pela análise dos afetos nas organizações a partir de uma perspectiva crítica, mesmo que incipiente.

Salientam Fotaki, Kenny e Vachhani (2017), que o afeto constitui uma base frutífera e ampla para se desenvolverem estudos críticos sobre as organizações e sua função na sociedade. As experiências da vergonha relacionadas à homofobia foram estudadas por Probyn (2000). Já Ahmed (2000) investigou as experiências de exclusão relacionadas à raça. Ambos os trabalhos ressaltam o potencial que estas vivências têm de oferecer críticas e de desafiar o que está posto. Comunidades podem surgir destas experiências afetivas compartilhadas, dado que “é o próprio fracasso do afeto ser localizado em um sujeito ou objeto que permite gerar as superfícies de corpos coletivos” (AHMED, 2004, p. 128). Michels e Steyaert (2017) utilizam as teorias de atmosfera afetiva da filosofia e da geografia cultural para debater sobre as implicações que estas produzem na vida organizacional, destacando a carga política do afeto. A política afetiva é também enfatizada por Pullen, Rhodes e Thanen (2017), conforme já descrito, os autores defendem um olhar mais aprofundado sobre o corpo e suas experiências nas investigações sobre o afeto, argumentando que as experiências afetivas têm um potencial político afetivo e afirmativo.

Temas mais amplos como o capitalismo foram investigados por Hardt e Negri (2001), Negri e Hardt (1999) e Lazzarato e Negri (2001) que, com suas produções sobre o trabalho imaterial, questionaram a produção e a manipulação do afeto no capitalismo. Hjorth e Pelzer (2007) apontam como o capitalismo se apropriou dos excessos produzidos pela experiência afetiva (MASSUMI, 2002). Dowling et al. (2007), por sua vez, discutiram sobre a resistência e organização política de trabalhadores às transformações do capitalismo. Já Clough et al. (2007) se voltaram para refletir sobre a valoração e medição do trabalho afetivo no capitalismo contemporâneo.

⁹² As autoras posicionam os trabalhos sobre afeto, que influenciaram o estudo do trabalho e da organização, em quatro vertentes ou abordagens: 1ª) Vertente que emerge da psicanálise (BUTLER, 1997a, 1997b; 2007); 2ª) abordagem que emerge de tradições filosóficas não-humanistas (BLACKMAN, 2008a; 2008b; CONOLLY, 2002; MASSUMI, 1996; 2002; 2010b; PROBYN, 2010; SEDGWICK; FRANK, 1995); 3ª) abordagem que se sobrepõe à anterior na herança teórica spinozista-deleuziana e engloba uma vertente feminista (BRAIDOTTI, 2006; GROZ, 2004); 4ª) vertente política cruzada com as teorias feministas e *queer* (SEDGWICK; FRANK, 2003; SEIGWORTH; GREGG, 2010).

Clough et al. (2007) argumentam que há uma discussão atual entre os teóricos sobre a capacidade que as teorias do valor do trabalho têm para explicar as formas de trabalho ‘afetivo’, entendido como ‘trabalho imaterial’ (GORZ, 2005; HARDT; NEGRI, 2001; LAZZARATO; NEGRI, 2001; NEGRI; HARDT, 1999), trabalho de ‘intelecto geral’ (MARX, 1857-1858 [1980]) ou ‘trabalho cognitivo’ (FUMAGALLI; MORINI, 2008). Embora Hardt e Negri (2001) tenham defendido a imensurabilidade do valor do trabalho imaterial ou afetivo, Caffentzis (2011) defende que o valor não apenas é mensurável como precisa ser medido para que se possa ter êxito em projetos anticapitalistas.

Elementos ‘micro-sociais’ também foram investigados pelos teóricos do afeto interessados nas organizações. Berlant (2011) debate como a teoria do afeto nos ajuda a compreender as lutas de pessoas em situações de insegurança e incerteza no trabalho, as quais demandam grandes investimentos afetivos para que estes trabalhadores consigam se adaptar e sobreviver nestes meios organizacionais. Borch (2010) e Michels e Steyaert (2017) exploram como o afeto relativo ao design, espaço e arquitetura organizacional podem ter uma natureza política. Thrift (2012) ressalta as características afetivas incorporadas nas *commodities*, afetando consumidores em suas compras e no uso dos produtos. Kenny e Scriver (2012), com base em Laclau e Mouffe, destacam a influência da atração afetiva dos discursos sobre empreendedorismo nas percepções sobre o futuro e a crise financeira da Irlanda. O discurso afetivo também é foco do estudo de Fotaki (2006), que analisa seu poder performativo na política de saúde pública. Dashtipour e Vidaillet (2017) refletem sobre a importância do afeto para se apreender a natureza do trabalho e sua centralidade na constituição dos sujeitos. Ashcraft (2017) foca-se no estudo do afeto comum e da resistência no trabalho acadêmico. Beyes e Cock (2017) concentram-se na cor-como-afeto para discorrer sobre sua representação enquanto uma força poderosa na vida organizacional.

Sem desconsiderar a riqueza dos trabalhos supracitados, Fotaki, Kenny e Vachhani (2017) relembram as críticas que foram tecidas aos teóricos do afeto, as quais argumentam que seus trabalhos enfatizaram de maneira desmedida os aspectos emancipatórios e otimistas do afeto. No entanto, ressaltam as autoras, é preciso destacar que algumas abordagens críticas das teorias afetivas destacaram aspectos negativos e sombrios do afeto como, por exemplo, quando associado ao fundamentalismo ou fascismo (BERLANT, 2007; HEMMINGS, 2005), ao consumismo (BAUMAN, 2007), aos estados de sujeição (BUTLER, 1997a; HARDING; LEE, 2014; STAVRAKAKIS, 2014) e às estruturas de dominação de gênero (GORTON, 2007; PEDWELL; WHITEHEAD, 2012; PULLEN; RHODES; THANEM, 2017). Vale destacar, no entanto, que

a crítica feminista do afeto aponta para as implicações necessariamente a-políticas da ideia de ‘forças pré-subjetivas’ que subestimam as experiências vividas das pessoas, por exemplo, de estruturas de dominação de gênero. Mesmo assim, eruditos feministas têm estado no coração dos envolvimentos teóricos com o afeto, em parte porque, para alguns, o feminismo em si é uma política ‘impregnada de sentimentos, paixões e emoções’ (Gorton, 2007: 333). Além disso, o feminismo reconhece há muito tempo os vínculos críticos entre afeto e relações de poder sexuadas, sexualizadas, racializadas e classificadoras (Pedwell e Whitehead, 2012). Assim, as feministas nos lembram que é crucial para nós, como estudiosos organizacionais, reiterar o afeto como um estado

socialmente situado e não como um estado individual e despolitizado de ser e de experiência (FOTAKI; KENNY; VACHHANI, 2017, p. 14).

Por esse ângulo, Pullen, Rhodes e Thanem (2017) analisam como as pessoas vivenciam afetos gerados por distintas formas de opressão de gênero no trabalho e nas organizações e de que maneira estes afetos podem suscitar uma política radical para enfrentar, resistir e transgredir as opressões e restrições de gênero nesses espaços e contextos. Dado que essas organizações operam de maneiras cada vez mais veladas e confusas sobre as vidas, uma política afetiva, na visão dos autores, se faz necessária para que se possa enfrentar seus mecanismos de opressão de gênero, “em vez de ficar estupefatos com rumores de sua morte ou dominados por reivindicações exageradas do seu poder” (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 3). Para tanto, os autores intercalam relatos de suas experiências diárias com discussão teórica para ressaltar que tais vivências geram respostas afetivas encarnadas – “respostas que vivem em nossa carne, em camadas à medida que se desenrolam novos eventos que recordam ao corpo como ele sente” (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 3).

Esses eventos mundanos se inscrevem na mudança de afetos, e eles repetem e espiralam com intensidade. Os afetos não desaparecem, especialmente se ser diferente e marginalizado é uma parte significativa da sua experiência organizacional. As experiências contínuas de ser diferente atendem ao afeto causado pelos encontros cotidianos e criam *momentum*. Em alguns casos, eles criam um senso fugaz de quem eu sou na organização de gênero. Os afetos vivem através de suas expressões subjetivas. Embora estes sejam pequenos incidentes, eles não são isolados, pois representam um problema maior de exclusão, falta de transparência e cultura divisória. Além disso, isso afeta a oferta de informações sobre o gênero no trabalho, e para as relações diárias que são dolorosas, mas consideradas aceitáveis (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 3).

Nesse sentido, esses autores se preocupam em contribuir para questionar a opressão, captura e exploração de afetos nas organizações; e sobre a possibilidade de o afeto transgredir ordens hierárquicas de gênero. De maneira a considerar estes pontos, os autores tomam o afeto por uma via que leva em conta sua relevância para as pessoas e seus corpos. Assim, exploram “intensidades vivas e reais da política afetiva dentro e ao redor das organizações”, apreciando “como as pessoas reais com corpos reais podem experimentar e desafiar a organização generificada” (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 11). Para os autores, é da interação incorporada que surgem os afetos, os quais, por sua vez, envolvem as pessoas em uma sociabilidade – a mesma sociabilidade que constitui as organizações, engloba todos os afetos positivos e negativos, conforme apontado por Deleuze e Guattari (1988, ver página 99).

Pullen, Rhodes e Thanem retomam o processo de tornar-se-mulher de Deleuze e Guattari (1988) para propor novas alternativas “ao repensar a ontologia como um processo afetivo e rearticulando a política em termos subversivos e afirmativos” (p. 17). Seu entendimento é bastante otimista/positivo em relação a esse processo, como pode-se perceber no seguinte trecho:

Com o tomar-se-mulher, o empoderamento melhora o que os sujeitos incorporados podem fazer envolvendo-nos em encontros alegres que aumentam nossas capacidades para afetar e ser afetados, transversalmente, contra e além de qualquer divisão hierárquica putativa da mente sobre o corpo, homem sobre mulher. Engajar-se com a trajetória afetiva

do tomar-se-mulher torna-se particularmente importante em um momento em que a diferença sexual é um termo mais multi-camadas, ambíguo e contestado do que nunca (ver também Braidotti, 2002: 260) e quando a organização de gênero está trabalhando nas vidas de homens e mulheres de maneiras sutis e confusas. Além de desafiar os modos hierárquicos de opressão da organização de gênero, tomar-se-mulher nos leva a fazê-lo através do corpo real e móvel de uma pessoa. (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 17).

Por fim, ressaltam que, embora as organizações não pareçam lugares óbvios para um processo de ‘tornar-se’, em função da quantidade de tempo que passamos nelas e da quantidade de afeto que elas envolvem, não seria adequado desconsiderar o potencial político dos afetos cotidianos incorporados, visto que seria subestimar as possibilidades de resistência contra suas estruturas e culturas opressivas. Para eles, é pelo questionamento das condições em que as pessoas vivem suas vidas nas organizações e, também, via interação com os outros que o poder de agir é multiplicado e a mudança é possibilitada. Para tanto, questionar a ordem masculina nas organizações é um passo importante, assim como o é refletir sobre as “aparentes promessas de igualdade e diversidade de gênero” (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 20), visto que elas limitam o devir e moldam todos numa visão restritiva e limitada do masculino (WAJCMAN, 1998; KNIGHTS, 2015). Dado o que foi discutido até aqui, retomo o que mencionei anteriormente sobre as raras exceções de trabalhos que relacionam a ‘virada afetiva’ à ‘virada da prática’ (RECKWITZ, 2012; 2017; GHERARDI, 2017a; 2017b).

3.2.3 Qual o lugar do afeto nos EBPs?

Segundo Gherardi (2017b, p. 209), “um número excepcional de publicações especiais atesta a (...) vitalidade” do afeto, por isso, vale a pena perguntar sobre o seu lugar (do afeto) nos EBPs e a contribuição que a ‘virada afetiva’⁹³ pode oferecer para a ‘virada da prática’⁹⁴. Reckwitz (2012; 2017), por sua vez, enfatiza a necessidade de se considerar os afetos (assim como os espaços e artefatos) não como fenômenos ‘extras’ a serem investigados, mas sim, via eles, repensar os conceitos para analisar o social.

Enquanto Gherardi (2017a) explora o que ambas têm em comum, Reckwitz (2012) aborda, no primeiro artigo, as duas viradas relacionando-as também à ‘virada espacial’ e, no segundo texto, se pergunta “qual é a particularidade de uma perspectiva da teoria da prática sobre o afeto” (RECKWITZ, 2017, p. 118). Em *Affective spaces: na praxeological perspective*, Reckwitz (2012) defende uma perspectiva praxeológica dos afetos, ressaltando que essa abordagem oferece uma base para se compreender e analisar os afetos que, em igual tempo, estão relacionados aos artefatos e espaços.

⁹³ Segundo Gherardi (2017), trabalhos publicados por Ahmed (2007/8), Blackman e Cromby (2007), Blackman e Venn (2010), Davidson et al. (2008) e Fraser et al. (2005) corroboram seu argumento.

⁹⁴ Gherardi (2017b) cita os trabalhos de Brownlie et al. (2008), Buch et al. (2015), Eikeland e Nicolini (2011), Gherardi, (2000; 2009a; 2009b); Gherardi, Nicolini e Strati (2007), Miettinen et al. (2009) e Schatzki (2007).

O destaque de Reckwitz (2012) está na contribuição da teoria da prática social na integração tanto do espaço quanto da afetividade no social, pois possibilita uma compreensão mais materialista do social do que as demais abordagens.

Uma perspectiva da prática social sobre o social concentra-se basicamente na atividade humana (em parte também atividade não humana). No entanto, essas atividades não são consideradas primariamente como atos discretos e intencionais de agentes individuais, mas como padrões recorrentes, disseminados e em evolução de práticas que carregam seus agentes e são, ao mesmo tempo, carregados (para fora) por eles. Assim, a abordagem tenta evitar as armadilhas do individualismo metodológico e do holismo. As teorias da prática social provêm de duas suposições interconectadas: uma afirma que as práticas são baseadas em conhecimento tácito; a outra como âncoras, [que ancoram] estas práticas materialmente em corpos humanos e artefatos não humanos. (RECKWITZ, 2012, p. 248).

A perspectiva praxeológica, então, entende a sociabilidade como uma rede de relações que em parte se reproduz e que em parte evolui, englobando corpos humanos e artefatos, ambos indispensáveis para a ocorrência da prática. “Corpos humanos competentes e artefatos formam, assim, redes específicas nas quais as práticas sociais emergem, se reproduzem e evoluem” (RECKWITZ, 2012, p. 249). Dito isso, a abordagem praxeológica como a defendida pelo autor (RECKWITZ, 2012) entende que:

1) toda prática social envolve uma estruturação perceptiva-afetiva: há uma estreita ligação entre sentidos, percepções e afetos compreensível via agentes corpóreos (na perspectiva praxeológica, estes agentes são perceptivos-sensuais);

2) toda prática social envolve uma estruturação de espaço-artefato: além da prática social pressupor seres humanos competentes e subjetivados com seus corpos, ela também envolve artefatos correspondentes que são utilizados e interpretados de maneira situada e que afetam as práticas de que participam. Segundo o autor, a ligação entre espaço e artefato está no duplo significado da interobjetividade: um espaço pode ser entendido de maneira apropriada somente a partir dos artefatos e é também a partir deles que se pode identificar a onipresença de sentidos e afetos;

3) os afetos tendem a ser direcionados a artefatos e são estruturados pelos espaços que esses artefatos formam: processos de afetar e ser afetado envolvem todos os tipos de entidades (objetos e sujeitos), onde ambos os lados participam das práticas e consideram o perceber e o sentir, “informando os modos dos agentes de pensar e lidar com as coisas envolvidas” (RECKWITZ, 2012, p. 253).

Em *Practices and their Affects*, Reckwitz (2017) expõe que a teoria da prática sobre os afetos não está preocupada em ressaltar ou fazer desacreditar a importância dos afetos, mas sim em assumi-los como presentes em uma sociedade, “constitutivos da vida social que incessantemente os produz” (p. 118), independente se são afetos positivos ou negativos. O autor recupera sua abordagem praxeológica dos afetos, afirmando que apenas considerar os afetos na teoria social não é suficiente:

o *insight* crucial é que toda ordem social, como um conjunto de práticas, é uma ordem específica de afetos. Para se compreender como as práticas funcionam, é preciso antes

entender seus afetos específicos, os afetos incorporados nas práticas. Por conseguinte, não pode haver uma ordem social sem afeto, mas podem haver diferentes tipos e intensidades de afetos dentro das práticas (RECKWITZ, 2017, p. 116)

Na sua discussão sobre o lugar do afeto na teoria da prática, Reckwitz (2017) ressalta o papel dos artefatos como geradores de afetos e, em particular, dois artefatos funcionam como tais: atmosferas espaciais e artefatos simbólicos ou imaginários. Assim, o autor retoma o que já havia discutido anteriormente (RECKWITZ, 2012) e avança na problematização dos artefatos no ‘paradigma da ferramenta’ (quando as coisas são usadas para um fim prático e racional) e no ‘paradigma do culto’ (quando o foco não é o uso prático, mas sim a sua capacidade de gerar fascínio ou de espantar), sendo que ambos podem fazer parte das práticas afetivas.

Para Reckwitz (2012, p. 254), “todo complexo de práticas sociais – na medida em que é sempre espacializante e necessariamente contém relações perceptivas-afetivas – implica uma forma de espaço afetivo”. Os espaços, artefatos/objetos, arquitetura são apropriados rotineiramente e são experienciados via percepções e sensações (envolvendo todos os sentidos) ao se participar de uma prática. A forma como os artefatos/objetos e como os corpos estão dispostos nesses espaços são outro elemento relevante dos espaços afetivos – diferentes afetos são suscitados em função da quantidade de corpos e artefatos/objetos presentes nesses espaços (se são colocados próximos ou afastados, se são mantidos juntos ou se são separados). “Esses arranjos complexos do espaço sugerem e engendram, por meio de suas qualidades sensuais, formas específicas de afetividade, entre a intimidação e o conforto, entre o convívio e o sublime. (...) Esta é uma dimensão estética no sentido mais amplo do termo” (RECKWITZ, 2012, p. 254).

O autor retoma a conceitualização de Böhme (2014; 2016) sobre atmosferas para refletir sobre estes espaços afetivos, dado que este autor desenvolveu uma teorização da vida cotidiana estética a partir de tal conceito. O humor afetivo que arranjos espaciais provocam nos corpos daqueles que participam das práticas são as ‘atmosferas’ de Böhme (2014; 2016). Nesse sentido, as atmosferas são um dos componentes das práticas, sejam elas privadas ou públicas.

Para Reckwitz (2012), as atmosferas fornecem um potencial frutífero para a compreensão dos afetos, dado que as relações afetivas entre os praticantes (sujeitos e artefatos/objetos) estão imbricadas aos arranjos espaciais maiores. No entanto, ressalta o autor, para não correr o risco de uma análise unidimensional (considerando os espaços como meros produtores de afetos), a perspectiva praxeológica precisa ser adotada: os afetos só se desenvolvem quando há apropriação do espaço por seus usuários, o que, por sua vez, ativa seus esquemas culturais e rotinas implícitas, instigando e enfocando suas percepções e sensações culturalmente situadas. Estes espaços e atmosferas (com seus conjuntos de artefatos/objetos) são arranjos que (re)produzem repetidamente não só o social e o cultural de maneira mais ampla, mas também *habitus* e relações afetivas mais especificamente, estabilizando e (re)produzindo (ou desestabilizando e modificando) culturas afetivas. Assim, a manutenção ou transformação dependerá dos impulsos fornecidos para influenciar a percepção sensual e a estruturação afetiva.

Com base nessas relações, Reckwitz (2012; 2017) ilustra seu entendimento de que a contribuição da teoria da prática para a perspectiva sobre o afeto está em coloca-los no nível das práticas sociais. Assim, a relação entre a perspectiva de prática e do afeto, no entendimento de Reckwitz (2017), contribui para: a) ver os afetos não como propriedades individuais e subjetivas, mas sociais (elementos da prática, uma ‘sintonização’ afetiva ou humor da respectiva prática); b) conceber que os afetos são incorporados e atualizados quando uma pessoa é suficientemente competente para realizar determinada prática e ser conduzido por ela; c) assumir que práticas afetivas são em igual tempo culturais e materiais; d) entender que a motivação para a prática e a focalização da atenção, propriedades consideradas estruturais das práticas, exigem a presença de afetos; e) considerar que as práticas sociais e as formações práticas-discursivas podem suscitar orientações/inclinações afetivas dirigidas a ‘objetos afetivos’ (pessoas, coisas ou ideias).

Gherardi (2017a) também se volta para as convergências das duas viradas (‘virada prática’ e ‘virada do afeto’), situando sua análise dentro da comunidade de aprendizagem em gestão. Assim, Gherardi (2017a), ao buscar verificar como a ‘virada prática’ contribui para a discussões sobre pós-epistemologias, identifica pontos em comum com a ‘virada afetiva’. Para tanto, no artigo *One turn ... and now another one: Do the turn to practice and the turn to affect have something in common?* a autora deixa explícito sobre qual base constrói sua compreensão de práticas, enfocando a comunidade de aprendizagem em gestão ‘dentro’ da polissemia teórica sobre ‘práticas’⁹⁵. Tal comunidade⁹⁶ conecta a prática, *knowing* e *learning* (ELKJAER, 2004), um ‘movimento’ dentro dos EBP (CORRARDI; GHERARDI; VERZELLONI, 2010) que pode ser caracterizado pelos seguintes elementos: a) a prática não é apenas um fenômeno empírico, mas também uma **epistemologia**, que se volta para epistemologias pós-modernas e pós-humanistas, buscando descentrar o sujeito; b) foco no **corpo** e no **conhecimento incorporado** (incluindo o saber sensível e o conhecimento estético); c) **relações sócio-materiais** que indicam a inseparabilidade de significado e matéria dentro de uma prática e que ambos não apenas se co-constituem, mas que há um emaranhamento entre natureza e cultura; d) orientação para o **processo**, vendo a dinâmica entre *knowing*, *learning* e o praticar; e) **orientação metodológica** para pesquisas empíricas usando

⁹⁵ “Gostaria de enfatizar que o termo ‘prática’ tem sido usado como um termo organizador teórico ou dispositivo de criação de comunidades, mas não se refere a uma teoria unificada nem designa uma única comunidade de estudiosos. Pelo contrário, o campo dos estudos baseados na prática expandiu-se enormemente através de diferentes abordagens teóricas, e é formado por grupos diversificados de estudiosos” (GHERARDI, 2017a, p. 3).

⁹⁶ “O que é distintivo desta comunidade na virada prática é a conexão entre prática e conhecimento e aprendizagem (Elkjaer, 2004). Uma razão para adotar o conceito de prática dessa maneira foi a tentativa de se afastar tanto de uma compreensão cognitiva da aprendizagem quanto uma mercantilização do conhecimento na forma de um objeto que pode ser transferido e trocado. Portanto, a redescoberta da prática (como conceito filosófico e sociológico de longa tradição) foi uma forma de abordar a aprendizagem como participação competente nas práticas sociais e de trabalho e o saber como atividade coletiva situada nas práticas. A motivação para abordar as práticas - desse ponto de vista - foi definir a prática como um ato coletivo e bem informado. (...) De fato, frequentemente achamos que o termo ‘prática’ é sinônimo de ‘rotina’, ou considerado como um equivalente genérico de ‘o que as pessoas realmente fazem’, sem abordar a ligação entre prática e conhecimento (...). A ligação entre poder e conhecimento (Contu, 2014) foi uma grande preocupação do ponto de vista da aprendizagem e do conhecimento na prática.” (GHERARDI, 2017a, p. 2-3).

abordagens qualitativas como etnografia, etnometodologia, pesquisa participativa e preocupação com a ética nas investigações.

Gherardi (2017a) enfatiza que assim como a ‘prática’ não possui uma única compreensão, ocorre o mesmo com a noção de ‘afeto’; entretanto na sua visão, apesar da amplitude de abordagens e entendimentos, alguns pontos convergentes podem ser traçados: 1) o afeto é bilateral e não intencional, consistindo em capacidades corporais que estão no nível do não consciente (ou que ainda não chegaram no nível da consciência) em termos de, paralelamente, afetar e ser afetado; 2) é um movimento, um fluxo de forças que se tramam e afloram de maneira autônoma, se mantendo além das práticas do ‘sujeito falante’ humano; 3) é um amaranhado de potencialidades/intensidades, situadas além do discurso, com o poder de ampliar ou reduzir a capacidade do corpo humano de agir ou se implicar com outros agentes (humanos ou não-humanos). Com base nesses pontos, a autora ressalta que “um consenso precário sobre o significado de ‘afeto’ é construído em torno da ideia de que está além do limiar da consciência, do significado subjetivo e do discurso; é processual e relacional” (GHERARDI, 2017a, p. 4).

Assim, ao se debruçar sobre a literatura da ‘virada da prática’ em busca de elementos comuns e complementares com a ‘virada afetiva’, Gherardi (2017a) argumenta que ambas compartilham: a) **um vocabulário**: são comuns nas duas viradas termos como agência, fluxo, emergência, transformação, relacionalidade, virtual, temporalidade, autopoiese, heterogeneidade; b) **uma pós-epistemologia que descentraliza o sujeito humano**, conectando o social/cultural e o natural, mente e corpo, cognição e afeto; c) **uma epistemologia relacional** (a mesma mudança pós-epistemológica para uma epistemologia do ‘tornar-se’/‘devir’): Para a autora, uma sensibilidade pós-epistemológica significa que o ‘tornar-se’/‘devir’ é privilegiado em relação ao ‘ser’ e a ‘intermedialidade’ é cultivada como relação mútua entre elementos simbólicos e materiais em igual tempo⁹⁷; d) **o lugar central atribuído ao corpo e ao conhecimento estético-incorporado**: o corpo é a interface com o mundo, e é o que os sujeitos aprendem a usar para tornarem-se sensíveis ao mundo. Via corpos se pode ser afetado e afetar (conforme entendimento da ‘virada do afeto’), seguindo a acepção de Latour (2009)⁹⁸, ou se pode conhecer através de sentidos (de acordo com a compreensão da ‘virada da prática’). No entanto, o corpo em ambas as viradas é mais social e coletivo, seguindo o entendimento de Manning (2010)⁹⁹; e) **reconhecimento da sociomaterialidade**: dentro da ‘virada prática’ da teoria pós-humanista, a sociomaterialidade é primordial, uma vez que o afeto está incorporado no mundo material - como arquiteturas ou

⁹⁷ Eu acrescento que um exemplo sobre o “tornar-se/devir” pode ser visto em Pullen, Rhodes e Thanen (2017).

⁹⁸ Latour (2009) com base no argumento de Vinciane Despret, que por sua vez se inspira em William James, conclui que “ter um corpo é *aprender a ser afetado*, significando ‘efetuado’, movido, colocado em movimento por outras entidades, humanos ou não-humanos. Se você não está envolvido neste aprendizado, você se torna insensível, mudo, você cai morto” (p. 205, *italico no original*).

⁹⁹ Manning (2010, p. 118) descreve o corpo como “mais agenciamento do que forma, mais meio associado do que ser”.

tecnologias¹⁰⁰. No entanto, embora muitos teóricos do afeto o considerem como não-discursivo, Iedema (2011) lembra que tanto a dimensão afetiva quanto a material não está contraposta aos estudos do discurso, sendo a ‘virada prática’ um exemplo interessante de investigações que se debruçam sobre práticas ditas ‘materiais-discursivas’.

Vale destacar que a abordagem de Gherardi (2017a) considera as distinções entre afeto e emoções (seguindo a linha assumida por Massumi, 1995), defendendo que há ainda pouco trabalho sobre o afeto na literatura da comunidade de aprendizagem e conhecimento dentro das ‘teorias da prática’, situação muito diferente encontrada sobre emoções. Uma exceção identificada pela autora é a pesquisa de Wetherell (2015). Esta autora (WETHERELL, 2015) utiliza uma abordagem psicológica para definir práticas afetivas como “um fluxo contínuo (uma ‘polifonia’, segundo Damasio, 1999) da formação e mudança de *bodyscapes*¹⁰¹” (WETHERELL, 2015, p. 147). A autora utiliza as definições de Schatzki, Knorr-Cetina e Von Savigny (2001) e de Reckwitz (2002)¹⁰² para construir sua concepção sobre práticas afetivas, ressaltando a relacionalidade e a negociação:

Uma abordagem prática posiciona o afeto como um processo dinâmico, emergente de uma polifonia de intersecções e feedbacks, atuando nos estados do corpo, registros e categorizações, entrelaçados com a construção de significados culturais e integrados a processos materiais e naturais, situações sociais e relações sociais (WETHERELL, 2015, p. 139).

Entretanto, conquanto algumas práticas culturais específicas possam ser definidas como práticas afetivas (WETHERELL, 2015), o que por si só já nos daria uma base para associar as duas viradas, Gherardi (2017b) ressalta que é preciso questionar qual seria o lugar do afeto na teoria da prática. Em *Unplugged – ‘Carte blanche’: What is the place of affect within practice-based studies?* (GHERARDI, 2017b), seu foco está em definir **como e porque** o afeto é importante para a ‘virada prática’, abordando a contribuição que a ‘virada do afeto’ poderia oferecer para a ‘virada prática’ e mudando a questão ontológica focada no que ‘é’ o afeto para o que ele ‘faz’ nas práticas de trabalho, entendimento similar ao de Latour (2009), Mol e Law (2004) quando se referem ao corpo.

Nesse sentido, um caminho seria considerar que “toda a agência humana se desenrola com certo grau de afeição e quase todas as práticas sociais afetam seus participantes em vários graus” (GHERARDI, 2017b, p. 208). Dadas as múltiplas possibilidades de definir afeto, havendo convergências e divergências e uma certa indeterminação sobre seu significado, Gherardi (2017b) concorda com Brown e Tucker (2010, p. 232), no ponto em que o afeto oferece um caminho para se envolver com a experiência, possibilitando argumentar que ela não é única, mas sim, “seguindo Bergson, uma multiplicidade de planos que se cruzam”.

¹⁰⁰ Vale destacar que, para Gherardi (2017a), o mundo material afeta a vida humana e pode ser manipulado e se tornar uma mercadoria como qualquer outra.

¹⁰¹ *Bodyscapes* pode ser definido como um corpo espaçado, ampliado.

¹⁰² Nestes trabalhos, segundo Gherardi (2017a), os autores atribuem a agência apenas a pessoas, considerando a materialidade parte do contexto, mas sem poder de agir.

Dito isso, a autora retoma os pontos de convergência por ela identificados no seu trabalho anterior (GHERARDI, 2017a), destacando especialmente a prática da sociomaterialidade da virada pós-humanista. Assim, em relação à atmosfera e à incorporação na materialidade, a autora ressalta que existe uma convergência forte que merece uma especificação adicional. Embora seu entendimento seja diverso do assumido por Reckwitz (2012; 2017), Gherardi (2017b) toma a atmosfera como uma boa ilustração de afeto como algo pré-pessoal e social, exemplificando a ‘intensidade’ associada a uma prática tanto do ponto de vista do praticante quanto do/a pesquisador/a.

Dado que as ‘atmosferas afetivas’ são o campo comum de onde o afeto surge (BRENNAN, 2004), não é difícil concebê-las como experiências que acontecem anteriormente ou concomitantemente à constituição da subjetividade em materialidades, sejam elas humanas ou não humanas (SEDGWICK; FRANK, 2003; ANDERSON, 2009). Atmosferas cercam/envolvem pessoas, coisas e ambientes; podem irradiar de um indivíduo para outro; podem contagiar, aparecer e desaparecer¹⁰³. Nesse sentido, o termo atmosfera responde ao questionamento sobre como “atender aos afetos coletivos que não são redutíveis aos órgãos individuais de que emergem?” (ANDERSON, 2009, p. 80). Por esse ângulo, as atmosferas são também uma forma de experiência estética (STRATI, 2009; MOURICEAU, 2016), percebidas/sentidas via corpos, conforme entendimento de Latour (2009) de afetar e ser afetado, o que, para Gherardi (2017b) é considerado um movimento entre o voluntário e o involuntário envolvido pelo afeto.

Aprender a ser afetado pode ser lido como uma permissão à percepção ‘corporal’ das graduações, distinções e mudanças no mundo. No exemplo fornecido por Latour (2009) conforme descrito na seção anterior, a capacidade de distinguir variações químicas é desenvolvida pelo treino e não apenas decorrente de uma competência inata, mental ou intrasubjetiva para realizar essa atividade. O aluno avança da indiferença aos odores para distinções cada vez mais sutis, estabelecendo uma relação com a materialidade do ‘kit de odores’, com o treino do professor e com a ‘aquisição progressiva de um nariz’, que lhe permite aprender a desenvolver a habilidade de discriminar odores, demonstrando que é algo que pode ser ensinado e colocado em prática.

O aprendizado de ser afetado (influenciado, colocado em movimento por entidades que anteriormente não eram percebidas e cujas distinções são notadas, a partir do treino, de maneiras novas e imprevisíveis) está relacionado com a articulação. “Depois de treinados os narizes, a palavra ‘violeta’ carrega finalmente a fragrância da violeta e de todas as suas tonalidades químicas” (LATOUR, 2009, p. 44). Nesse sentido, embora muitos autores tenham questionado como o afeto e o discurso podem se relacionar, chegando a considerá-los como termos que não podem andar juntos, corroboro com a visão de Latour (2009), pois, dado que as palavras transportam mundos, “o que não pode ser dito pode ser articulado” (p. 44).

¹⁰³ Anderson (2009, p. 80) enfatiza que “as atmosferas estão interligadas com formas de cerco – o casal, a sala, o jardim – e formas particulares de circulação – envolvendo, cercando e irradiando”.

Latour (2009) se posiciona de maneira mais inclinada ao uso do termo ‘articulação’ em vez da utilização do termo ‘afirmação’, dado que a articulação é um processo sem fim. Ela não se preocupa com uma única (ou várias) verdade(s) absoluta(s), nem intenta encerrar qualquer discussão. Seu interesse está na multiplicidade de diferenças, de mediações, de controvérsias, pois a multiplicação permite “adquirir um corpo” que se torna cada vez mais “sensível aos efeitos de mais entidades diferentes” (LATOURE, 2009, p. 45), ampliando a aprendizagem e o mundo daquele que conseguir aprender a afetar e ser afetado.

Na medida em que as práticas são uma questão de *doing* (fazer) e de *saying* (dizer) socialmente situados, entendo como fundamental enfatizar que os afetos incorporados, os corpos generificados e a sociomaterialidade estão incorporados às práticas, sendo de capital importância considera-los como elementos constitutivos das práticas sociais situadas (LATOURE, 2009; GHERARDI, 2017a; 2017b; RECKWITZ, 2012; 2017). Diante da problemática que se apresenta, na próxima subseção discorro sobre gênero.

Capítulo 4

DE QUE GÊNERO ESTAMOS FALANDO?

Gênero é apresentado de diferentes formas dentre as mais variadas perspectivas teóricas nas Ciências Humanas, Biológicas, Sociais e da Saúde, sendo questionado, debatido e disputado intensamente há algumas décadas. Nesta seção, trago algumas correntes para marcar suas especificidades e pressupostos que influenciam práticas e ações sociais, algumas delas cristalizam práticas ditas tradicionais e outras se propõe a reformular práticas vigentes. Tal revisão não tem como propósito estabelecer hierarquias, tampouco traçar uma cronologia exata ou mesmo se voltar para a análise de aprimoramento ou refinamento de conceitos. O olhar está mais voltado para o reconhecimento da coexistência de diferentes abordagens, demonstrando expansão de possibilidades e buscando demarcar o espaço desta tese.

Esse esforço contribuirá para esclarecer que o conceito de gênero não é fixo, mas mutável, tendo sofrido transformações efetivas nos mais diferentes programas de pesquisa (GHERARDI, 2005). Traçar essa flutuação assume relevância, visto que, a partir disso será possível situar as diferentes concepções que o termo abraça dentro dos estudos organizacionais, possibilitando compreender os efeitos produzidos.

4.1 UMA REVISÃO SOBRE ABORDAGENS (CIS)(TRANS)GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE

Historicamente, gênero¹⁰⁴ tem sido separado de sexo¹⁰⁵, levando em consideração diferenças culturais¹⁰⁶ e/ou diferenças biológicas¹⁰⁷, questão que tem gerado longos e incansáveis debates (HARAWAY, 2004; MATOS, 2008; BUTLER, 2003). Essas classificações levam em consideração a existência de dois sexos e dois gêneros, um pensamento binário reificado, pouco questionado durante muitas décadas, vislumbrado como algo fixo, natural e indiscutível. No entanto, nem sempre foi assim. Como expõe Laqueur (2001), antes do século XVIII o Ocidente concebia o modelo de sexualidade como um único sexo, não havendo divisão entre masculino e feminino. A concepção, nesta época, era de que só existia um sexo, com variações hierárquicas corporais, sendo a mulher o inverso do homem. Este último era considerado a perfeição em termos humanos e ocupava a escala mais alta da hierarquia.

¹⁰⁴ “Dimensão que enfatiza traços de construção histórica, social e sobretudo política, que implicaria análise relacional” (MATOS, 2008, p. 336).

¹⁰⁵ “Categoria analítica marcada pela biologia e por uma abordagem essencializante da natureza ancorado no biológico” (MATOS, 2008, p. 336).

¹⁰⁶ Psicológicas e sociológicas (HARAWAY, 2004, p. 216).

¹⁰⁷ Hormônios, genes, sistema nervoso, morfologia (HARAWAY, 2004, p. 216).

Costa (1995) salienta que as diferenças entre homens e mulheres eram notadas, mas não eram esclarecidas pela diferença de sexos. A diferenciação veio da preocupação filosófica, moral e política dos iluministas em explicar a inferioridade feminina no âmbito jurídico, político e moral, antecipando discussões acerca da natureza e do papel da mulher na sociedade (DE SOUZA; CARRIERI, 2010). A partir do século XIX, as ciências passaram a ser prestigiadas no imaginário cultural, o que deu base para a sustentação de tais ideias sobre a sexualidade

(...) ao contrário do que se pensa habitualmente, não foi o estabelecimento da diferença dos sexos que condicionou o lugar social, moral e psicológico da mulher; foi a discussão de seu novo estatuto social que deu origem à diferença de sexos como a conhecemos. A formação da nova imagem da mulher nos séculos XVIII, e sobretudo XIX, trouxe à tona a rediscussão da diferença de gêneros. Desta rediscussão surgiu a ideia da diferença de sexos entendida como bissexualidade original e não como hierarquização de funções de um só sexo fisiológico (COSTA, 1995, p. 101).

Em vista disso, a ciência apresenta-se por meio da rede de poder, demonstrando sua parcialidade. Latour (2013) alerta para o aspecto de fabricação de fatos científicos. Foucault (1999) chama atenção para a vida como objeto de poder do Estado, visto que, no século XIX, ocorreu “uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico” (p. 286). A este fenômeno, Foucault denominou biopoder, o qual, segundo De Souza e Carrieri (2010), toma a diferenciação biológica do sexo como um de seus dispositivos, sendo imperativo para o desenvolvimento do capitalismo (FOUCAULT, 1988).

As ideias foucaultianas sobre discurso, poder e disciplina (FOUCAULT, 1987; 1995; 1996) ajudam a compreender como o capitalismo alcançou sucesso, pelo controle e pela disciplina dos corpos “no aparelho de produção e de uma regulamentação ou ajustamento dos fenômenos populacionais ao sistema econômico” (DE SOUZA; CARRIERI, 2010, p. 51). Assim, os valores capitalistas orientaram a discriminação, a segregação e a hierarquização da sociedade.

Nardi (2007), ao se apoiar no conceito de dispositivo de Foucault (1988), assinala que a sociedade se vale do trabalho e da sexualidade como dispositivos centrais para organizar a vida social e criar subjetividades. Para Nardi (2007), por meio da biopolítica, o ser humano é conduzido à produção e à reprodução, pautado pela inteligibilidade de um modelo heterossexual monogâmico. A divisão sexual que instituiu a bipolarização biológica do sexo – o que Laqueur (2001) nomina de modelo dos dois sexos – produziu a diferenciação entre homens e mulheres, sustentando a criação das diferenças moralmente justificadas dos comportamentos femininos e masculinos com vistas a atender as demandas e os problemas políticos da sociedade burguesa, capitalista, nacionalista e individualista (COSTA, 1995). Foucault (1988) enfatiza que a sociedade dessa época (século XVIII) criou todo um aparelho que foi competente em fabricar discursos de verdade sobre o sexo. Tais discursos não se inscreveram somente “numa economia do prazer, mas, também, num regime ordenado de saber” (FOUCAULT, 1988, p. 68). Assim, esse poder-saber instituiu e reduziu o sexo ao regime binário e dicotômico do permitido e proibido, normal e anormal, sadio e doente, lícito e ilícito.

Anterior à criação do *two-sex-model* não havia a diferenciação entre os sexos, sendo inconcebível a divisão das pessoas em homens e mulheres, homossexuais e heterossexuais. Tampouco havia normas político-teóricas orientando comportamentos e papéis femininos e masculinos (COSTA, 1995). É a partir desse modelo que os sexos passam a ser compreendidos como opostos e desiguais (HEILBORN, 1998). Por trás dessa divisão jaz a tentativa de naturalizar e reificar as diferenças de sexo (DE SOUZA; CARRIERI, 2010). Em decorrência disso, “a sexualidade passa a ser identificada a uma força instintiva, biológica e, assim, não merecia ser historicizada” (RAGO, 1998, p. 30). Desde então, a tríade sexo-gênero-sexualidade passa a ser vista de maneira inseparada, em uma relação de causa-efeito, definindo e regulando a sexualidade da sociedade.

A premissa que afirma que determinado sexo indica determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica ou induz o desejo. Nessa lógica, supõe-se que o sexo é ‘natural’ e se entende o natural como ‘dado’. O sexo existiria antes da inteligibilidade, ou seja, seria pré-discursivo, anterior à cultura. O caráter imutável, a-histórico e binário do sexo vai impor limites à concepção de gênero e sexualidade. Além disso, ao equacionar a natureza com a heterossexualidade, isto é, com o desejo pelo sexo/gênero oposto, passa-se a supô-la como a forma compulsória de sexualidade (LOURO, 2004, p. 65-66).

Ao se instituir e normalizar a tríade, ela passa a orientar e reger as normas sociais, jurídicas e econômicas, de maneira transparente ou velada, passando a ser incorporada e a se revelar na cultura, nas organizações, nos discursos e nos aparelhos jurídicos (RIOS, 2007). A lógica binária e dicotômica dos sexos dá base para se admitir um polo desvalorizado, assim como outorga a classificação do que é diferente e desviante. Ao se tomar essa lógica como parâmetro, pensar no múltiplo torna-se impossível (LOURO, 2004). O sexismo é decorrência da sexualidade binária, perpetuando comportamentos homofóbicos e hierarquizando homens e mulheres, indicando a eles que lugares cada um pode ocupar na sociedade (POCAHY, 2007).

Heilborn (1999) e Loyola (1999) situam as primeiras produções teóricas sobre corpo, gênero e sexualidade no terreno dos pressupostos epistemológicos essencialistas. Roudinesco (2008) classifica essa concepção inicial de gênero em uma perspectiva biológica, em que as características distintivas entre homens e mulheres (tratando-se de aspectos biológicos, naturais e anatômicos) orientariam a diferenciação em termos de características de ordem psicológica, social e comportamental, definindo, em função disso, papéis de gênero e de experimentação da sexualidade. Por esse ângulo, a força física masculina orientaria uma personalidade forte, agressiva, competitiva, necessária para a caça e a perpetuação da espécie, indicando que o lugar do homem é o espaço público. A pouca força física feminina indicaria sua fragilidade, sua docilidade e seu instinto materno o qual orientaria seu posicionamento no espaço privado, cuidando da prole (CITELLI, 2001; CORBIN, 1987; PARISOTTO, 2003; BADINTER, 1993).

Contra essa visão essencialista, situa-se a obra do filósofo *Ponlain de la Barre* que, entre os anos de 1673 e 1675, se contrapôs aos que afirmavam que as diferenças anatômicas justificavam a inferioridade feminina. Sua reflexão girava em torno das diferenças hierárquicas entre homens e

mulheres como decorrência das desigualdades de ordem político-social que eram impostas às mulheres e não como resultado de diferenças biológicas (GUIMARAES, 2005). Na esteira das obras feministas, o texto “O Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir, publicado em 1952, desponta como um marco contra essa concepção biológica, ao afirmar que a mulher não se constitui mulher pelo nascimento, mas por práticas sociais criadas e mantidas pela sociedade.

Apesar de se começar a questionar as classificações pautadas no corpo anatômico, a concepção binária permanece inalterada na perspectiva psicanalítica e antropológica, sendo que, nesta última, estuda-se a dominação masculina e suas consequências em termos de organização da sociedade e produção de subjetividades na contemporaneidade (ARÁN, 2003). Na abordagem psicanalítica, Freud (2014a; 2014b) e Lacan (1998) desenvolveram seus estudos a partir do entendimento de que a criança construiria sua identidade de acordo com sua identificação com o pênis/falo do pai, em uma relação antagonica (meninos rivalizariam com o pai e se atrairiam pela mãe e meninas competiriam com a mãe e desejariam o pai). Os autores acrescentaram que os homens teriam certas vantagens sobre as mulheres o que provocaria nelas inveja pela falta do órgão fático e desejo de conexão com alguém que o possuía. Tais encaminhamentos seriam ditos ‘normais’ e ‘salutares’, indicando que o pênis/falo seria orientador da vida psíquica humana e que a formação das identidades deveria estar pautada na heterossexualidade (ARÁN, 2003).

Outros autores da perspectiva psicanalítica, como Irigaray (1993a; 1993b; 1993c) e Barthes (1980), embora tenham contribuído para uma série de questionamentos (matricídio simbólico, adequação do sexo aos papéis de gênero etc.), continuaram a pautar suas argumentações sustentados no binarismo de gênero, indicando a biologia dos corpos como diferenciadora e organizadora das relações entre homens e mulheres (ARÁN, 2003). Por outra linha, Mitchell (1974a; 1974b), ao revisar o esquema de dominação masculina/submissão feminina, expôs que as formulações lacanianas acerca do desejo e da sexualidade estariam mais associadas à cultura e aos fenômenos de linguagem do que aos aspectos biológicos, indicando que as identidades sexuais seriam construções sociais e questionando quem seria o possuidor do falo (poder), pois este não necessariamente precisaria ser o possuidor do pênis. Nesse sentido, as mulheres também poderiam deter o falo e discriminar os homens. No entanto, para boa parte das feministas a interpretação mais levada em conta sobre a psicanálise é de que os homens, na maioria das vezes, possuem o falo, e mesmo que não o possuam, nessa concepção, alguém o portaria/representaria, por isso a opressão só poderia ser extinguida quando o falocentrismo deixasse de existir (TILIO, 2014).

Quanto às pesquisas antropológicas estruturais sobre gênero, Pierre Bourdieu (2007) e Françoise Héritier (1996) são seus representantes capitais. Para esses autores, a dominação masculina e a submissão feminina, decorrentes da materialidade dos corpos, foram identificadas por diversos estudos antropológicos em diferentes culturas. Vale destacar que a ordem natural e social, para Bourdieu (2007), é arbitrariamente construída, pois “as diferenças visíveis entre os órgãos sexuais masculino e feminino são uma construção social que encontra seu princípio nos princípios de divisão da razão androcêntrica” (p. 24), a qual “consensa duas operações: ela legitima uma

relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada” (p. 33).

Em termos teóricos, isso significa afirmar que a diferença anatômica e sexual entre homens e mulheres sempre se expressa em efetivas diferenças e desigualdades, mas que, por serem moduladas cultural e historicamente, podem assumir diversificadas manifestações. Para vertentes da antropologia estrutural, a diferença real dos corpos de homens e mulheres é uma verdade universalmente constatada (similar ao essencialismo biológico), mas suas representações podem variar na história e nas sociedades, sendo o trabalho do antropólogo compreender e desvelar a manifestação destas representações – desembocando num essencialismo sociológico (TILIO, 2014).

O trabalho de diferenciar sexo de gênero seria fruto de uma construção coletiva de longa data sobre os corpos e as mentes, em que se socializa o biológico e se biologiza o social, um trabalho histórico que, para o autor, seria também uma desistoricização (BOURDIEU, 2007, p. 100). Neste trabalho, se inverteria “a relação entre as causas e os efeitos” (BOURDIEU, 2007, p. 9), fazendo “ver uma construção social naturalizada (os gêneros como *habitus*¹⁰⁸ sexuados), como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade, como também da representação da realidade” (BOURDIEU, 2007, p. 9-10). Assim, a construção dos gêneros se daria por um trabalho tanto prático quanto teórico, sendo a socialização difusa e contínua a que possibilitaria que homens e mulheres encarnassem em *habitus* explicitamente diferenciados suas identidades distintas. As relações de gênero seriam, pois, relações de poder nas quais “o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas” (BOURDIEU, 2007, p. 23).

(..) a dominação masculina seria decorrente de uma estrutura simbólica (elaboração cultural da diferença sexual natural, biológica) que oprime homens e mulheres, sendo esse o principal argumento de Bourdieu (2007) – que pretendia esvaziar o discurso vitimista do movimento feminista alegando que os homens também são oprimidos pela estrutura simbólica da sociedade que os conforma em determinados papéis sociais e sexuais. Segundo Sorj (1992), a crítica dos movimentos feministas sobre a antropologia estrutural é outra: mesmo que homens e mulheres sejam oprimidos por uma estrutura simbólica que constrange representações e comportamentos, a opressão e discriminação sofridas pelas mulheres são mais acentuadas do que as dos homens (TILIO, 2014, p.133).

Em uma linha similar, tratando-se dos estudos sobre sexualidade e gênero, pode-se situar a perspectiva do construtivismo social (BERGER; LUCKMAN, 1966; HEILBORN, 1999) que compreende gênero e sexualidade como decorrentes de construções sociais, culturais, políticas e históricas sobre corpos biológicos. A posição construtivista questiona a universalidade evidenciada no essencialismo, argumentando que existem diversas formas de expressar o instinto sexual (ao qual o ocidente denomina sexualidade), que envolvem contatos entre os corpos de indivíduos do mesmo ou de diferentes sexos, estando ou não vinculados à reprodução, os quais podem possuir sentidos, significados, signos completamente diferentes em cada cultura ou mesmo entre grupos dentro da

¹⁰⁸ Quando o autor fala de *habitus*, está se referindo ao sistema de disposições que são desenvolvidas no processo de socialização primária. Trata-se de uma capacidade cognitiva baseada em construção social, um sistema de esquemas decorrentes dos atos de perceber, pensar, apreciar e agir, resultado da internalização dos fundamentos de um arbitrário cultural. Sendo a corporificação do capital cultural, o *habitus* faz ver uma maneira de ser, um estado habitual, uma orientação, um jeito, uma tendência, inclusive quanto ao autocontrole e à censura sobre os próprios comportamentos (BOURDIEU, 1986, 1977; BOURDIEU; PASSERON, 1975).

mesma sociedade. Em função deste entendimento, a sexualidade não poderia ser generalizada, dado que está apoiada em uma teia de significados que se entrecruza com “outras modalidades de classificação, como o sistema de parentesco e de gênero, as classificações etárias, a estrutura de privilégios sociais e de distribuição de riqueza etc.” (HEILBORN, 2003, p. 205).

Essa concepção binária de sexualidade foi reforçada pelos estudos seminais de gênero, que inicialmente se relacionaram à história das mulheres. Segundo Scott (1992), os estudos de gênero despontaram, na década de 1960, com o movimento feminista, por isso, são usualmente associados às mulheres. Meyer (2004) reforça que a introdução do termo esteve envolta por contestações quanto à coerência de seu uso, visto que, aparentemente, ocultaria o sujeito da luta feminista e perderia o teor político que carregava.

Embora alguns autores considerem o trabalho de John Money¹⁰⁹ e seus colaboradores, de 1955, como o responsável pela introdução da noção de gênero nas ciências (LATTANZIO, 2011), é Gayle Rubin a autora marcada e constantemente lembrada como a pioneira dos estudos de gênero, por ter desenhado a distinção entre sexo e gênero no texto *The traffic in women: notes on the 'Political Economy'* de 1975. Nessa obra a autora buscava discorrer sobre a maneira como a heterossexualidade era naturalizada nas abordagens antropológicas e psicanalíticas, voltando-se particularmente para o trabalho de Lévi-Strauss (1969; 1971). No entanto, como argumenta Piscitelli (2003), da mesma forma que as abordagens feministas, ao discutirem a dominação masculina, acabaram confundindo sexualidade e gênero, *The traffic* seguiu na mesma linha, visto que não só argumentava a íntima ligação entre gênero e sexualidade com também entendia que a “construção da atividade sexual humana enquanto atividade social não deixa de considerar a centralidade da sexualidade ligada à reprodução” (p. 216).

Dentre os aspectos comuns da perspectiva construtivista social e da abordagem antropológica, está a conceituação de gênero como um conjunto de ideias e entendimentos em dada cultura, o qual informa sobre o que é masculino e feminino (LAMAS, 1999), sobre as diferenças entre homens e mulheres e, também, sobre a homo e a heterossexualidade¹¹⁰. Segundo Matos (2008), é importante destacar que boa parte dessas teorizações toma como base uma visão pautada na tradição intelectual ocidental (MATOS, 2008). Tal concepção, dicotômica/binária e androcêntrica, enviesou por bastante tempo a produção de conhecimento e vem legitimando mecanismos de dominação e exclusão (LAMAS, 1999).

No entanto, esses sentidos vêm sendo refutados, questionados e debatidos pela “tradição de pensamento feminista na modernidade tardia” (MATOS, 2008, p. 336). A própria adoção do conceito teria sido feita com o intuito de desacomodar as tradições de pensamento, principalmente, a binarista, que atribui aos gêneros lugares fixos e naturalizados (MATOS, 2008; PISCITELLI,

¹⁰⁹ MONEY, J., HAMPSON, J. G., HAMPSON, J.L. Hermaphroditism: Recommendations concerning assignment of sex, change sex, and psychological management. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 97, p 284-300, 1955.

¹¹⁰ Neste ponto, estaria penetrando a fronteira da sexualidade (MATOS, 2008, p. 336).

2002). Assim, novas perspectivas analíticas, por meio de uma série de (re)significações que atravessam dimensões como de classe, etária, racial/étnica e sexual, colocaram, no gênero, a responsabilidade de denunciar e desmascarar estruturas modernas que ainda oprimem gerações, classes, raças/etnias e sexos. Em relação a esses tratamentos, vê-se um descompasso entre o tempo e o espaço em que eles operam e a realidade e as condições humanas (MATOS, 2008).

Igualmente, as categorias de ‘homem’ e ‘masculino’, ‘mulher’ e ‘feminino’ passaram a ser desconstruídas analiticamente. As primeiras reivindicações abraçadas pelas teorias feministas (busca de igualdade de direitos e de oportunidades e questionamento da dominação masculina) foram sendo acrescidas por discursos com uma perspectiva mais emancipatória e multicultural, oportunizando diversidade, multidimensionalidade e pluralismo (MATOS, 2008). Essa abertura do feminismo possibilitou a discussão da categoria ‘masculinidade’, que deixava em suspenso “a ideia de uma masculinidade admitida como natural e, assim, abriu caminho para o seu questionamento histórico” (OLIVEIRA, 1998, p. 108).

Os estudos da masculinidade podem ser relacionados aos movimentos *gay* e ao consequente desenvolvimento de uma agenda de pesquisas sobre homossexualidade. A partir destes estudos, o conceito de masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013¹¹¹; CARRIGAN; CONNELL; LEE, 1985) passou a ser discutido também em relação a uma identidade de dominação masculina, construída por um ideal viril, homofóbico e heterossexual (HEILBORN; CARRARA, 1998; MEDRADO; LYRA, 2008; OLIVEIRA, 1998; SCHPUN, 1998; 2004; WELZER-LANG, 2001). Percebe-se que equívocos são produzidos quer por se considerar que há dois gêneros e dois sexos (modelo binário), quer por se assumir que o sistema de sexo/gênero é heterossexual (BUTLER, 2003), quer por se atribuir a um ideal de ‘masculinidade’ a dominação masculina, desconsiderando que ‘homens’¹¹² que não se enquadram neste perfil podem ser tanto ou mais discriminados, dominados e violentados do que ‘mulheres’.

Na perspectiva do desconstrutivismo, vê-se uma ruptura com as dicotomias natureza/cultura, corpo/gênero, homem/mulher, masculino/feminino etc. Scott (1988), embora não rompa plenamente com o binarismo (de sexo), mas com o essencialismo biológico de gênero, é identificada como uma das primeiras a trabalhar com teorizações modernas sobre gênero. A autora, apoia-se no desconstrucionismo de Derrida, nos estudos de poder de Foucault e sofre influência de várias vertentes do movimento feminista. Em *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, Scott (1988) problematiza as diferentes utilizações do termo gênero pelas historiadoras, mostrando

¹¹¹ Connell (nascida Robert William Connell) iniciou seu processo de transição de gênero tardiamente, quando passou a usar o nome Raewyn Connell, publicando seus novos trabalhos com essa assinatura, por isso, alguns de seus artigos citados nesta tese aparecem nas referências com o nome de Robert e outros com o nome de Raewyn. Em respeito à Connell, utilizo ‘ela’ para se referir à autora, independente se a publicação tenha sido feita como Robert ou Raewyn.

¹¹² Butler (2003a) coloca os termos ‘homens’ e ‘mulheres’ em itálico ou entre aspas para indicar que “há um problema político que o feminismo encontra na suposição de que *mulheres* denote uma identidade comum. Ao invés de um significante estável a comandar o consentimento daquelas a quem pretende descrever e representar, *mulheres* – mesmo no plural – tornou-se um termo problemático, um ponto de contestação, uma causa de ansiedade” (p. 9).

avanços e limitações de cada teorização, desde as abordagens descritivas (p. ex. a teoria do funcionalismo estrutural de Talcott Parsons) até as abordagens causais, esta última subdividida em três tradições (a primeira delas trata-se de uma tentativa inteiramente feminista, voltada a explicar a gênese do patriarcado; a segunda é de tradição marxista; a terceira, marcada pela divisão entre o pós-estruturalismo e as teorias anglo-americanas, é inspirada nas escolas psicanalíticas).

Gênero, na visão de Scott (1988), passa a ser considerado uma categoria útil ao passar de conceito biológico para social, a partir da proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade. No âmbito dos estudos de gênero, encontram-se as distinções entre prática sexual e papéis sociais direcionados a homens e mulheres. Nesse sentido, o sexo pode ser incluído no sistema de relações ao qual gênero se refere; no entanto, este último (gênero) não seria diretamente determinado pelo primeiro (sexo), porém continuaria definindo a sexualidade. Vê-se assim a problematização social e cultural de gênero modificando seu significado desde as primeiras teorias feministas, em que a concepção estava pautada na biologia para discutir desigualdades entre os sexos, passando a ser considerado um conceito diferenciado de sexo e (re)significando gênero como uma construção social (CALÁS; SMIRCICH, 1998). Embora Scott (1988) questione a linguagem supostamente fixa do passado, evidenciando a necessidade de discutir aspectos políticos e sociais e de incluir também classe e raça na redefinição e na reestruturação de gênero, sem, no entanto, incluir outras como idade e orientação sexual (HIRATA, 2014), a autora mantém a sustentação dos polos dicotômicos (homens e mulheres).

Em outra linha da perspectiva do desconstrutivismo, encontram-se os estudos transgêneros e transexuais, os etnometodologistas, os pós-modernistas, os pós-estruturalistas e a Teoria *Queer*, os quais, de certa forma, se entrecruzam. Embora um dos primeiros trabalhos a abordar o tema da transexualidade e/ou transgênero tenha sido o desenvolvido por Garfinkel (1967), com seu famoso caso de Agnes, seu trabalho é mais associado aos estudos etnometodológicos. Nas ciências médicas, *The Transsexual Phenomenon* (1966), de Harry Benjamin, é um dos primeiros textos a discutir o fenômeno, acompanhado do trabalho do psicanalista Robert J. Stoller, *Sex and Gender* (1968), o qual versa sobre hermafroditismo e a transexualidade.

A gênese dos estudos sobre transexualidade e/ou transgênero está nos estudos sobre as mulheres que, ao questionar o sistema patriarcal dominante, abrem espaço para outras discussões que se centrem em minorias sexuais e nos conceitos sobre identidade de gênero (SALEIRO, 2013). A partir destas discussões, os estudos sobre *gays* e lésbicas dão visibilidade para as identidades sexuais que se situam para além das fronteiras da heterossexualidade.

No seu sentido mais amplo, o campo dos estudos transgênero debruça-se sobre tudo aquilo que corrompa, desnaturalize, rearticule e torne visível as relações normativas que geralmente assumimos que existem entre a especificidade biológica do corpo humano sexualmente diferenciado, os papéis sociais e os estatutos que uma forma particular do corpo é suscetível de ocupar, a relação subjetivamente experienciada entre um sentido de *self* genderado e as expectativas sociais de uma performance de papel de gênero, e os mecanismos culturais que funcionam para sustentar ou frustrar as configurações específicas da personalidade genderada. (STRYKER, 2006, p. 3)

Segundo Saleiro (2013), os estudos transgênero possuem visões e posicionamentos diversos e situam-se nas mais diferentes áreas disciplinares (humanidades, artes, sociologia, antropologia, psicologia, direito, história etc.). Na versão *insider*, abordam a subjetividade *queer* pautada na vivência de autores trans, posicionando-se fora do sistema binário (exemplos são os trabalhos de Stone, 1991; Bornstein, 1994; Mackenzie, 1994). Os acadêmicos trans tendem a criticar a teoria *queer* por não examinarem, com profundidade, materiais sociais e corporais (exemplos são os trabalhos de Namaste, 1996; Prosser, 1999; Rubin, 1999; 2003; Whittle, 2006). No entanto, deve-se à teoria *queer* a inclusão da transexualidade e do transgênero no palco das discussões teóricas sobre gênero, visto que sua própria definição problematizaria a tríade outrora reificada, tomando *queer* como a descrição dos “gestos ou modelos analíticos que dramatizam as incoerências nas relações supostamente estáveis entre sexo cromossômico, gênero e desejo sexual” (JAGOSE, 1996, p. 3). Saleiro (2013) questiona as lacunas e as deficiências dessas teorias, mas também ressalta suas contribuições, quando se colocam em discussão diversos pontos não cobertos pelos teóricos do *mainstream*:

em que medida o modelo dos dois sexos/gêneros únicos e dicotômicos é uma construção social e em que medida se mostra adequado para traduzir (sobretudo) a realidade atual em termos de gênero; representarão a transexualidade e o transgênero uma transgressão do modelo dos dois sexos/gêneros e em que medida contribuem para a sua transformação; nas sociedades pós-modernas serão os indivíduos livres de escolher até o próprio sexo e/ou o gênero; ou até em que medida as ciências (onde se inclui naturalmente a sociologia) contribuem para a perpetuação do sistema tradicional de sexo/gênero, e consequentemente para a invisibilidade e inviabilidade social dos sujeitos que se situam fora dele, ao ignorá-los ou tomá-los unicamente no estatuto menor de exceção que justifica a regra (p. 21).

Na tentativa de superar as limitações em termos de modelos de análise, material empírico e reflexões mais filosóficas, surge uma linha na sociologia, denominada de *queer sociology*, a qual aponta para a necessidade de se contemplar o discurso dos sujeitos e o embasamento e a análise via lentes das estruturas sociais. Hird (2002) aponta o papel da sociologia no sentido de empreender uma análise da diversidade de identidades e formas de expressão do gênero, problematizando, discutindo e, por que não?, transgredindo a visão reificada tanto de gênero quanto de sexo, que ainda se apoia no modelo dos dois sexos/gêneros.

Quanto aos etnometodologistas - corrente da qual Garfinkel (1967) é o principal representante -, eles podem ser denominados radicais da fenomenologia, visto que consideram impossível tipificar cientificamente o mundo social. Para eles, os cientistas sociais podem apenas se aproximar da realidade ou da verdade através da interpretação pautada nas representações dos atores sociais. Esta tradição de gênero baseia-se no interacionismo simbólico (BLUMER, 1969; GARFINKEL, 1967; GOFFMAN, 1976; 1977a; 1977b; 1979; 1988; 1993), voltando-se à análise da conduta situada para entender como as propriedades objetivas da vida social alcançam seu *status* como tal.

Garfinkel (1967) entende que a ordem social é simbólica, sendo ela que orienta a facticidade do mundo, o que, só é possível através de regras. A proposta do autor é, através de metodologias

específicas, quebrar as regras, resultando no rompimento da facticidade. O caso de Agnes retrata essa concepção, ao possibilitar discorrer sobre as estratégias de *passing* que ela desenvolvia para ser reconhecida como uma representante verdadeira do gênero desejado.

Garfinkel (1967) entende que a maior parte do trabalho relativo ao gênero é realizado por Agnes, no entanto Kessler e McKenna (1985) compreendem que o maior esforço é feito pelo observador, atribuindo ao corpo o papel central no processo de atribuição de gênero credível. Entretanto, embora considerassem o corpo nessa concepção, 25 anos mais tarde, tais autoras reconheceram a limitação de sua visão, expressando, na época em que escreveram *Gender: An Ethnomethodological Approach*, sua crença de que “devido à primazia da atribuição de sexo, as pessoas pudessem ser do gênero que quisessem sem terem que se submeter a cirurgias dispendiosas e perigosas” (2000, s.p.). Uma crítica feita por Rubin (1999) ao trabalho dessas autoras diz respeito à sua incapacidade de compreender a importância da disforia de gênero para as pessoas trans. Tal resistência faz saltar aos olhos as diferenças de classificação entre as cirurgias que mulheres fazem no sentido de esculpírem seus corpos para atenderem às demandas masculinas, em contraposição às cirurgias de modificação corporal pautadas no desejo transexual, resultando a conclusão que as primeiras são consideradas normais e as últimas são tratadas como mutilação.

Somando-se a esses trabalhos estão os de West e Zimmerman (1987) e de Hirschauer (1994), tendo os primeiros introduzido o termo ‘fazer gênero’ nos estudos de gênero. Para eles, “o gênero de uma pessoa não é simplesmente um aspecto daquilo que ela é, mas, mais fundamentalmente, é algo que uma pessoa *faz*, e faz recorrentemente, em interação com os outros” (WEST; ZIMMERMANN, 1987, p. 140, *italico no original*). Essa visão etnometodológica de gênero floresceu nas últimas décadas nos estudos organizacionais, voltando a atenção para compreender as atividades micropolíticas e interacionais (gestos, linguagem corporal, fala) que produziriam ações sociais e, conseqüentemente, ajudariam a definir as relações entre homens e mulheres, assim como posicionariam estes dentro dos discursos situados (GHERARDI; POGGIO, 2001).

Enquanto a abordagem de West e Zimmermann (1987) enfatiza como o gênero é feito nas interações; o trabalho de Hirschauer (1994) conceitua o desfazer gênero através da noção de esquecer ou apagar o gênero. Um exemplo disso é dado por Pecis (2016), quando relata casos em que mulheres em cargo de liderança assumem comportamento masculino, não fazendo mais feminilidade, situação em que, para essa perspectiva, o gênero perde sua importância.

Por um lado, esta corrente provocou e abalou as formulações essencialistas de gênero (DENNY; GREEN; COLE, 2007), não sendo mais possível defender a concepção de sexo como natureza e de gênero como algo sociocultural, visto que ambos seriam construções sociais culturalmente posicionadas (EKINS; KING, 2006). Por outro lado, no entanto, a limitação mais fortemente mencionada sobre a etnometodologia de gênero é sua incapacidade de dar conta dos fenômenos trans por focarem apenas o masculino e o feminino no mundo social, desconsiderando

“a existência de pessoas que apresentam identidades e expressões de gênero fora das socialmente reconhecidas – as binárias – e que assim desejam permanecer e viver” (SALEIRO, 2013, p. 44).

É, pois, a partir das abordagens pós-estruturalistas, desenvolvidas desde a última década do século passado, que se questiona o binário de gênero através da lógica múltipla, abarcando a diversidade de gênero e abrindo possibilidades para a fluidez (MONRO, 2005). A abordagem de gênero baseada no pós-estruturalismo e na teoria do discurso (FOUCAULT, 2008a) entende que os agentes são efeito de determinada lógica cultural e social, em que o discurso seria o construtor do sentido. Já os pós-modernistas, ao questionarem a categoria de gênero como essencializadora e normalizadora, constroem o conceito de diferença e colocam em suspenso as categorias sociológicas convencionais (DERRIDA, 1978).

Os estudos desenvolvidos a partir dessas abordagens possibilitaram problematizar questões relativas à sexualidade e ao gênero, impulsionando a teoria *queer*. “A expressão *queer*, que originalmente significava estranho ou inusual, veio a ser reabilitada, tornando-se numa expressão positiva e de empoderamento dos sujeitos que supõe abarcar: lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais e transgênero, intersexuais, etc.” (SALEIRO, 2013, itálico no original). Nessa linha, *queer* abarca pessoas, comportamentos ou grupos que contrariam a heteronormatividade (CASARES, 2006, p. 279); que dizem respeito a uma população aberta, na qual o que é partilhado refere-se antes ao posicionamento antinormativo do que a uma identidade (VALE DE ALMEIDA, 2004, p. 97), o qual, dentro das teorias *queer*, vem sendo usado para descrever um modelo teórico em que

Queer descreve os gestos ou modelos analíticos que dramatizam as incoerências nas relações supostamente estáveis entre sexo cromossômico, gênero e desejo sexual. Resistindo ao modelo da estabilidade – que reivindica a heterossexualidade como a sua origem, quando é mais o seu efeito – o *queer* foca-se nas descoincidências entre sexo, gênero e desejo. Institucionalmente, o *queer* tem sido mais associado às temáticas lésbica e *gay*, mas o seu quadro de referência analítico também inclui tópicos como o *cross-dressing*, o hermafroditismo, a ambiguidade de gênero e a cirurgia de correção de gênero. Seja numa performance transvética ou numa desconstrução acadêmica, o *queer* localiza e explora as incoerências nesses três termos que estabilizam a heterossexualidade. (JAGOSE, 1996, p. 3)

Sedgwick (1993), autora de *Epistemology of the Closet*, uma das obras inaugurais da teoria *queer*, recupera o trabalho de Rubin (1984) para discutir a escorregadia trilogia sexo-gênero-sexualidade. A autora especifica sexo, no sentido biológico, como sexo cromossômico para diferenciá-lo de sexo como sexualidade, sendo este o material no qual a construção social de gênero irá se basear. Para a autora, o sexo diz respeito ao conjunto de diferenças biológicas irreduzíveis e imutáveis associadas aos seres humanos portadores dos cromossomos XX e XY. Neste ponto, a autora chama a atenção para concepções arraigadas quanto à oposição dos sexos, ao questionar de que forma poderiam XX e XY serem opostos? Com referência ao gênero, este seria a (re)produção social das identidades e dos comportamentos de machos e fêmeas, concebido como modificável culturalmente, assim como fortemente relacional. Por fim, a orientação sexual, para a autora, teria a maior potencialidade para desconstruções, visto que seria mais facilitada a mudança em relação

ao objeto de escolha sexual do que em relação às construções essencialistas de gênero (SEDGWICK, 1993; 2007).

Em outra linha, Butler (1990) apoiada nas ideias de Foucault (2008a), discute em *Gender Trouble* os binarismos, questionando por que o gênero, sendo uma construção social, teria que ser binário? Por qual motivo ele precisaria ser imaginado como vinculado aos corpos sexuados? A autora defende que se corte o cordão umbilical que liga gênero a sexo, distinguindo-o analiticamente e radicalizando sua independência, o que possibilitaria incluir a compreensão do trans:

A presunção de um sistema de gênero binário retém implicitamente a crença numa relação mimética do gênero ao sexo, na qual o gênero espelha o sexo ou é limitado por ele. Quando o estatuto construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio sexo torna-se um artifício flutuante, com a consequência de que *homem e masculino* possam tão facilmente significar um corpo de fêmea como um de macho, e *mulher e feminino* um corpo de macho tão facilmente como um de fêmea. (BUTLER, 1990, p. 6, itálicos no original)

Essa concepção de Butler (1990) abre espaço para maior multiplicidade de masculinidades e feminilidades, sendo um caminho para sair da lógica cisgênero e incluir as construções trans, visto que deixa de se fixar ao corpo sexuado (HINES, 2006) e passa a questionar o sexo binário e a reificação do sexo, do gênero e dos corpos (SALEIRO, 2013). Seguindo essa lógica, o modelo heterossexual ('heterossexualidade compulsória') sustentaria o modelo binário de sexo/gênero, pressupondo uma relação de causalidade entre gênero, sexo e desejo (BUTLER, 1990).

No entanto, como critica Butler (2003), “se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo” (p. 9), isso “porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos” (p. 9) e também porque o gênero apresenta-se interseccionado com raça/etnia, classe, sexo e modalidades de identidade que são constituídas de maneira discursiva. O gênero seria um efeito performativo que, por repetição, obriga a vivenciar a identidade de gênero como se esta fosse natural. Assente neste conceito, a autora desenvolve sua crítica ao sistema de correspondência entre corpo-sexo-gênero, reificado e discutido através do dispositivo da sexualidade de Michel Foucault.

Nesse cenário, Judith Butler desenvolve o conceito de performatividade, referindo-se ao processo através do qual os sujeitos de gênero são constituídos por noções regulatórias dentro de uma matriz heterossexual, sendo uma prática discursiva que decretaria ou produziria o que ele denomina. Nessa perspectiva, “a matriz cultural através da qual a identidade de gênero se torna inteligível requer que certos tipos de ‘identidades’ não possam ‘existir’” (SALEIRO, 2013, p. 62), o que significa que se deixam de considerar as expressões em que não se percebe ligação direta entre gênero e sexo ou entre desejo e sexo ou entre desejo e gênero.

De fato, precisamente porque certas ‘identidades de gênero’ falham em conformar-se às normas da inteligibilidade cultural, elas aparecem apenas como falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas a partir desse domínio. Contudo, a sua persistência e proliferação oferece oportunidades críticas de expor os limites e objetivos desse domínio de inteligibilidade e, assim, abrir nesses mesmos termos da matriz de inteligibilidade, matrizes de inteligibilidade de perturbação de gênero (*gender disorder*) rivais e subversivas. (BUTLER, 1990, p. 17)

Para a autora, “não existe identidade de gênero por detrás das expressões de gênero; essa identidade é constituída performativamente pelas próprias ‘expressões’ que são tomadas como sendo o seu resultado.” (BUTLER, 1990, p. 25). Gênero é sempre um feito e fazer gênero não é uma questão de livre arbítrio, mas algo obrigatório e aplicado, sempre ligado aos quadros de referência culturais (em outras palavras, os da linguagem e do sentido). Na visão da autora, “a performatividade deve ser compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas em vez disso, como a prática reiterativa e situacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 1999, p. 154).

Ao se deter a discutir a heterossexualidade compulsória, Butler (1990; 1993) volta-se para as *performances drag*. Pela análise destas, as quais descreve como *performances* com gestos exagerados, a autora destaca a vulnerabilidade e a ficticidade do gênero também no terreno da heterossexualidade. Para ela, isso se deve ao sistema regulatório o qual imputa a reiteração ritualizada dos comportamentos e ações embasadas na heteronormatividade. No entanto, a abordagem butleriana compreende tanto a heteronormatividade quanto a homonormatividade. A performatividade de gênero butleriana quebra com as amarras das dicotomias, binarismos e dualidades, sendo multiperspectivista/pluralística em termos de gênero. Pela ótica butleriana, tanto homens quanto mulheres e pessoas trans (MTF ou FTM), homossexuais ou heterossexuais, podem ter *performances* de feminilidades ou de masculinidades ao longo da vida, em diferentes situações e momentos.

Nesse ponto, o feminismo e os teóricos trans assinalam, como um dos elementos mais controversos da teoria da performatividade, a recusa de Butler (1990) em pensar a materialidade do corpo fora do cultural, ponto do qual eu discordo dos teóricos trans. A performatividade butleriana é pautada na abordagem foucaultiana, que compreende a materialidade, espacialidade e subjetividade dos corpos. Em *Bodies that Matter* (1993), a autora argumenta seu posicionamento, explicando que não se trata de uma tentativa de conceber os corpos como imateriais, mas de ressaltar o quanto os significados e as regras conferem inteligibilidade aos sujeitos, possibilitando a revelação daqueles como instrumentos do poder. Tal abordagem permite compreender que, por este processo, os corpos seriam classificados como aqueles que ‘contam’ ou ‘não contam’, expondo a violência e a exclusão dos indivíduos ditos inviáveis (JAGGER, 2008).

Seguindo a mesma esteira das contestações das oposições binárias, encontra-se o trabalho de influência pós-modernista de Donna Haraway, *Manifesto Ciborgue*, publicado em 1985 (HARAWAY, 2002), que levanta o questionamento sobre a categoria reificada e universal de ‘mulher’.

Com o reconhecimento, tão arduamente conquistado, da sua constituição histórica e social, o gênero, a raça e a classe não podem constituir a base para a crença na unidade ‘essencial’. Não existe nada no fato de se ser ‘fêmea’ que vincule naturalmente as mulheres. Não existe sequer o estado de ‘ser’ fêmea, uma categoria em si altamente complexa, construída em contestados discursos científicos-sexuais e outras práticas sociais. (HARAWAY, 2002 [1985]: 232)

Neste trabalho, Haraway (2002) abre caminho para pensar o humano de forma mais fluída e híbrida, utilizando a metáfora do ciborgue, uma criatura que seria habitante de “um mundo pós-gênero” (p. 224), possibilitando refletir sobre outros percursos possíveis para a armadilha dos dualismos. Haraway (2002) mostra as tecnologias como mais uma possibilidade de se repensar o ‘ser humano’. Baudrillard (1993) também se apoia nela para dissolver as categorias de macho e fêmea, argumentando que, pela incorporação do artificial e do tecnológico, as sociedades pós-modernas seriam todas transexuais.

Segundo Judith Lorber (1993), quando se embasam as análises em identidades fixas e convencionais de sexo e de gênero, a tendência é de achar aquilo que se estava procurando (semelhanças e diferenças entre ‘homens’ e ‘mulheres’ ou entre ‘machos’ e ‘fêmeas’). Por isso, para ela faz mais sentido dedicar-se a procurar categorias construídas com base em semelhanças e diferenças comportamentais e de resposta das ‘pessoas’. Na tentativa de se aproximar desta proposta, Preciado (2011) propõe mudar a categoria ‘diferença sexual’ por ‘multitude sexual’, pois esta funda “o sujeito possível da política *queer*” (p. 11). A proposta da autora está embasada na multiplicidade dos corpos que se uniriam para se opor aos regimes que os definem como ‘normais’ ou ‘anormais’. O intuito seria encontrar alternativas de resistência ou de mudança das formas de subjetivação ‘sexopolíticas’.

Não existe diferença sexual, mas uma multidão de diferenças, uma transversalidade de relações de poder, uma diversidade de potências de vida. Essas diferenças não são ‘representáveis’ porque são ‘monstruosas’ e colocam em questão, por esse motivo, os regimes de representação política, mas também os sistemas de produção de saberes científicos dos ‘normais’. Nesse sentido, as políticas das multidões *queer* se opõem não somente às instituições políticas tradicionais, que se querem soberanas e universalmente representativas, mas também às epistemologias sexopolíticas *straight*, que dominam ainda a produção da ciência (PRECIADO, 2011, p. 18).

Ao que Preciado (2011) nomina de políticas de multitude (a oposição às instituições políticas tradicionais e às epistemologias ‘sexopolíticas heterocentradas’) e Jagose (1996, p. 3) de “constelação de posições múltiplas instáveis”, Saleiro (2013) entende que estas conceitualizações colocam, em termos teóricos, o problema de alinhamento dos sujeitos e, em termos políticos, de aquisição de direitos, assim como de viabilidade e habitabilidade social de todos. Com base nisso, Saleiro (2013) retoma a visão de Seidman (1996b), visto que, em seu entendimento, a rejeição da identidade por uma parte da teoria *queer* parece, contrariamente, levar à negação da diferença, o que propõe o problema de como considerar as experiências subjetivas (HINES, 2006a).

Os estudos *transgender insiders* e as construções sociológicas mais atuais voltam-se à problematização destas questões. Stone (1991) discorre sobre o posicionamento das pessoas trans em espaços próprios, no sentido de ocupar um espaço seu e não o dos outros ou o espaço que os outros lhes atribuem, os *gender outlaw*, sem que tenham que se sujeitar a fazer parte de um dos gêneros/sexos disponíveis, visão esta que é compartilhada por Bornstein (1994). Tomando essa concepção como base, pode-se compreender por que a luta defendida por essa linha de pensamento

queer é contra o sistema bipolar de gênero e não contra os homens. Para essa comunidade, transgênero seria um conceito com viés político e aglutinador de uma multiplicidade de identidades e expressões de gênero. Por isso, Bornstein (1994) atribui à palavra transgênero o sentido de ‘transgressivamente genderado’, demonstrando seu caráter inclusivo também de *gays* e lésbicas.

Wilchins (1997) em *Read my Lips, Sexual Subversions and the End of Gender* defende a necessidade de se discutir mais a categoria gênero e não tanto as ‘identidades de gênero’, entendendo ser mais apropriado falar em pessoas variantes de gênero (*gender variant*) do que em transexuais ou transgêneros. Seu entendimento repousa na concepção de que todas as pessoas possuem um gênero, por isso se deveria defender o direito à diversidade de gênero e de sua expressão, sendo um assunto não somente da categoria trans, mas de toda a humanidade, visto que inclusive homens e mulheres cis sofrem preconceitos, quando não estão dentro dos padrões estéticos e/ou comportamentais em vigor. Já Califia (2003), defende que a luta transgênero seria uma das mais avançadas em prol da igualdade e da liberdade das pessoas (trans e cis), beneficiando a todas. Nesse sentido, convoca a humanidade a refletir profundamente sobre corpos, desejos, relações e expressões do *self*.

Saleiro (2013) mostra a pertinência de se incluírem a experiência e a agência no entendimento da subjetividade e do *embodiment*. Nessa linha, Stryker (2004, 2006a) evidencia que, embora os estudos transgêneros compartilhem de conceitos com a teoria *queer*, seu movimento está mais direcionado a discutir questões de *embodiment* e de identidade do que relacionadas ao desejo ou à sexualidade.

Outros contributos dos teóricos trans para as teorias do (trans)gênero vêm, por exemplo de Jack (antes Judith) Halberstam e Aaron (antes Holly) Devor. Em *Female Masculinity* (2006 [1998]), Halberstam, tirando consequências da independência entre sexo e gênero, questiona a masculinidade como uma propriedade exclusiva dos homens e critica as teorizações do gênero, nomeadamente as que se centram sobre a masculinidade, de excluírem a masculinidade produzida pelas mulheres biológicas. Também em *Gender Blending. Confronting the Limits of Duality* (1989), Devor foi um dos primeiros autores a dedicar-se ao estudo da expressão da(s) masculinidade(s) por parte de mulheres biológicas e a demonstrar, com recurso à pesquisa empírica, os diferentes graus de aceitação social dessa “mistura de gênero” nas diversas etapas da vida dessas pessoas (SALEIRO, 2013, p. 77).

Em prol de uma análise das identidades e expressões de gênero mais plural, que englobe as múltiplas identidades e expressões de gênero, apresenta-se como fundamental o uso de abordagens que compreendam a natureza interativa, processual, discursiva e performativa de gênero e a combinem com teorias que inscrevem gênero nas estruturas sociais, englobando as transformações sociais, assim como o fizeram Bourdieu (1998b; 1999) e O’Connell (1998). Conforme ressalta Saleiro (2013), esta atitude tem sido requisitada por vários estudiosos, não apenas pelos pesquisadores *insiders* dos estudos transgênero (por exemplo Stryker, 2006a; Whittle, 2006), ela também é percebida nas formulações contemporâneas da sociologia que estudam estes fenômenos.

Bourdieu (1998a, p. 93) salienta que, contrariamente ao que pensam os pós-modernistas (em especial, “uma certa crítica feminista”), “é ingênuo, e portanto perigoso, crer e deixar crer que

basta ‘desconstruir’ esses artefatos sociais, numa celebração puramente performativa da ‘resistência’, para os destruir”, pois mesmo que se entenda o gênero como uma construção social, uma distinção classificatória de acordo com o sexo, sendo assim uma ‘invenção sexista’, é preciso atentar para sua inscrição na objetividade e na materialidade das instituições (nas coisas e nos corpos). Na visão desse autor, há ainda que se considerar que a universalidade subentendida no modelo linguístico que constitui a identidade, na qual boa parte dos teóricos que discute o fenômeno se encontra, não leva em consideração o quão bem posicionadas estarão as pessoas para participar das políticas performativas (relativas a capitais econômicos, sociais e culturais). Para Bourdieu (1998a), esta elite intelectual tampouco faz autocrítica sobre o quanto pode estar exercendo uma violência simbólica, em função de seu distanciamento e desconhecimento sobre as práticas, rotinas, hábitos dos atores sociais e das situações cotidianas (BOURDIEU, 1986, 1977; BOURDIEU; PASSERON, 1975; MCNAY, 1999; 2000; 2004; SALEIRO, 2013). Em função disso, Bourdieu (1998a) questiona e duvida “da realidade de uma resistência que abstrai da resistência a realidade” (p. 93).

Embora o autor proponha que as mudanças que ocorreram nos modelos dominantes de família e de sexualidade (a emergência de novos arranjos familiares e com a homossexualidade) possibilitem romper com a doxa¹¹³ e expandir novas possibilidades de sexualidade (BOURDIEU, 1999), o que se questiona é até que ponto certa flexibilidade nos modelos de referência da socialização está produzindo efeito nos modelos de sexualidade e nas expressões de gênero, de maneira a desconstruir o *two-sex-model* nas práticas diárias de indivíduos, instituições e organizações.

Nessa esteira, Saleiro (2013)¹¹⁴ defende que, embora o código binário masculino/feminino seja difícil de desconstruir e superar, se forem investidos esforços para alcançar maior igualdade entre homens e mulheres, haverá uma possibilidade de se caminhar do par masculinidade/feminilidade para um modelo andrógino, desmanchando as divisões binárias de sexo/gênero. Para Saleiro (2013), sociedades pautadas nesse modelo possibilitariam “a coexistência e a maior visibilidade de uma multiplicidade de expressões de gênero, para além das tradicionais” (p. 82). A autora acrescenta que

À medida que a tradição vai perdendo a sua influência, mais espaço é deixado aos indivíduos para empreenderem um projeto reflexivo, que consiste na construção e manutenção de narrativas biográficas coerentes, ainda que constantemente sujeitas a revisão e a reformulação. Esta maior reflexividade pode estender-se a cada vez mais e mais estruturantes dimensões da identidade, outrora intocáveis, e feitas escolhas, outrora impensáveis. Por exemplo, esse processo auto-reflexivo pode levar a que os indivíduos

¹¹³ Bourdieu em *A Doxa e a vida cotidiana: uma entrevista*, apresenta a doxa como uma opinião consensual, não contestada. Segundo Thiry-Cherques (2006, p. 37), “Bourdieu adota o conceito tanto na forma platônica — o oposto ao cientificamente estabelecido —, como na forma de Husserl (1950) de crença (que inclui a suposição, a conjectura e a certeza). A doxa contempla tudo aquilo que é admitido como ‘sendo assim mesmo’: os sistemas de classificação, o que é interessante ou não, o que é demandado ou não” (BOURDIEU, 1984, p. 82).

¹¹⁴ Com base em Giddens (1995b).

rejeitem os modelos de masculinidade e/ou de feminilidade dominantes, optando por outras possibilidades e estilos de vida (SALEIRO, 2013, p. 83).

É no espectro amplo de possibilidades ímpares de escolhas que se constitui o projeto reflexivo, no qual os indivíduos elegem aquelas que, a cada situação, almejam para si. Neste cenário, a construção do estilo de vida ganha particular relevância na formação da autoidentidade (SALEIRO, 2013), a que se pode (e se deve) dar particular atenção na relação entre estilo de vida e identidades e expressões de gênero. Adicionalmente, a natureza reflexiva do corpo (SALEIRO, 2013) e o controle que se exerce sobre ele (BECK, 1992) deveriam se constituir em multiplicidade de escolhas nas sociedades de ampla reflexividade.

Monro (2005) constrói uma alternativa para se caminhar em direção à conceitualização de gênero como algo complexo, diverso, plural, fluído. Congregando a abordagem pós-estruturalista com a análise estrutural, propõe uma “teoria pluralista do gênero” (p. 13-14), o que demandaria a elaboração de modelos de gênero que deem conta de abraçar a diversidade de gênero nos mais diversos níveis, para além da representação e do discurso (níveis onde, na visão de Monro [2005] se situam as abordagens pós-estruturalista e pós-modernista). Nesta teoria, a autora inclui as diversas manifestações pelas quais o ser humano pode expressar seu gênero, abrangendo pessoas físicas, sociais, psicológicas, políticas e acadêmicas. Sanger (2010), provoca a disciplina da sociologia para refletir sobre os impactos que os discursos produzem nas vidas dos indivíduos e das coletividades.

Para dar conta da diversidade de gênero, é necessário não só incluir as expressões transgênero/transsexo e intersexo, mas também congrega teorias e reivindicar uma ‘viragem material’ à disciplina da sociologia, embasando suas análises nas práticas e nas ‘realidades’ das estruturas sociais, considerando a materialidade e a subjetividade dos corpos. Sem considerar estes aspectos nas vivências de gênero das pessoas, as conceitualizações sobre gênero podem se transformar em teorias desumanizadoras e politicamente obsoletas (SALEIRO, 2013).

Se como expõe Connell (2010a; 2010b), as mais diversas sociedades identificam categorias distintas de gênero, constituindo-se em uma evidência crítica do caráter social de gênero, em que “não existem apenas mulheres e homens; também podem existir terceiros gêneros ou variações dos dois que parecem multiplicar as categorias de gênero em que as pessoas podem viver” (CONNELL, 2010b, p. 14)¹¹⁵, a atenção a essa diversidade cultural deve ser entrelaçada à investigação das formas pelas quais tanto o gênero quanto o sexo são construídos, material e socialmente, nos diferentes contextos, o que implicaria uma análise da diversidade de sexo/gênero descentrada do

¹¹⁵ Agregando a essa discussão, é interessante a explanação de Saleiro (2013, p. 92): “As espécies não humanas estão repletas de casos de intersexo, de transexo ou até de *cross-dressing* (no sentido de mutações esporádicas de aspecto para o associado ao ‘outro’ sexo da espécie), o que, e dado o seu número (em muitas espécies estas características são a regra), deitaria por terra a ideia de se tratar de uma exceção à normalidade, ou, por outras palavras, uma ‘anormalidade’, um ‘erro da natureza’ ou um ‘desvio ao normal e/ou natural’. A constatação das variações nas espécies não humanas contribui assim para evidenciar a parcialidade e o carácter construído do binarismo de sexo/gênero”.

etnocentrismo (MONRO, 2010). Isso significa que urge debruçar as discussões conceituais sobre “a experiência vivida contextualizada.” (MONRO, 2010, p. 248).

Embasando-se no trabalho de Monro (2005), Hines (2007a, p. 31) propõe uma “sociologia *queer* do transgênero” que amplie a compreensão de *queer* para incluir também os sujeitos que se encontram normativamente marginalizados em se tratando de gênero/sexo e estética corporal. Embora o foco recaia sobre as pessoas transgênero e sobre como elas constroem suas identidades e experienciam a vida considerando as dimensões médica, social, cultural e temporal, durante o percurso de transição a que estas se submeteram (HINES; 2006a; 2007a), esse entendimento pode ser estendido a todos os gêneros, não sendo exclusividade das pessoas trans.

Isso quer dizer que os gêneros precisam ser avaliados não apenas no nível do simbólico e do discurso (SALEIRO, 2013), mas também na materialidade, na carnalidade dos corpos, assim como nas posições que as pessoas ocupam nas estruturas sociais (DAVY, 2010; 2011) e nas relações públicas e interpessoais que estabelecem (DAVIS, 2009), levando em conta suas subjetividades e as experiências vividas (NAMASTE, 2000; HINES, 2007a; MONRO, 2010). Uma alternativa seria olhar para as práticas organizacionais de gênero, visto que no trabalho também ‘se faz gênero’ (GHERARDI, 1995a; WEST; ZIMMERMAN, 1987), por isso, a próxima seção discorre sobre gênero nos estudos organizacionais.

4.2 DISCORRENDO SOBRE GÊNERO NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Se há pluralidade de visões sobre gênero no discurso científico de maneira ampla, o mesmo ocorre nos estudos organizacionais: ambas áreas do conhecimento (estudos de gênero e estudos organizacionais) possuem um corpo de conhecimento heterogêneo e múltiplo. Meu intento nesta seção é ilustrar diferentes possibilidades de classificação da literatura sobre gênero, assim como os diversos pontos de vista de cada perspectiva, ressaltando que a inteseção entre as duas áreas se baseia em diferentes concepções de gênero. Faço isso para deixar claro a complexidade que permeia o termo, assim como para lançar luz para as diversas vozes que enriqueceram ambas áreas de conhecimento. Assim como Gherardi (2005), acredito que desta forma seja possível evidenciar que o diálogo entre estudos de gênero e estudos organizacionais vem ocorrendo há bastante tempo, embora ainda não tenha conquistado um espaço maior na agenda de pesquisa dos estudos organizacionais brasileiros.

Recorrentemente citado nos estudos organizacionais que se preocupam com as temáticas gênero, mulheres, feminino ou feminilidades está o trabalho desenvolvido por Calás e Smircich (1996; 1997; 1999; 2006; 2008; 2009), que fornece uma visão histórica das abordagens feministas na relação com os estudos organizacionais. Embora a classificação das autoras esteja pautada “em uma compreensão anglo-americana de categorias políticas e movimentos históricos feministas” (GHERARDI, 2005, p. 214), não representando a compreensão europeia e de outros continentes, tomo esse estudo como base em função de reconhecer que durante muito tempo (e ainda hoje) os

estudos organizacionais foram predominantemente conduzidos por uma interpretação anglo-americana, especialmente dentre os/as estudiosos/as brasileiros/as (que não raras vezes ‘importaram’ literatura anglo-americana como sendo um ‘artigo de luxo’, uma ‘preciosidade’, deixando de questionar sua adequação para a realidade brasileira).

Outro ponto que me chama atenção nos trabalhos desenvolvidos por Marta Calás e Linda Smircich é sua visão sobre a teorização feminista, concebendo-a como “filosófica, política e plural” (CALÁS; SMIRCICH, 2009, p. 246). Para as autoras, o feminismo pode ser lido como um movimento social global que busca desestabilizar as reificações, examinando com criticidade as instituições da sociedade; descortinando, questionando e/ou contestando as condições desiguais sobre as quais as pessoas vivem, reivindicando por mudanças sociais. Pode igualmente ser compreendido como um movimento intelectual, que tem como legado epistemológico capital o esforço em teorizar o gênero, visto que, por meio deste movimento, contribui ao: a) confrontar a aparente inevitabilidade e naturalidade no *status quo*; b) explicitar a natureza problemática daquilo que pode ser assumido como ‘dado’/‘certo’/‘inquestionável’ nas relações sociais convencionais; c) discutir a naturalização e os efeitos da incorporação de gênero nas instituições sociais; d) debater o que significa ser mulher/homem em se tratando de condições materiais de existência; e) argumentar que a natureza da produção de conhecimento é afetada pelas dinâmicas de generificação.

De modo geral, a teorização feminista (independente da perspectiva de análise) está interessada em instigar mudanças sociais, via reparação de injustiças sociais, com ênfase especial àquelas que são decorrentes de relações de gênero. As teorias feministas em geral tomam o gênero como um eixo central ao redor do qual as vidas sociais são explicadas. Para estes/as teóricos/as as relações de gênero são relações hierárquicas de poder, decorrendo daí a leitura do gênero como uma linha central de desigualdade/dominação-subordinação (CALÁS; SMIRCICH, 2009).

No entanto, é preciso deixar claro que a teorização feminista que dá suporte aos estudos de gênero apesar de ser um termo singular, na verdade, possui uma pluralidade de perspectivas. “Ela refere-se a um corpo complexo de perspectivas teóricas que vão desde o mais conhecido feminismo liberal, enfatizando direitos iguais, até o mais caricaturado, feminismo radical, frequentemente visto como separatista ou extremo” (CALÁS; SMIRCICH, 2009, p. 246).

Calás e Smircich (1996; 1997; 1999; 2006; 2008; 2009), com base no trabalho de Harding (1986; 1987; 1998) referenciam que a teoria feminista tem apresentado várias perspectivas teóricas, epistemológicas, ontológicas e metodológicas ao gênero. Coletivamente, algumas discussões (por exemplo, em Harding, 2016; Fonow e Cook, 1991; 2005; Reinhartz e Davidman, 1992; Letherby 2003; Hesse-Biber e Yaser, 2004) tem enfatizado que as escolhas ontológicas sobre gênero conduzem a determinadas estratégias epistemológicas, gerando consequências metodológicas. Nesse sentido, as compreensões teóricas (que derivam de entendimentos ontológicos e epistemológicos) acabam por orientar os/as pesquisadores/as a enquadrarem suas problemáticas de pesquisa de maneiras específicas (CALÁS; SMIRCICH, 2009).

Em se tratando das pesquisas que se voltam para os estudos das organizações e da gestão, o trabalho de Calás e Smircich (1996; 1997; 1999; 2006; 2008; 2009) demonstra um esforço em fornecer um quadro que possibilita a compreensão da ligação entre cada uma das escolhas de pesquisa (quanto à ontologia, epistemologia, teoria e metodologia). Em se tratando das diferentes estratégias epistemológicas feministas, as pesquisas sobre as organizações e a gestão podem ser desenvolvidas utilizando uma entre as três seguintes perspectivas (parcialmente sobrepostas):

1) Empirismo feminista: abordagens que consideram gênero como uma variável (ALVESSON et al., 1992a; HEARN; PARKIN, 1987; RESKIN; PADAVIC, 1994), muitas vezes com um foco sobre as diferenças e semelhanças entre ‘homens’ e ‘mulheres’. As pesquisas desenvolvidas tomando essa perspectiva epistemológica investigam predominantemente as condições das mulheres nas organizações, pautando-se em pesquisas positivistas, orientadas por racionalidade e objetividade, considerando o gênero como algo neutro (CALÁS; SMIRCICH, 2009);

2) Ponto de vista feminista: investiga a generificação das organizações (CALÁS; SMIRCICH, 2009), analisando interpretativamente como o gênero é construído através de negociações e práticas, se concentrando em ‘feminilidades’ e ‘masculinidades’, e, por vezes, utilizando uma abordagem construcionista mais social. Esta tradição começa a partir de experiências das mulheres de dominação e de marginalização e, em seguida, valoriza a especificidade e habilidades femininas; e

3) Pós-estruturalismo feminista: pesquisa a generificação do conhecimento organizacional (CALÁS; SMIRCICH, 2009), analisando criticamente como o gênero está sendo produzido e reproduzido em organizações e sistemas ao incorporar o gênero nos processos (estudos que se referem a ‘fazer gênero’, tais como os conduzidos por West e Zimmermann, 1987) em que o gênero é (re)criado em interações entre indivíduos (BRUSH *et al.*, 2009). Nesta perspectiva, a construção social de gênero está sob constante mudança, sendo visto como situacional e contextualizado. O principal objetivo desta corrente é desestabilizar as categorias que sustentam as metodologias tradicionalmente usadas para analisar gênero.

Calás e Smircich (1999; 2006) também classificaram a teoria feminista nos estudos organizacionais, conforme anteriormente mencionado, em sete perspectivas: teoria feminista liberal, teoria feminista radical, teoria feminista psicanalítica, teoria feminista marxista, teoria feminista socialista, teoria pós-estruturalista e pós-modernista, e teoria terceiro-mundista/pós-colonial/transnacional. Cada uma delas possui diferentes bases intelectuais, compreensões distintas sobre a natureza humana, o sexo/gênero, a ‘boa sociedade’, assim como apresentam posições epistemológicas, ontológicas e metodológicas variadas.

Para Calás e Smircich (1999; 2006), há uma distinção importante entre as teorias feministas: enquanto algumas se focam na categoria mulher outras se voltam para o gênero. As abordagens liberal, radical e psicanalítica compartilham a preocupação com o *status* das **mulheres** na sociedade, compreendendo que há algo específico sobre as mulheres que criam dificuldades para elas e que,

em virtude disto, precisaria ser solucionado (CALÁS; SMIRCICH, 2006). Tais adversidades decorreriam da própria condição de ser mulher (MORGADO; TONELLI, 2014). Já as teorias feministas marxista, socialista, pós-estruturalista/pós-moderna, terceiro-mundista/pós-colonial/transnacional se voltam para o **gênero** e as relações de poder. Buscam, assim, via crítica discursiva, investigar os fenômenos que articulam relações de opressão e subordinação para ‘desnaturalizar’ seus pressupostos. Para essas abordagens, as relações de poder, tais como as decorrentes ou representadas pelas estruturas sociais, econômicas, culturais e epistemológicas, acabam por definir o gênero (CALÁS; SMIRCICH, 2006).

A teoria feminista liberal possui raízes intelectuais nas teorias políticas do século XVIII e XIX, desenvolvendo-se a partir dos ideais liberais de igualdade, liberdade e fraternidade (CALÁS; SMIRCICH, 1999; 2006). Nos anos 1960, as feministas liberais pleitearam por igualdade de acesso às mesmas oportunidades que os homens, no entanto, sem buscar uma mudança radical do sistema social e político. A partir dos anos 1980 passaram a enfatizar as diferenças entre homens e mulheres, buscando tratamento justo/equitativo. “As feministas alegavam que o movimento anterior de busca da igualdade havia masculinizado a mulher. (...) Assim, partindo da igualdade e passando pela diferença, essa corrente de pensamento feminista buscava, em essência, a justiça de gênero” (MORGADO; TONELLI, 2014, p.9). As feministas liberais ansiavam por igualdade em um contexto em que as mulheres não tinham direito a voto, a terem propriedades no seu nome e, quando conseguiam um trabalho remunerado era em posições de menor destaque e com remuneração mais baixa. Essa corrente deu suporte para o desenvolvimento de várias políticas de ação afirmativa¹¹⁶ nos Estados Unidos, as quais foram ‘transplantadas’ (em muitos casos, de maneira acrítica) para outros países.

Nessa época, a pesquisa organizacional sob esta perspectiva passou a enfatizar epistemologias positivistas, considerando-as neutras em relação ao gênero (GHERARDI, 2005), adotando, preferencialmente, metodologias orientadas por estudos predominantemente quantitativos, apoiados em experimentos laboratoriais e com uso de análises de correlação (CALÁS; SMIRCICH, 1999). A teoria organizacional orientada por esta vertente concebe os indivíduos como seres autônomos dotados de racionalidade, uma capacidade entendida como mental (essa teoria toma a mente e corpo como domínios separados); pauta-se em um individualismo abstrato, que considera a-histórica a ação do homem; entende o sexo como um dom biológico essencial (uma variável binária) e o gênero como a socialização de comportamentos

¹¹⁶ As ações afirmativas fundamentam-se no pressuposto de que os fenômenos sociais não são naturais, mas sim decorrentes de relações sociais. Em função disso, para reverter desigualdades sociais, seria imperativo realizar intervenções políticas. Nesse contexto, “entende-se ação afirmativa como um conjunto de políticas específicas para membros de grupos sociais atingidos por formas de exclusão social que lhes negam um tratamento igualitário no acesso às diversas oportunidades” (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004, p. 22). O intento de tais ações¹¹⁶ é de suplantar as decorrências resultantes de um passado de discriminação, desigualdades e injustiças, garantindo que indivíduos ou grupos discriminados possam estar em “pé de igualdade” ou competir de maneira igualitária com membros dos grupos favorecidos (HODGES-AEBERHARD, 1999). Nesse sentido, “as políticas de ações afirmativas atendem às razões morais e legais de favorecer a diversidade nas organizações” (TORRES; PÉREZ-NEBRA, 2014, p. 488).

apropriados de seres humanos sexuados (CALÁS; SMIRCICH, 1999; 2006). Nesse sentido, essa perspectiva vê como ‘naturais’ os processos organizacionais influenciados por estereótipos de gênero, visto que estes apenas ‘refletem’ acordos sociais mais amplos (GHERARDI, 2005).

Para as feministas liberais, a sociedade ideal é a sociedade justa que direciona os indivíduos para exercitarem sua autonomia e vê os seres humanos como sendo capazes de seguir um sistema de direitos individuais (CALÁS; SMIRCICH, 1999; 2006). Sendo assim, acredita ser fundamental a desconstrução de modelos tradicionais e o desenvolvimento de uma nova forma de entendimento, pautada no julgamento das mulheres pelos seus feitos e méritos (SOUZA; CORVINO; LOPES, 2013).

Em se tratando dos estudos organizacionais, esta perspectiva está alinhada a estudos que demonstram as disparidades entre os sexos/gêneros, assim como as dificuldades e os desafios encarados pelas mulheres nos espaços laborais, no anseio de ilustrar as discriminações e os preconceitos por elas vivenciados (CALLÁS; SMIRCICH, 1999, 2006; BROADBRIDGE; KERFOOT, 2010). “Essa abordagem emerge no contexto de um campo de estudos dominado por uma tradição masculina que não considerava a mulher com uma categoria de análise” (MORGADO; TONELLI, 2014, p. 10). Nesse sentido, essa vertente tem sua contribuição por trazer para o centro do palco uma categoria escanteada (as mulheres), embora não focassem as relações de gênero. Os estudos orientados por essa corrente giravam em torno da busca pela compreensão, mensuração e demonstração dos aspectos subjetivos, estruturais e processuais que enfatizavam as diferenças entre homens e mulheres (NKOMO; COX JR., 1996).

Nessa linha, as pesquisas organizacionais anglo-saxônicas que se voltaram para investigar a equidade de gênero buscaram demonstrar que as mulheres gestoras possuem mesmo nível de competência, capacidade e eficiência no alcance dos objetivos organizacionais que seus homólogos masculinos, daí decorre o rótulo: ‘*women-in-MANagement*’¹¹⁷ (‘mulheres na gestão’). Adicionalmente, desenvolveram outro conceito bastante recorrente em pesquisas organizacionais orientadas por esta perspectiva: ‘teto de vidro’, uma expressão que aborda a persistência de desigualdades e segregação sexual e que busca investigar suas causas (GHERARDI, 2005). Diante disso, defendiam que tanto as diferenças¹¹⁸ quanto as semelhanças entre homens e mulheres justificavam a necessidade de igualdade de oportunidades (ALVESSON; BILLING, 1992; CALÁS; SMIRCICH, 1999).

A teoria feminista radical, considerada por alguns autores como ‘a segunda onda’ do feminismo (SILVA; SILVA, 2010), foi gerada pelos movimentos de libertação das mulheres no final dos anos 1960, tomando a subordinação das mulheres como sua problemática capital

¹¹⁷ O jogo de palavras no inglês tem um sentido que não consegue se obter com a tradução literal de *management* para gestão/gerenciamento. *MAN* = homem, *AGEMENT* = agenciamento. Na própria constituição da palavra *MANagement* estaria embutida a conotação de que a gestão seria uma atividade de domínio dos homens, se não deles, pelo menos do universo masculino. Por isso, “*women-in-MANagement*” seria uma ‘invasão’ das mulheres em uma atividade tipicamente masculina.

¹¹⁸ Argumentavam que as mulheres, devido suas características particulares, poderiam ser tão boas, ou até melhores, gestoras que os homens.

(CALÁS; SMIRCICH, 1999; 2006; GHERARDI, 2005; SANTOS, 2012). Está enraizada politicamente na nova esquerda norte-americana e nos movimentos estudantis europeus (GHERARDI, 2005) que criticavam a dominação masculina abraçada pelas políticas de direita (SILVA; SILVA, 2010).

Um novo movimento feminista surgiu no mundo ocidental, na avalanche de questionamentos impulsionados neste contexto, emergindo uma crítica radical, teórica e prática ao modelo de mulher e de família vigentes. Temas, jamais tratados na esfera pública, chocavam os mais conservadores. A reação à exposição da vida privada, no debate público, uniu personagens díspares, muitos não queriam discutir a opressão das mulheres no mundo privado. A violência doméstica, a exploração sexual e o desapossamento do próprio corpo colocavam em evidência o poder masculino, desagradando líderes tradicionalmente identificados, tanto com o que se considerava esquerda, quanto com a direita. (RABAY, 2008, p. 127)

Para esta abordagem, a boa sociedade ou a sociedade ideal é aquela que seria livre de diferenças de gênero/sexo (CALÁS; SMIRCICH, 1999). Em termos de concepção sobre sexo e gênero, lê sexo como ‘classe’, colocando as mulheres na posição de classe oprimida (CALÁS; SMIRCICH, 1999); e vê gênero como uma construção social a partir de diferenças biológicas, um sistema de gênero em que a dominação masculina é a regra, sendo considerado um princípio organizador fundamental da sociedade patriarcal (GHERARDI, 2005).

Diferentemente da perspectiva liberal que via determinadas questões (tais como não ascensão na carreira ou assédio sexual) como assuntos pessoais ou individuais (MORGADO; TONELLI, 2014), a teoria feminista radical entende que “toda esfera da vida é uma arena para a política sexual, porque não há distinção entre os domínios ‘político’ e ‘pessoal’” (GHERARDI, 2005, p. 216), por isso, tais situações são lidas por esta corrente como resultado de uma sociedade onde as regras são definidas pelo homem/masculino (MORGADO; TONELLI, 2014).

Sua posição epistemológica está pautada em conhecimento holístico feminino entendido como algo possível fora das estruturas patriarcais (CALÁS; SMIRCICH, 1999) e, portanto, defendiam a necessidade de uma ordem social alternativa a então experienciada pelas mulheres: uma em que a subordinação aos homens fosse suplantada (MORGADO; TONELLI, 2014). Nessa corrente de análise, “o levantamento da consciência e o separatismo que se desenvolveram como métodos localizados na prática para esclarecer as experiências das mulheres e o feminismo são pensados como teoria e prática das mulheres e somente entre as mulheres” (GHERARDI, 2005, p. 216). Assim, os/as estudiosos/as dessa perspectiva se posicionaram de maneira reativa aos modelos existentes, rejeitando aspectos relativos ao masculino.

Diante disso, enfatizaram e buscaram colocar em prática alternativas de organização pautadas em valores feministas, tais como igualdade, comunidade, participação, integração de forma e conteúdo (BROWN, 1991), entre outros, como sensibilidade, cuidado com o outro e expressão de emoções (CALÁS; SMIRCICH, 1999; 2006), os quais passaram a ser vistos como positivos e necessários, em defesa de uma organização mais feminina, ‘sem liderança’ e ‘sem estrutura’ (GHERARDI, 2005). Tal concepção, que buscava rever formas e práticas

organizacionais, se estendia para a revisão também das formas e práticas de teorizar as organizações. Propunham uma orientação focada na mulher (FERREE; MARTIN, 1995) para revisar conceitos organizacionais basilares para este campo de conhecimento, como, por exemplo, trabalho, carreira e gestão (MARSHALL 1984; TANCRED, 1995; SANTOS, 2012). Como preferências metodológicas, esta vertente faz uso de grupos de conscientização e estudos de caso (CALÁS; SMIRCICH, 1999).

Outra abordagem apresentada por Calás e Smircich (1999) é a teoria feminista psicanalítica, com raízes na psicanálise freudiana e em outras teorias psicanalíticas, em particular, as teorias de relações de objetos, como “crítica de seus vieses misóginos ou como base para uma interpretação psicanalítica centrada na mulher” (MORGADO; TONELLI, 2014, p. 10). No entanto, em se tratando de gênero e sexualidade, ela tende a rejeitar o determinismo biológico das interpretações psicanalíticas tradicionais; “em vez disto, considera que os arranjos sociais específicos (como a família patriarcal) levam a distinções no desenvolvimento psicológico feminino e masculino” (CALÁS; SMIRCICH, 2006, p. 289). Nessa linha, os seres humanos se desenvolvem e criam sua identidade sexual e de gênero enquanto se desenvolvem psicosssexualmente, sendo que a gênese das diferentes noções de identidade e das desigualdades entre os gêneros está nas experiências da infância (GHERARDI, 2005; SANTOS, 2012).

Para esta perspectiva, pautada principalmente na teoria freudiana, “as meninas teriam maior dificuldade em superar o complexo de Édipo e vir a desenvolver uma sexualidade adulta normal” (CALÁS; SMIRCICH, 2006, p. 289), caso não chegassem a alcançar o desenvolvimento de superegos fortalecidos como os dos homens (SANTOS, 2012). Essas compreensões dão pistas de que esta corrente favorecia abordagens que ligavam “o mundo da mente dos indivíduos com suas experiências de desenvolvimento (CALÁS; SMIRCICH, 1999, p. 289). Assim, entendiam que as distinções no desenvolvimento psicológico masculino / feminino possui raízes no patricarcado, que hierarquiza os gêneros, tomando o masculino como melhor que o feminino e ditando a dominação masculina (GHERARDI, 2005; SANTOS, 2012). Segundo Braidotti (1989), esta visão é um problema tanto de socialização quanto epistemológico, visto que dita que tipo de conhecimento é (des)valorizado.

Segundo Gilligan (1982), os diferentes desenvolvimentos psicosssexuais de homens e mulheres resultam em distintos conceitos de justiça e moral, o que pode ser ilustrado pela moral masculina representativa de numa ética da justiça, enquanto a moral feminina seria evidenciada pela ética do cuidado. As mesmas diferenças nos desenvolvimentos psicosssexuais teriam consequências práticas, as quais eram avaliadas pela teoria da organização.

Voltada a explicar as diferenças nos comportamentos em situação laboral, a teoria feminista psicanalítica nos estudos organizacionais justificava que o comportamento era derivado da socialização dos papéis de gênero/sexo (HORNER, 1972). Assim, as primeiras experiências de socialização de meninos e meninas com o masculino e o feminino teriam consequências no comportamento gerencial (HENNING; JARDIM, 1977). Horner (1972), por exemplo, alegou que

as mulheres teriam medo de sucesso, o que, para essa perspectiva era evidenciado por seus comportamentos passivos, ambivalentes em relação à carreira, ficando aquém da cultura corporativa (orientada por um viés masculino) (GHERARDI, 2005). Nesse sentido, as gestoras que conseguissem ser bem sucedidas na sua função seriam aquelas que teriam vivenciado relações atípicas com seus progenitores masculinos (CALÁS; SMIRCICH, 2006).

Segundo as autoras, diferentemente da literatura feminista liberal que entendia que, para as mulheres serem bem sucedidas, deveriam se ‘vestir para o sucesso’ ou serem treinadas assertivamente, pesquisas conduzidas com base nesta perspectiva (combinada a argumentos de radicais-culturais e liberais do segundo estágio, isto é, da diferença) não veem as diferenças das mulheres como um problema, mas como uma vantagem para o sucesso corporativo (HELGESEN, 1990; MAVIN, 2001; ROSENER, 1990; LIEDTKA, 1999).

Por essa ótica, os modos de conhecer e liderar das mulheres, suas capacidades, competências e habilidades (de relação, sensibilidade interpessoal e empatia) foram tomados como qualidades fundamentais nos recursos humanos (CALÁS; SMIRCICH, 2006), qualificados para a competição global (GHERARDI, 2005). Neste cenário, a ‘liderança interativa’ feminina passou a ser reconhecida por algumas organizações como um estilo de gestão a ser adotado dado as demandas crescentes de participação e de rápidas mudanças (ROSENER, 1990). Numa outra linha, autores como Fletcher (1994) e Rutherford (2001) chegaram a questionar se a ênfase em ‘características especiais femininas’ seria realmente uma vantagem para as mulheres ou se estaria reforçando ainda mais os estereótipos de gênero. Como metodologias, essa vertente utiliza histórias de vida e estudos de caso clínicos, focados em relações sociais em contextos específicos e processos de desenvolvimento (CALÁS; SMIRCICH, 1999).

Diante do exposto até o presente momento, pode-se perceber que cada uma das três perspectivas descritas considera distintos aspectos da experiência como os mais relevantes na constituição de gênero, conforme bem colocado por Calás e Smircich (2009). Segundo as autoras, enquanto o feminismo liberal enfatiza a socialização dentro dos papéis de sexo/gênero; o feminismo radical ressalta as práticas culturais que atribuem um valor maior para as experiências dos homens em relação às das mulheres; e o feminismo psicanalítico se preocupa com as experiências da primeira infância, ou melhor, as relações iniciais de desenvolvimento.

A quarta vertente apresentada por Calás e Smircich (1999; 2006) é a teoria feminista marxista, que emerge da e é também uma ‘correção’ da crítica marxista à sociedade capitalista. Para esta abordagem a natureza humana reflete condições históricas e materiais, sendo a essência humana um conjunto de relações sociais. O gênero é visto como parte das relações históricas de classe, as quais eram oprimidas pelo capitalismo (CALÁS; SMIRCICH, 1999). Gênero e identidade são conceituados como estruturais, históricos e materiais (GHERARDI, 2005), não havendo distinção entre homens e mulheres quando estes compõem uma mesma classe no sistema capitalista (SILVA; SILVA, 2010). Ou seja, “tal como acontece com a classe, o gênero subsume a relação das mulheres com os homens sob a relação dos trabalhadores com o capital” (GHERARDI, 2005, p.

217), visto que “o modo capitalista de produção e a luta de classes entre capital e trabalho são centrais nessa perspectiva de análise” (CALÁS; SMIRCICH, 2006, p. 292).

Esta perspectiva analisa como as identidades são construídas através de práticas sociais como o trabalho (e a interseção entre família e o trabalho), enfocando as relações de desigualdade, poder, patriarcado e capitalismo (GHERARDI, 2005). Tal vertente lança suas preocupações sobre a divisão do trabalho de gênero e a ‘dupla’ opressão da mulher por classe e sexo (HARTSOCK, 1983), investigando “a dinâmica produtiva e reprodutiva das relações de gênero na organização capitalista e patricarcal da economia e da sociedade, lembrando que as desigualdades de gênero persistem e persistirão se não ocorrerem grandes mudanças estruturais” (CALÁS; SMIRCICH, 2006, p. 293). Por este ângulo, uma ‘boa sociedade’ seria aquela livre de classes, possibilitando um completo desenvolvimento da natureza humana. Como metodologia de pesquisa, se pauta em econometria e análises históricas de dados macrossociais (CALÁS; SMIRCICH, 1999).

A teoria feminista socialista, por sua vez, surge nos anos 1970, decorrente em parte do movimento de liberação das mulheres e como resposta ao pensamento marxista (CALÁS; SMIRCICH, 1999) que, ao enfatizar a opressão dos trabalhadores, não daria a devida importância para a opressão feminina (MORGADO; TONELLI, 2014; SANTOS, 2012). Sendo uma tentativa de síntese dos feminismos radical, psicanalítico e marxista (CALÁS; SMIRCICH, 1999), busca explicar a persistência da segregação e opressão de gênero (GHERARDI, 2005; MORGADO; TONELLI, 2014) e concebe o gênero como uma construção social e processual constituído a partir de complexos imbrincamentos entre sexo, raça e ideologia, assim como via experiências de opressão material do capitalismo e do patriarcado (CALÁS; SMIRCICH, 1999).

A vertente feminista socialista utiliza, preferencialmente, duas abordagens: a teoria sistêmica dualista e a unificada. Enquanto a primeira separa o sistema capitalista (um modo de produção material) do patriarcado (uma estrutura material e ideológica), entendendo que eles se ligam e interagem de maneira dialética; a segunda compreende que o gênero também é base para a divisão do trabalho, analisando como o capitalismo opera e imputa às mulheres um papel secundário no mercado de trabalho (SILVA; SILVA, 2010).

Esta perspectiva crítica a generalização dos feminismos radical e psicanalítico (MORGADO; TONELLI, 2014), buscando conceber a natureza humana como cultural e historicamente situada/criada, via interrelações dialéticas entre o trabalho, a sociedade e a biologia humana. Defende que para entender a sociedade contemporânea seria preciso assumir um ponto de vista feminista representativo da condição histórica particular de opressão. Nesse sentido, vê a ‘boa sociedade’ como aquela que conseguiu eliminar todos os sistemas de opressão (privados e públicos) baseados no sexo, gênero, raça, classe etc., para então transformar as relações sociais (CALÁS; SMIRCICH, 1999).

Segundo Gherardi (2005), na Europa os movimentos feministas dos anos 1980 levantaram a bandeira ‘Da igualdade às diferenças’, se conscientizando não apenas sobre as diferenças entre homens e mulheres, mas também entre as mulheres, assim como descortinaram a opressão das

mulheres por outras mulheres. Já os movimentos norte-americanos de libertação negra ou sexual e outros movimentos sociais tiveram confronto mais acentuado. Nos dois casos, “o resultado foi uma consciência mais profunda de que as linhas de diferenciação não são paralelas, mas se cruzam de múltiplas formas e são expressas em múltiplas vozes” (idem, p. 217).

Nos estudos organizacionais, foi ampliada a consciência sobre a incorporação dos pressupostos de gênero nas expectativas da sociedade, passando-se a compreender que ‘embaixo’ de arranjos estruturais macro-sociais estão as regras e práticas organizacionais que interagem com pressupostos de gênero (ACKER, 1990, 1992). Símbolos, imagens, ideologias legitimarão desigualdades e diferenças de gênero, racionalizando e orientando as organizações por gênero (GHERARDI, 2005). Nesta corrente, temas como a divisão/segregação sexual do trabalho são enfatizados, investigam-se práticas organizacionais e relações laborais (MORGADO; TONELLI, 2014), tratando de questões que analisam como as relações de dominação de gênero são produzidas nas organizações via suas estruturas (ACKER, 1990; MARTIN; COLLISON, 2002). Para desenvolver suas investigações, esta vertente se pauta em estudos de caso, estudos institucionais, etnografias, etnometodologias focadas em atividades micro-social, assim como sua conexão com processos macro-sociais (CALÁS; SMIRCICH, 1999).

As teorias feministas pós-estruturalista e pós-moderna emergiram nos anos 1980 e conquistaram espaço nos anos 1990. Suas raízes intelectuais decorrem das críticas pós-estruturalistas francesas da contemporaneidade do ‘conhecimento’ e da ‘identidade’. Chegaram a descentrar o sujeito racional e auto-presente do humanismo, concebendo a ‘subjetividade’ e a ‘consciência’ como efeitos discursivos (CALÁS; SMIRCICH, 1999). Aliás, a linguagem assume a centralidade nas análises pós-estruturalistas, tomando-a como um sistema de significação mutável quanto às maneiras de representar (MORGADO; TONELLI, 2014). Concebem o sexo/gênero como práticas discursivas que constituem subjetividades específicas através de resistência e poder da materialidade dos corpos humanos (CALÁS; SMIRCICH, 1999). Neste sentido, o conhecimento é para elas visto como uma representação que precisa ser contextualizado e é dependente de um ‘outro’, no caso, a mulher, visto que ela ocupa esse lugar no sistema de linguagem dominante (CALÁS, SMIRCICH, 1999; 2006).

Para essa corrente, uma ‘boa sociedade’ requer a desconstrução e desnaturalização contínua de discursos e práticas que as constitui (CALÁS, SMIRCICH, 1999). Ainda, segundo Souza, Corvino e Lopes (2013), desafiam as categorias basilares de homem e mulher, buscando tomar gênero como uma categoria não dicotômica (que vê feminino e masculino como opostos ou excludentes). Entretanto, conforme esclarece Gardiner (2004), seu intuito não é o de pleitear o desmantelamento da categoria gênero ou defender uma androgenia. Seu esforço está em advogar que existe uma multiplicidade de possibilidades de gênero que não apenas aquelas tradicionalmente colocadas em lugares opostos.

Por essa ótica, a ‘epistemologia’ é problematizada pela heterogeneidade das posições do sujeito e das identidades sociais, isto é, para essa perspectiva, não há um ‘sujeito do conhecimento’

para sustenta-la (CALÁS; SMIRCICH, 1999). Questionam como o ‘conhecimento’ é construído, dado que a realidade não existe fora de sua representação na linguagem, visto que, para eles, os pesquisadores, via linguagem, estabelecem o sujeito de seu conhecimento, assim como suas subjetividades, e o que pode ser considerado conhecimento/‘não conhecimento’ (GHERARDI, 2005). Nesse sentido, alegam que o saber e o poder na sociedade são “construções sociais com interesses específicos de gênero e classe” (SILVA, 1998, p. 7), que define o ‘outro’ no discurso (o termo silenciado/excluído/ignorado). Diante destas concepções, ao lançarem luz sobre a posição precária de qualquer exigência ao conhecimento, conseguem abrir caminhos para uma política feminista alternativa de conhecimento que assinala as ações locais do poder e o papel capital do discurso na manutenção do poder hegemônico (GHERARDI, 2005).

Entendem o gênero como fluído, instável, negociado, criado/performado/construído, rejeitando as compreensões que o tomam como inato, fixo ou estável. Por esse ângulo, “questionam o ‘conhecimento positivo’ como o conhecemos, em uma tentativa de periodizar as tradições filosóficas e científicas do Iluminismo (moderno), tais como a existência de uma razão transcendental e a possibilidade de conhecimento objetivo” (CALÁS; SMIRCICH, 2006, p. 298).

Segundo Calás e Smircich (1999; 2006) esta perspectiva possui pelo menos três correntes com visões distintas:

a) o feminismo francês (CIXOUS, 1986) alinha-se às concepções de autores como Jacques Derrida e Jacques Lacan, concentrando seus argumentos na relação entre linguagem e ‘ser mulher’. Para essa corrente, a mulher ocupa o lugar do ‘outro’ no sistema de linguagem dominante falocêntrico, dentro do sistema de regras e conceitos de conhecimento. Questionam as reivindicações de muitas teorias feministas que postulam um sujeito de conhecimento privilegiado, uma representação feminina e universal essencial da mulher, reflexões compartilhadas com o feminismo anglo-americano.

b) o feminismo anglo-americano (WEEDON, 1987) possui raízes nas ideias de Michel Foucault quanto a poder e conhecimento. Utilizando as intersecções deste autor com o feminismo, consideram o corpo como o *locus* do poder. Entendem que o discurso assume papel capital quanto à capacidade de produção e sustentação do poder hegemônico e criticam a maneira como a experiência da elite masculina ocidental foi privilegiada pelo humanismo ocidental, assim como os entendimentos universais sobre verdade, liberdade e natureza humana.

c) o feminismo pós-moderno engloba abordagens de distintas fontes, partilhando alguns entendimentos como a ênfase na complexidade das relações sociais, desconfiança crítica em relação a ‘meta-narrativas’, razão transcendental e a possibilidade de conhecimento objetivo, e com a mesma atitude, a teoria feminista pós-estruturalista interroga a constituição do feminino dentro da modernidade.

Em geral, esta vertente toma o *locus* do social e das estruturas de opressão como fenômenos complexos e se voltam para uma visão plural de reivindicações políticas, sendo o gênero uma delas (SANTOS, 2012). Nos estudos organizacionais, as pesquisas feministas pós-estruturalistas/pós-

modernas intentam explicitar que os discursos e a linguagem do conhecimento organizacional estão envoltos por uma política de representação que generifica as organizações (MORGADO; TONELLI, 2014). Nesse sentido, se voltam para investigar as relações entre discurso/linguagem, identidades generificadas, poder e organização, questionando a liderança (CALÁS; SMIRCICH, 1991), as noções dualistas de gênero (JOHANSSON, 1998), os discursos relativos à relação trabalho-família (MARTIN, 1990; RUNTÉ; MILLS, 2004). Como metodologias, utilizam análises textuais, desconstrucionismo e genealogia foucaultiana (CALÁS; SMIRCICH, 1999).

A sétima e última abordagem apresentada pelas autoras são as chamadas teorizações feministas terceiro-mundista / pós-colonialista, que surgiram na década de 1970, pela intersecção das teorias de desenvolvimento econômico, teorias feministas pós-estruturalistas e da antropologia cultural. Tanto os estudos pós-coloniais quanto a crítica epistemológica do pensamento ocidental adquiriram uma nova voz após o reencontro com o trabalho de Frantz Fanon (1967), um psiquiatra e intelectual que denunciou o racismo e a desumanização inerentes às situações de colonialismo.

Questionavam as generalizações produzidas pelos/as teóricos/as do primeiro mundo quanto às questões de gênero, as quais eram baseadas nas vivências de mulheres primeiro-mundistas consideradas privilegiadas. Nesse sentido, “argumentos levantados por feministas negras e outras mulheres, questionam sobre a representação de gênero branca, de classe média e heterossexual, presentes nas teorias feministas liberal, radical, psicanalítica e socialista” (CALÁS; SMIRCICH, 2006, p. 303). Assim, a vulnerabilidade da categoria gênero torna-se ainda mais explícita quando se evidencia que as mulheres do terceiro mundo são denominadas como ‘outras’, consideradas seres invisíveis ou ‘quase humanos’ pelos/as teóricos/as do primeiro mundo, especialmente os/as do hemisfério norte (CALÁS; SMIRCICH, 1999; GHERARDI, 2005).

Essa perspectiva extrapola as concepções ocidentais de sexo / gênero, focadas em aspectos de generificação dos processos de globalização, quanto à constituição de subjetividades complexas. O novo colonialismo, representado pela globalização, coloca os seres humanos em um contexto de relações específicas entre primeiro e terceiro mundo, decorrendo daí um novo sujeito que adquire autonomia na auto-significação. De maneira a assimilar e/ou resistir à cultura dominante, noções como hibridação (BHABHA, 1988) ou métissage (GRUZINSKI, 1999) ganham espaço. A literatura das ‘mulheres em desenvolvimento’ problematiza o espaço de representação disponível para as subjetividades das mulheres do terceiro mundo diante de fenômenos organizacionais como a globalização e a transnacionalização, visto que o ‘conhecimento’ é compreendido como um sistema de relações de poder implantado pelo ‘Oeste’ sobre ‘o resto’ do mundo, sendo este até então inquestionável e absoluto (CALÁS; SMIRCICH, 1999; GHERARDI, 2005; SANTOS, 2012; MORGADO; TONELLI, 2014).

Tal corrente se volta para questões de “subdesenvolvimento, opressão, analfabetismo, pobreza, condições de superpopulacionismo etc.” (CALÁS; SMIRCICH, 2006, p. 303), além das outras temáticas já analisadas pelas outras abordagens feministas. “Essas representações reafirmam os conhecimentos ocidentais quanto a ‘indicadores’ como expectativa de vida, proporção sexual,

nutrição, fertilidade, educação e atividades de geração de renda, que homogeneizam e congelam as mulheres não ocidentais” (p. 303) às quais seria negada a natureza mutável, histórica, social e dinâmica de suas vidas.

Os estudos encontrados por Calás e Smircich (2006) no âmbito desta perspectiva são ainda em número reduzido, embora as análises pós-colonialistas tenham alcançado um lugar nos estudos organizacionais (MORGADO; TONELLI, 2014). Como metodologias, utilizam análises textuais, desconstrução/reconstrução pós-colonial, escritos testemuniais e representações híbridas (CALÁS; SMIRCICH, 1999).

Diante das perspectivas apresentadas por Calás e Smircich (1996; 1999; 2006) é possível perceber que tanto as concepções sobre feminismo quanto um discurso sobre o gênero não são um corpo de conhecimento unificado, mas sim que muitas vozes diferentes existem no interior desse movimento. Compreender a pluralidade de conversas entre as duas áreas de conhecimento em questão (estudos de gênero e estudos organizacionais) pode ser facilitada se for lançada luz às três fontes de diferenciação sexual (corpo, sociedade e linguagem) (GHERARDI, 2005).

As teorias feministas liberal, radical e psicanalítica enfatizaram a constituição do gênero, localizando-a principalmente no corpo (concebido como algo fixo, dado, biológico, psicológico e natural), repousando a origem da diferenciação sexual na base biológica, sendo o corpo que constitui o material biológico para diferenciar homens e mulheres, embora o gênero possa ser socialmente construído, constituindo a posição essencialista. Já as teorias marxista, socialista, e pós-colonial localizaram na cultura e nas relações sociais, enfatizando a construção social (e organizacional) do gênero, considerando também como social a construção da ‘natureza’ de uma pessoa. Por fim, as teorias pós-estruturalistas/pós-modernistas e a análise desconstrucionista enfocaram a linguagem, entendendo que os indivíduos são moldados por práticas discursivas (GHERARDI, 2005).

Para esta autora, as descrições apresentadas revelam padrões cruciais no pensamento feminista que são de certa forma também refletidos na pesquisa sobre gênero e nos estudos organizacionais. Na visão de Gherardi (2005), embora as noções sejam variadas, sendo possível encontrar múltiplas significações (inclusive algumas alternativas ao conceito binário), o gênero ainda está vinculado à diferença, à desigualdade e à micropolítica do poder. Nesse sentido, ressalta a autora, nos diálogos entre as distintas concepções feministas sobre ‘gênero’, emerge uma consciência alternativa desta categoria. Das interseções entre corpos, discursos e práticas (GHERARDI, 2005) pode-se propor novas análises de gênero nas organizações, dentre elas, um olhar para gênero enquanto prática, que será discutido no próximo tópico.

4.3 GÊNERO ENQUANTO PRÁTICA: UMA ALTERNATIVA DE ANÁLISE NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

“Como podemos aprender a encarnar e enactar os mesmos gêneros profissionais exigidos por e considerados adequados a situações particulares no local de trabalho?” (GHERARDI, 2013, p.

70). “Existe alguma forma de vincular a questão da materialidade do corpo com a performatividade de gênero? E como a categoria ‘sexo’ figura no interior de uma tal relação?” (BUTLER, 2003a, p. 110). Estas perguntas pressupõe uma concepção de gênero como algo performativo (BUTLER, 1990), como uma prática social (GHERARDI, 2013; MATHIEU, 2009; POGGIO, 2006) e como algo que se insere em bases materiais (HIRATA *et. al.*, 2009; BOURDIEU, 1998a; DAVY, 2010; 2011).

Pesquisas sobre gênero nas organizações têm procurado entender como o gênero continua surpreendentemente estável, restabelecendo-se continuamente (GHERARDI, 1994). Nessa linha, teóricos do tema têm se apoiado em conceitos de gênero como uma prática social (ALVESSON, 1998; BRUNI; GHERARDI, 2002; BRUNI; GHERARDI; POGGIO, 2004a; 2004b; 2005; CZARNIAWSKA-JOERGES, 2006; GHERARDI; POGGIO, 2001; KORVAJÄRVI, 1998; LEIDNER, 1991; MARTIN; KNOPOFF, 1997; MARTIN, 2001; 2003; NENTWICH, 2003; POGGIO, 2003). Estas abordagens enfatizam como o gênero é construído (no sentido de ‘acabado’, como algo estável, edificado) socialmente no trabalho (ALVESSON; BILLING, 1992; 2002) ou performado (BUTLER, 1990), demonstrando sua utilidade ao mostrar que o gênero não é uma propriedade do indivíduo, mas um processo enactado em situações cotidianas (LINSTAED; PULLEN, 2006; NENTWICH; KELAN, 2007).

No início de 1990, muitos estudiosos passaram a conceber o gênero como um processo dinâmico, como prática, como o que as pessoas dizem e fazem, buscando superar as propriedades estáticas como identidade ou *status* social (GHERARDI, 2013). Percebe-se, nas últimas décadas, uma atenção mais voltada aos processos de generificação, os quais têm o propósito de entender gênero como algo redefinido e negociado constantemente nas práticas rotineiras em que os indivíduos se relacionam, tanto quanto compreender como ‘homens’ e ‘mulheres’ ‘fazem gênero’ e como eles contribuem para a construção de identidades de gênero (POGGIO, 2006). Nessa linha, o pensamento de Butler (1990) abriu caminho para que se passasse a analisar o gênero como uma prática social, que produz efeitos em função do que é feito (o ‘fazer’ gênero tem consequências práticas na vida organizacional), não apenas como resultado do relacionamento que se estabelece entre pessoas do ‘mesmo’ gênero (MARTIN, 2003; POGGIO, 2006).

Como gênero é praticado e como certas práticas de gênero são inscritas e prescritas nas organizações têm sido estudado, há algum tempo, por diversos teóricos, entre eles: Acker (1990; 1992), Alvesson e Billing (1997), Britton (1997; 2000), Gherardi (1994), Kerfoot e Knights (1993; 2004), Martin (2003; 2006), Metcalfe e Linstead (2003), Mills e Tancred (1992), Mills, Tancred e Korabik (1993), West e Fenstermaker (1995) e West e Zimmerman (1987). Conforme já expresso na seção anterior, nas últimas décadas, a concepção tradicional essencialista do masculino e feminino como traços individuais atribuídos foi sendo substituída nos estudos organizacionais e, sob o estímulo do pensamento construtivista e sua visão de gênero como um produto social, a atenção tem sido progressivamente focada em processos de generificação. Martin (2003; 2006) desenvolveu uma teoria de gênero como um processo de dupla (e mútua) influência, como algo que

é consagrado em práticas organizacionais de gênero e, ao mesmo tempo, é praticado diariamente nas organizações, por meio de práticas sociais.

Em algumas pesquisas o foco tem recaído sobre como o gênero é constantemente redefinido e negociado nas práticas cotidianas através do qual os indivíduos interagem, como homens e mulheres ‘fazem gênero’ e como eles/elas contribuem para a construção de identidades de gênero envolvendo-se em um processo de posicionamento recíproco (POGGIO, 2006). Gherardi (1994), por exemplo, teorizou o gênero como uma prática social que funciona para criar a diferença de gênero por meio do trabalho simbólico (na tentativa de indicar que a (des)igualdade de gênero existe) e por um trabalho de reparação (por meio do qual a hierarquia de gênero é restabelecida).

Ao se buscar teorizar sobre gênero como prática, o quadro teórico desenvolvido por Poggio (2006) é bastante convidativo. Nele a autora apresenta quatro vertentes de análise: ‘fazendo gênero’, ‘performando gênero’, ‘posicionando gênero’ e ‘praticando gênero’, as quais descrevo a seguir com base no trabalho desta autora e com alguns acréscimos baseados em pesquisas mais recentes. Adicionalmente, apoiada em Pecis (2016), incluo uma quinta vertente: ‘desfazendo gênero’.

i. Fazendo Gênero

‘Fazer gênero’ possui raízes no interacionismo simbólico e na etnometodologia (BLUMER, 1969; GARFINKEL, 1967; GOFFMAN, 1956). Embora não tenha usado o termo ‘fazer gênero’, em *Gender Display*, Goffman (1976) enfatizou a dimensão convencional e ritualística do comportamento de gênero. O autor usa a expressão *display* para se referir a uma forma de demonstrar o alinhamento de uma pessoa a uma situação específica ou o pertencimento a grupos de gênero. Nesse sentido, os comportamentos de gênero seriam retratos interacionais tácitos, mobilizados dentro de contextos situados e não propriedades essenciais. Garfinkel (1967), por sua vez, em seu estudo Agnes¹¹⁹, descreve a feminilidade como uma realização concreta constantemente formada por e adequada às circunstâncias e ocasiões.

O artigo já clássico *Doing Gender* de West e Zimmerman, de 1987, foi o primeiro texto que fez referência explícita a ‘fazer gênero’, definindo-o como “uma rotina, metódica e realização recorrente” (WEST; ZIMMERMAN, 1987, p. 126) incorporado na interação cotidiana. Os autores argumentam que o gênero é “a gestão local de conduta em relação a concepções normativas de atitudes e atividades apropriadas para categorias sexuais particulares” (idem, p. 134-135). Tais “atividades de gênero emergem e reforçam reivindicações de adesão em uma categoria de sexo” (idem, p. 127).

O trabalho desses autores expandiu o *framework* de Goffman (1976) sobre gênero para uma realização ativa que envolve exibições (*displays*) de gênero vistas como ações situadas ou

¹¹⁹ Conforme já mencionado na seção anterior, para este autor a ordem social é simbólica, orientadora da facticidade do mundo via regras. Garfinkel (1967) entendia que ao se quebrarem as regras, poderia se romper com a facticidade. O caso de Agnes seria um exemplo de como realizar tal feito.

apropriadas para contextos particulares (MARTIN, 2003). Nesta perspectiva, o gênero passa a ser considerado como algo que é realizado em interação com os outros e não simplesmente um atributo individual (WEST; FENSTERMAKER, 1995). A visão destes autores sobre gênero causou um impacto nas pesquisas desta área de conhecimento, principalmente em função de enfatizarem a responsabilidade da ordem de gênero que possibilita compreender porque as pessoas tão amplamente ‘fazem gênero’ (MARTIN, 2003).

Segundo Poggio (2006), esta abordagem entende que o gênero não existe *a priori*, exceto como uma característica emergente de interação, ou em outras palavras, gênero é criado através da interação. West e Zimmerman (1987), ao adotarem uma abordagem etnometodológica para se posicionarem em relação ao gênero, sugeriram que o ponto focal das análises sobre gênero deveria ser alterado: em vez de considerá-lo como um papel, um conjunto de traços, uma variável, como algo acabado e fixo, deveria-se tomá-lo como um fazer, algo processual, uma construção na interação, como um “produto das ações sociais” (p. 129). Assim, ‘fazer gênero’ começou a ganhar terreno nos estudos organizacionais nas últimas décadas, deixando de considerar o gênero como uma categoria evidente e passando a ser visto como algo que é ‘feito’ através das interações (WEST E ZIMMERMAN, 1987) e a partir delas pode ser exibido ou retratado, “sendo produzido como uma conquista socialmente organizada” (idem, p. 129). A desnaturalização passa pelo entendimento de que os corpos são generificados, e que, no trabalho, ‘se faz gênero’ (GHERARDI, 1995a; WEST; ZIMMERMAN, 1987) e se constroem práticas organizacionais de gênero.

Nessa perspectiva, o gênero tem sido cada vez mais conceituado como um fazer que ajuda a definir as relações entre homens e mulheres, bem como seu posicionamento dentro dos discursos situados (GHERARDI; POGGIO, 2001). Com base no trabalho de Garfinkel (1967), a abordagem de West e Zimmerman (1987) preceitua que “fazer gênero envolve um complexo de atividades perceptivas, interacionais e micropolíticas orientadas socialmente que lançam buscas particulares conforme expressões de ‘naturezas’ masculinas e femininas” (p. 126). Por essa ótica, os autores vêem as pessoas como agentes ativos que organizam seu comportamento para expressar um gênero dentre concepções normativas e comparativas, que entendem a existência de dois gêneros e de comportamentos apropriados a cada um deles (WEST; FENSTERMAKER, 1995). Sendo assim, baseado em um repertório de atividades aprendidas, relacionadas ao gênero, os indivíduos agem para ‘parecer’ como mulheres ou homens e correm o risco de serem avaliados e questionados quando não se encaixam nas normas vigentes (WEST; ZIMMERMAN, 1987).

Outro ponto importante defendido pelos autores é que as atividades micropolíticas e interacionais (gestos, linguagem corporal e fala) ocorrem novamente a cada situação. Kelan (2009) ressalta que os teóricos etnometodologistas de gênero tem enfatizado o estudo da linguagem como uma maneira eficaz de demonstrar como o gênero é produzido nas interações. West (1998) e Zimmerman e West (1975) chegaram a lançar luz para os padrões de interrupção para evidenciar como estas contribuem para criar uma ordem de gênero. Na pesquisa de West (1998), por exemplo,

o autor expressa que médicos do gênero masculino tendem a interromper com maior frequência seus pacientes (independente do gênero deles), do que as médicas do gênero feminino.

Segundo Poggio (2006), há um esforço considerável de pesquisa em estudos organizacionais que têm se pautado na visão desenvolvida por esses autores. Em *Gender, Symbolism and Organizational Cultures*, Gherardi (1995), por exemplo, explora a ordem simbólica de gênero nas organizações - como as relações de gênero são produzidas cultural e discursivamente, e como elas podem ser feitas de maneira diferente. A autora enfoca as relações entre gênero, poder e cultura nas organizações. Já em *The gender we think, the gender we do in our everyday organizational lives*, Gherardi (1994) apoia-se em uma interpretação simbolista de fazer gênero para novamente analisar a forma como o gênero é feito no trabalho e como as organizações fazem gênero. A autora “destaca a ambiguidade do gênero produzido nos locais de trabalho, de um lado pela indivisibilidade do masculino e feminino e, por outro lado, pela oposição entre eles na ordem simbólica dominante de gênero” (POGGIO, 2006, p. 2).

Gherardi (1994) teoriza gênero como uma prática social que cria diferença de gênero, enfatizando que esse processo ocorre através de um trabalho simbólico, ou melhor, um ritual composto de dois estágios: um cerimonial e outro corretivo (GHERARDI, 1994). O primeiro funciona para indicar que existe um padrão de gênero pautado em regras e práticas de uma cultura organizacional particular, onde a ordem simbólica de gênero é mantida, reproduzida e culturalmente transmitida via rituais de celebração. Já os rituais de correção/reparação buscam restaurar a ordem simbólica de gênero quando esta, de alguma forma ou em alguma medida, se deteriorou (GHERARDI, 1994). Um exemplo de intercâmbio corretivo seria quando os homens mudam a forma como eles apresentam sua masculinidade para obter aceitação de seus pares femininos, desvalorizando assim outras formas específicas de masculinidade. A esses trabalhos seguem uma diversidade de outras produções em que Silvia Gherardi analisa o fazer gênero nas organizações em trabalhos individuais ou desenvolvidos em parceria com outros autores/as (BRUNI; GHERARDI, 2001; 2002; BRUNI; GHERARDI; POGGIO, 2004a; 2004b; GHERARDI, 2004; 2014; GHERARDI; POGGIO, 2001; 2007).

Segundo Kelan (2009), há uma tendência nos estudos de ‘fazer gênero’ em organizações que se voltam para concentrar em como a diferenciação, a hierarquia e a assimetria de gênero são mantidas com base numa visão binária de gênero. Johansson (1998), por exemplo, focou o paradoxo dos estereótipos de gênero, mostrando como um determinado estereótipo de gênero precisa ser entendido para que faça sentido em uma dada situação e, ao mesmo tempo e pela mesma razão, precisa ser também dissolvido. A autora retoma o processo de entrada de mulheres em trabalhos tradicionalmente masculinos e compara à entrada de homens em arenas femininas, demonstrando que os processos não são semelhantes nem são o inverso um do outro, mas totalmente diferentes. Via um estudo etnográfico, Johansson (1998) demonstra que os estereótipos tradicionalmente dualísticos de gênero são em igual tempo presentes e ausentes, complexos e paradoxais, sendo a própria base de contextos de trabalho, mas também se dissolvendo nesses espaços, desafiando,

assim, as visões dicotômicas tradicionais de gênero. Utilizando uma visão mais prática, a autora discorre sobre o paradoxo do entendimento existente sobre gênero nos espaços laborais, mostrando como os estereótipos de gênero são pautados em uma tela interpretativa invisível que permite a compreensão de sentido teórica, funcionando como resistência à mudança e permitindo que ela ocorra ao mesmo tempo.

Pesquisas anteriores nesta área focaram como trabalhos semelhantes ‘fazem gênero’ de forma diferente de acordo com a forma como o gênero é feito no trabalho (HALL, 1993; LEIDNER, 1991). Leidner (1991), por exemplo, ao estudar as noções de comportamento de gênero em serviços altamente interativos e rotineiros, como vendas de seguros e *fast food*, explora a inter-relação entre trabalho, gênero e identidade. A autora enfatiza como a tipagem de gênero tem diferentes significados para mulheres e homens devido às distinções na avaliação cultural do comportamento considerado apropriado para cada gênero. Adicionalmente, demonstra que há uma ilusão de que a interação tipificada por gênero seja uma expressão de natureza inerente dos trabalhadores, demonstrando como essa visão é sustentada mesmo em situações em que as aparências, atitudes e comportamentos dos trabalhadores são inteiramente controladas por seus empregadores.

Outros exemplos empíricos de ‘fazer gênero’ preocupam-se com a dinâmica da produção de hierarquias de gênero no local de trabalho (KORVAJÄRVI, 1998), discutindo como, por um lado, as práticas masculinas estão ligadas de forma mais direta aos objetivos textuais e oficiais da organização e, por outro lado, os métodos de trabalho das mulheres demonstram alguma oposição implícita à lógica organizacional. Diante dos dados coletados na pesquisa realizada em um escritório finlandês, a autora enfatiza algumas contradições de gênero: (des)igualdades de oportunidades; sociabilidade informal e regras informais; e a (in)visibilidade de gênero. Os achados do estudo realizado por Korvajärvi (1998) demonstraram que os estilos de trabalho dos ‘homens’ são preferidos ‘ao das, para as’ e, muitas vezes, ‘pelas’ ‘mulheres’.

ii. Desfazendo gênero

Fazer gênero implica que o gênero é construído em interações sociais onipresentes, mas também pode ser desconstruído e desfeito. Segundo Kelan (2009), vários estudos tanto tentaram ir além da oposição binária, como buscaram ‘desfazer gênero’. Alguns estudiosos têm sugerido que, no momento em que se compreender como o gênero é feito no trabalho, então também se poderá desfazê-lo (HANCOCK; TYLER, 2007; KELAN, 2009; PILGERAM, 2007; POWELL et al., 2009; PULLEN; KNIGHTS; 2007).

Deutsch (2007) aponta que uma abordagem etnomodológica do gênero também envolve a compreensão da resistência às práticas de gênero. No entanto, ela percebe que o poder revolucionário de ‘desfazer o gênero’ tem sido usado principalmente para mostrar a cristalização das relações de gênero e as formas com que as mudanças se transformam em processos de conformidade. O trabalho de Pilgeram (2007), por exemplo explora como as mulheres fazem gênero na agricultura convencional nos EUA, um mundo dominado pelos homens. A autora elucida

que elas utilizam estratégias para negociar a tensão entre ser mulher e ser agricultora, demonstrando que o sucesso delas está intimamente ligado à sua capacidade de reproduzir a masculinidade (usando roupas masculinas, sendo duronas etc.), a qual justifica o sucesso dos seus homólogos masculinos. Ainda, a mera presença de mulheres como agricultoras não subverte necessariamente a relação entre masculinidade hegemônica e agricultura, bem pelo contrário, em muitos casos essa relação é até reforçada.

Kelan (2010) defende uma diferença significativa entre a perspectiva etnometodológica de ‘desfazer o gênero’ e a pós-estruturalista. Uma abordagem etnometodológica enfoca “a incompatibilidade entre as categorias de sexo e gênero” (KELAN, 2010, p. 190) e como esse desajuste é usado para desestabilizar o binário feminino/masculino. Estudos com base na etnometodologia se concentram mais na persistência das desigualdades e não nas questões de mudança. Nesta perspectiva, as pessoas ‘desfazem o gênero’ quando percebem isso como menos relevante para dar sentido a uma situação (DEUTSCH, 2007; NENTWICH; KELAN, 2014). Por exemplo, Bruni et al. (2004), Gherardi (1994, 1996) e Gherardi e Poggio (2001) esclarecem que uma ordem simbólica de gênero é decretada ou negada em diferentes situações; uma bofetada colegial nas costas é uma maneira de tornar o gênero menos relevante, quando se trata da inclusão de alguém em um clube masculino.

Uma perspectiva pós-estruturalista desloca o foco das interações para a inclusão dos discursos através dos quais o gênero é desfeito. Pullen e Knights (2007) observam que ‘desfazer o gênero’ de maneira Butleriana tem relação com a subversão de normas de gênero assumindo conotações negativas e positivas. Isso enriquece a complexidade de ‘fazer gênero’, onde é desfocada a fronteira entre uma destruição que torna a vida inviável e uma que abre oportunidades criativas de mudança (e talvez um conceito mais novo de uma pessoa mais habitável). “Posso sentir que, sem alguma habilidade reconhecível, não posso viver. Mas eu também posso sentir que os termos pelos quais sou reconhecido tornam a vida inescrutável” (BUTLER, 2004, p. 4).

Por exemplo, Powell et al. (2009) ilustram as manobras dissimuladas que desqualificam o gênero das mulheres engenheiras, bem como os mecanismos de enfrentamento que as mulheres representam no trabalho, como ‘atuar como um dos engenheiros’, alcançar uma reputação, adotar uma abordagem ‘anti-mulher’ ou aceitar a discriminação de gênero. Assim, para obter aceitação masculina, as estudantes engenheiras muitas vezes performavam seu gênero de uma maneira particular: a enculturação e profissionalização das mulheres na engenharia não valoriza a feminilidade. Desta forma, ao ‘fazer’ engenharia, as mulheres, muitas vezes, ‘desfaziam o gênero’, o que não apenas não desafia a cultura de gênero de engenharia, mas também contribui para a manutenção de um ambiente hostil às mulheres.

Hancock e Tyler (2007), por sua vez, pautaram seu trabalho no conceito butleriano de performatividade de gênero (BUTLER, 1988; 1993; 1997) para argumentar que ela é alcançada, em parte, por meio do poder do simbolismo e da estética, assim como da capacidade de se tornar um determinado gênero em um ambiente em que gerir bem a estética é algo cada vez mais exigido

para se obter reconhecimento. Nesse processo, ganham centralidade as formas com que a estética do gênero é mobilizada e, em igual tempo, ‘feitas’ e ‘desfeitas’ para afirmar regimes particulares de significado gerencialmente desejáveis, que podem ser muitas vezes instáveis. Os autores refletem sobre a relação entre performatividade de gênero e organizações de gênero focando o desejo de reconhecimento como sujeitos legalmente legíveis e viáveis. Na visão de Hancock e Tyler (2007) esse processo é materializado e mediado pelo paisagismo dos artefatos corporativos e pelas formas de fazer/desfazer gênero que são forçadas organizacionalmente.

Muitos trabalhos em estudos organizacionais contribuíram para uma melhor compreensão do ‘desfazer gênero’ no trabalho como uma subversão de normas (LINSTEAD; BREWIS, 2004; NENTWICH, 2008; POGGIO, 2006), bem como para fundir orientações epistemológicas etnometodológicas e pós-estruturalistas (BRUNI et Al., 2005; GHERARDI; POGGIO, 2007). Hall et al. (2007) e Pullen e Simpson (2009) mostram a mobilização de diferentes tipos de ‘masculinidade’ e ‘feminilidade’, que posicionam homens ou mulheres como o ‘outro’. Usando as narrativas dos homens que tomam licença parental, Murgia e Poggio (2009) ilustram algumas formas de questionar e desestabilizar os modelos dominantes de gênero. Risman (2009) critica fortemente as feminilidades e as masculinidades como construções teóricas. Ela lembra as pessoas do perigo do reducionismo em classificar feminilidades como normas coletivas, mesmo em sua multiplicidade, com feminino (e órgãos). Existe o risco de cair em um “beco intelectual” míope (RISMAN, 2009, p. 82) ao rotular grupos de homens como fazendo uma forma específica de masculinidade ou mulheres criando novas formas de gênero como fazendo novos tipos de feminilidades. Apesar da crítica de Risman, estudos recentes usando construções de feminilidades e masculinidades (por exemplo, KNIGHTS; TULLBERG, 2012; PULLEN; SIMPSON, 2009) elucidam as complexas interações e interpretações dos gêneros. Em consonância com estas obras, o trabalho de Pecis (2016) usa masculinidades e feminilidades como atalhos reflexivos para se referir a posições de sujeito que são feitas, desfeitas e reeditadas nas interações complexas entre pessoas. Mais especificamente, o masculino e o feminino são entendidos, não como disposições, mas como “performances” (BUTLER, 1995, p. 168).

iii. Performando gênero

Desde a década de 1990, pesquisas relevantes se apoiaram no conceito de performatividade¹²⁰ cunhado por Butler (1988; 1990; 1993) para discutir e demonstrar a natureza performativa de gênero. Butler (1990; 1993) mostrou que não só o gênero, mas também o sexo é performado, confrontando assim o essencialismo que se focava na distinção entre machos e fêmeas. Com base na teoria dos atos de fala de Austin (1962), Butler concebeu o termo para se referir a uma realização na ação, a partir da linguagem.

¹²⁰ “Performatividade significa uma repetição estilizada de atos da fala” (POGGIO, 2006, p. 2).

Tomando como apoio os conceitos desenvolvidos por Derrida de iterabilidade¹²¹ e citacionalidade¹²², Butler propoz a performatividade como “um fazer que constitui um ser; uma atividade que cria o que ela descreve” (POGGIO, 2006, p. 2). Assim, gênero performativo leva à subjetivação do corpo pelos atos de fala. Deste ponto de vista, o corpo não tem estatuto ontológico independentemente dos atos, gestos e encenações que o constituem. O corpo é feito e efeito, sustentado e ameaçado, produzido e produtivo, regulado, normatizado e legitimado pela linguagem. Os atos da fala instituem limites aos contornos do corpo, delimitando suas articulações e ações possíveis. No entanto, o ato da fala também produz espaços de articulação, deslizamento e descontinuidade.

Enquanto a abordagem de West e Zimmerman (1987) enfatiza o gênero através das interações, Butler (1988; 1990; 1993) enfoca as formas como os discursos contribuem para a formação do sujeito (KELAN, 2010). Assim como West e Zimmerman (1987), Butler também sustentou que “gênero é sempre um fazer”, mas ressaltou que “não é um fazer por um sujeito pré-existente à ação, porque a identidade é constituída performativamente pelas próprias ‘expressões’, que se dizem que são seus resultados” (BUTLER, 1990, p. 33). Para a autora, o gênero compreende uma série de atos que são simultaneamente “intencionais e performativos” (BUTLER, 1988, p. 522), influenciando a criação do sujeito.

Por exemplo, o gênero começa mesmo quando a criança ainda está no útero; uma menina é criada como uma realidade social através do rótulo ‘menina’ do médico que executa um ultrassom. No entanto, essa criação não é transitória; a criança (como uma pessoa) precisa responder a essa ‘menina’ executando as posições de sujeito disponíveis. Estes referem-se a posições criadas discursivamente através das quais o *self* (a criança), como um termo de detenção, torna-se um sujeito (uma menina). Estas posições são ‘*ek-static*’ (Harding et al., 2014: 1218), colocadas fora do *self*, e é somente através da repetição de posições disponíveis que o *self* (a criança) se torna uma menina (PECIS, 2016, p. 2125).

Para ela, a questão, portanto, não era se é possível evitar fazer gênero (WEST; ZIMMERMAN, 1987), mas que tipo de performance é enactada e se o enactmento de performances alternativas (denominada por ela de *gender trouble*, mesmo título de uma de suas produções) é capaz de alterar a ordem dominante e a compreensão binária de gênero (de masculinidade e feminilidade). A pesquisa envolvida com essa abordagem enfatizou que o “gênero e sua performance” (PULLEN; SIMPSON, 2009, p. 567) não são apenas relacionais, mas também situados cultural e historicamente (ASHCRAFT, 2006; BRUNI; GHERARDI, 2001; GHERARDI, 1995; PULLEN, 2006). Em outras palavras, conjuntos de atividades são cultural, histórica, discursiva e fisicamente disponíveis para que as pessoas mobilizem em contextos específicos.

Nos mesmos anos, Kondo (1990) conduziu um estudo etnográfico em uma pequena fábrica japonesa, abordando uma série de questões que tem a ver com a personalidade, o poder, o gênero e as inter-relações entre o trabalho e o lar. Ela define a natureza experimental de sua análise de

¹²¹ Iterabilidade é a propriedade que um signo tem de ser sempre outra coisa em sua mesmidade; uma repetição na alteração.

¹²² Citacionalidade é a propriedade de um signo que, ao ser retirado de seu contexto original e deslocado para outro contexto, produz, a partir desse deslocamento, um significado.

maneira bastante cuidadosa, centraliza as questões de poder na sua discussão sobre o *self* e explora estratégias retóricas adequadas para representar a multiplicidade, a contextualidade, a ironia e a resistência da vida social.

Neste estudo, o gênero é descrito como algo desenvolvido e performado relacional, estratégica e negociativamente no local de trabalho, dentro de campos específicos de poder e significado. O gênero é enquadrado pela autora como uma “afirmação narrativa estratégica”, ao mesmo tempo que é uma “performance” (KONDO, p. 8-9). Nesse sentido, dentro dos limites de um sistema social de relações de gênero, qualquer comportamento poderia ser generificável como masculino/feminino tomando como base conversas e ações desta pessoa (MARTIN, 2003).

Para a autora, as identidades de gênero podem ser compreendidas como afirmações performativas, “construídas oposicionalmente e relacionalmente” (KONDO, 1990, p. 307), as quais “narram e se apresentam uma para a outra” (p. 307). Tais identidades são performadas com base em convenções linguísticas específicas, não podendo ser separadas do contexto de emergência. Vê-se que o entendimento da autora sobre identidade de gênero como uma “afirmação estratégica” não o delimita como algo fixo, mas sim mutável, fluído, contestado (CONNELL, 1995).

A autora lança luz sobre algumas questões bastante paradoxais: por um lado, ela salienta a fixidez e o essencialismo das convenções narrativas, por outro, ela recomenda considerar a contradição, a complexidade, a ambiguidade, a resistência e a subversão, assim como as consequências não intencionais do processo de construção das identidades de gênero. No trabalho de Kondo (1990) “a construção de gênero não consiste apenas em práticas de ‘acomodação’ ou ‘resistência’, mas surge como um processo muito mais indefinido, complexo e paradoxal” (POGGIO, 2006, p. 3). Segundo Martin (2003), a concepção desenvolvida por Kondo (1990) antecipa teorias construídas por Judith Butler e Robert Connell sobre gênero.

iv. Posicionando gênero

Estudos que se concentraram sobre os conceitos de posicionalidade e posicionamento adotaram uma visão de gênero como uma construção relacional. Alcoff (1988), a fim de superar as limitações das definições culturais feministas e pós-estruturalistas de ‘mulher’, as quais considerava respectivamente essencialista e nominalista, a autora propôs uma concepção de gênero como uma posição relativa em um contexto social, buscando assim um meio de articular um feminismo que não continue a interpretar as mulheres de forma neutra e universal como ‘genéricos humanos’, que costuma cobrir com uma venda o racismo e o androcentrismo do Ocidente.

A autora apoiou-se na ideia de uma subjetividade com base na experiência e por meio de práticas, hábitos e discursos construídos, seguindo a proposta de LaRetis (1984) para delinear um conceito de posição da ‘mulher’. O objetivo principal de Alcoff (1988) era reconstruir uma identidade política das mulheres, reinterpretando a sua posição em relação ao mundo e entre elas. Essa proposta, por um lado, enfatizou a relação da mulher com um contexto em constante mudança

e com uma rede de relações, e por outro lado, focou o lugar onde o seu significado foi construído e interpretado, em um processo infinito e indeterminado (POGGIO, 2006).

Em outra via, Davies e Harré (1990) exploraram o conceito de ‘posicionamento’ para facilitar o pensamento de analistas sociais linguistas com o intuito de superar as limitações do conceito de ‘papel’. Os autores apoiaram-se neste novo conceito pautados na compreensão de que ele ajuda a concentrar a atenção nos aspectos dinâmicos dos encontros, contrastando com a visão estática, formal e ritualística do uso do ‘papel’. Adicionalmente, invocaram os conceitos de ‘ato da fala’, ‘indexicabilidade’ e ‘contexto’ e aproximaram-se da teoria pós-estruturalista feminista, reconhecendo “a força das ‘práticas discursivas’, as formas como as pessoas estão ‘posicionadas’ através dessas práticas e a forma como a ‘subjatividade’ do indivíduo é gerada através da aprendizagem e uso de certas práticas discursivas” (DAVIES; HARRÉ, 1990, p. 2).

Os autores defenderam que, ao mover do uso do conceito de ‘papel’ para ‘posição’ a análise da relação entre pessoas e suas conversações também foi modificada. Diferentemente do que ocorre na teoria do papel - onde a pessoa é sempre separável dos vários papéis que ocupa e onde qualquer conversa particular é vista como alguém assumindo um papel específico, em que as palavras são ditadas pelo papel -, com o conceito de posicionamento, o foco volta-se para o modo como os falantes e ouvintes se constituem via práticas discursivas e, ao mesmo tempo, como eles podem negociar novas posições. Tomar esse pensamento como base auxilia a explicar as descontinuidades na produção do *self*, referindo-se às práticas discursivas múltiplas e contraditórias e às interpretações destas práticas que podem ser mobilizadas pelos falantes e ouvintes durante seu envolvimento em conversações (DAVIES; HARRÉ, 1990).

Assim, Davies e Harré (1990) se concentraram na produção de identidade, o que, para os autores era considerado como uma prática linguística em ocasiões dinâmicas de interação e conversação. Nestes processos situados, as pessoas se posicionam de acordo com as posições dos outros, construindo dialogicamente as relações interpessoais (DAVIES, 1989). Segundo Poggio (2006), na visão proposta por Davies (1989) as identidades de gênero são construídas através da diferença, em um processo de posicionamento: via atividade de comparação, machos e fêmeas são percebidos e posicionados em categorias alternativas excludentes, de modo que, pertencer a uma categoria implica necessariamente um discurso de não pertencimento à outra.

Vale ressaltar o esclarecimento de Davies (1989), de que este processo não é apenas cognitivo, mas também físico, em que a conscientização de corpo em termos de masculinidade e feminilidade é adquirida por meninos e meninas através de práticas estéticas (como vestir-se e que estilos de cabelo usar). Isso também ocorre no contexto laboral, onde homens e mulheres, através de um processo de posicionamento recíproco, colidem na construção organizacional de gênero. Tal processo pode ser descrito como uma dança onde as posições, valores e figuras assumidos pelos atores refletem as relações de poder de gênero na organização (POGGIO, 2006).

Baxter (2003), por sua vez, desenvolveu uma alternativa à interpretação de dados, chamada por ela de análise de discurso feminista pós-estruturalista (ADFP), a qual pode ser definida como uma

“abordagem feminista para analisar as maneiras pelas quais os falantes negociam suas identidades, relacionamentos e posições no mundo de acordo com as formas em que são localizados por discursos entrelaçados” (p.1). A nova abordagem proposta pela autora foi construída com base em um estudo etnográfico desenvolvido por ela em sala de aula, contando com duas dimensões distintas denominadas por ela de pós-estruturalista e feminista.

A dimensão pós-estruturalista é baseada na visão de Foucault (1972) dos discursos como “práticas que formam sistematicamente o objeto do qual eles falam” (p. 49). Assim, a ADFP considera que as interações faladas estão entrelaçadas com uma rede de discursos sociais e institucionais, em que os discursos agem como um meio de organizar as relações de poder entre falantes. Esta dimensão convoca os analistas a visualizarem como diferentes discursos funcionam intertextualmente para posicionar falantes como poderosos ou impotentes, podendo mudar de uma posição para outra em questão de segundos. Tal compreensão também considera que: 1) um determinado contexto discursivo deve estar sempre aberto a interpretação; 2) deve-se levar em consideração as múltiplas autorias, dando espaço para perspectivas concorrentes dos participantes.

A dimensão feminista foca a categoria social de gênero no que tange às relações de poder construídas via interações faladas. Destaca, assim, “as formas repetidas em que as mulheres são constituídas como menos poderosas do que os homens em muitos contextos educacionais” (BAXTER, 2003, p. 1). Adicionalmente, reconhece que, via discursos institucionais, alguns contextos produzem uma visão das meninas como mais subordinadas e dos meninos como mais dominantes. Entretanto, a ADFP desafia essas posições propondo que ambos os gêneros, quando ocupam o lugar de palestrantes, adotam posições múltiplas e, em algumas situações, concorrentes.

Tomando essas duas dimensões como base, a ADFP propõe entender o modo como, via relações de gênero e relações de poder dentro de uma conversação, os discursos posicionam as pessoas como relativamente poderosas, impotentes ou uma combinação dos dois. Por esta ótica, aborda a complexidade e fluidez da identidade dos falantes, analisando de que maneira ela é construída por discursos entrelaçados e concorrentes, desenhando possibilidades mais abertas e multifacetadas (BAXTER, 2003).

Há também outras produções acadêmicas que discutem o posicionamento de gênero nas organizações, as quais se voltam para práticas discursivas que analisam: a auto-identidade de mulheres pioneiras em ocupações masculinas que buscam ‘ocupar o seu lugar’ em uma cultura organizacional orientada ao gênero masculino (GHERARDI, 1996); o quanto o conteúdo das histórias depende da voz da pessoa que as narra e o quanto difere a experiência de acordo com o gênero do narrador (GHERARDI; POGGIO, 2007); a relação entre gênero e gestão em narrativas de estudantes (GHERARDI; MURGIA, 2014); a ligação entre modelos de gênero e trabalhos precários a partir da análise de histórias de trabalhadores/as (MURGIA, 2011); como as mulheres contróem identidades de gênero quando não podem mais ser mães em um contexto com fortes atitudes pró-natalistas que exigem a maternidade (RIESSMAN, 2002); a performance das identidades de homens com esclerose múltipla (RIESSMAN, 2003), entre outras.

v. *Praticando gênero*

A partir da ‘virada prática’ já descrita no capítulo 3, o conceito de prática passou a ser amplamente investigado nos estudos sociais e organizacionais/de gestão/administração¹²³. Segundo Schatzki (2006), os estudos de gênero e a ‘virada cultural prática’ se influenciaram mutuamente (a teoria da performatividade desenvolvida por Butler é um exemplo da influência dos estudos de gênero sobre a ‘virada prática’) e, nessa linha, alguns/algumas autores/as defendiam uma relação mais próxima entre esses campos de conhecimento (POGGIO, 2006).

Connell (1987), por exemplo, entendia que os estudos de gênero necessitavam de uma teoria da prática; ideia compartilhada por Martin (2003), visto que “a prática é fundamental para a compreensão do mundo social” (p. 345). Tal pensamento encontra amparo no trabalho desenvolvido por Schatzki (2001) e seus seguidores. Embora nas obras de Wittgenstein e Foucault uma preocupação com a linguagem já estava entrelaçada com uma consciência próxima ao conceito de práticas, é mais recentemente que Schatzki (2001) especifica uma concepção que aproxima os dois campos de estudo, quando define práticas como “um conjunto de ações”, sendo que estas “ações que compõem uma prática ou são ações corporais e palavras ou ações que esses ditos e feitos constituem” (p. 48).

Em um volume recente sobre o conceito de prática, Schatzki (2001, 2) disse que um consenso está emergindo entre cientistas de ciências sociais e humanidades sobre uma definição de prática como ‘arranjos de atividade humana organizadas centralmente em torno da compreensão prática compartilhada’. Esse consenso afirma que as práticas são incorporadas e que o ‘corpo qualificado’ é básico para sua realização (p.3). Definir a prática como envolvendo atividade, compreensão prática compartilhada e o corpo qualificado (ou encarnação) é útil para explorar práticas de gênero no trabalho (MARTIN, 2003, p. 359).

Nesse sentido, a característica inovadora e distintiva de uma teoria da prática é, portanto, não que ela restaura a dignidade aos fatos (ou ao fazer) em detrimento da fala (ou ao dizer), mas sim que ela reconhece a natureza incorporada/encarnada da atividade humana, seja ela realizada através de dizer ou fazer (POGGIO, 2006).

Assim, a partir dos anos 1990, essa reivindicação foi tomada pelos/as pesquisadores/as das ciências sociais e das humanidades, os/as quais começaram a conceituar gênero como uma prática, como um processo dinâmico, como o que pessoas dizem e fazem (MARTIN, 2003). Esta definição ganhou terreno rapidamente nestas áreas de conhecimento, em função de seus defensores entenderem que, via conceito de prática, seria possível alcançar a “aproximação do entrelaçamento da vida pessoal e da estrutura social” (CONNELL, 1987, p. 61).

Fazer uso do conceito de prática para analisar o gênero exigiu uma mudança de foco em relação à forma como as atividades são realizadas nas organizações, encontrando a ‘estrutura estruturante’ (BOURDIEU, 1980), identificando o nexo de *organizing* da atividade que está alicerçada no fazer e dizer dos atores organizacionais (NICOLINI *et al.*, 2004; SCHATZKI, 2001). Nesse sentido, o

¹²³ Nessa linha, os estudos organizacionais passaram a se debruçar sobre atividades “situadas, corpóreas e moldadas por *habitus* sem reflexão” (THÉVENOT, 2001, p. 56).

conceito de prática pode ser entendido como consideravelmente fértil para se estudar gênero nas organizações, visto que possibilita compreender o gênero via uma visão mais centrada nas dimensões de performatividade e relacionalidade (POGGIO, 2006).

Para Gherardi (2013), o caráter de gênero de uma prática de trabalho é o resultado de um processo de alinhamento que une corpos diferentemente sexuados, artefatos que têm diferentes permissões/possibilidades em relação aos corpos, ambientes de trabalho de gênero, as práticas discursivas que realizam ‘masculinidade’ ou ‘feminilidade’, e as relações de poder entre eles, imaginárias e simbólicas de gênero¹²⁴. Na visão da autora, gênero é uma prática organizacional, e não apenas social, e reproduzindo as práticas reproduzimos gênero. As pessoas não só trabalham por intermédio de seus corpos, elas também sabem ‘com’ e ‘por’ seus corpos, portanto o *knowing* adquirido é neles conservado.

As práticas são a principal característica da definição de Connell (1983; 1985; 1987; 1995; 2009). A autora vê gênero como configurações de práticas dentro do sistema de relações de gênero (masculinidades e feminilidades) de uma sociedade (CONNELL, 1995). Para ela, o comportamento é orientado por gênero porque e quando ele é enactado dentro de uma ordem de gênero (ou instituição de gênero¹²⁵) que lhe confere um significado generificável (MARTIN, 2003).

No estudo *Which Ways is Up? Essays on Sex, Class and Culture*, Connell (1983) identifica três níveis na prática (personalidade, relações sociais e instituições) que influenciam o gênero, enfatizando o último nível (as instituições), considerado por ela como o que tinha maior influência sobre a produção de gênero. Em seu trabalho *Theorizing Gender*, Connell (1985) conceitualiza o gênero como uma dinâmica integral das ordens sociais, entendimento que, segundo West e Zimmerman (1985), implicaria lançar um novo olhar para toda a rede de relações de gênero:

a subordinação social das mulheres e as práticas culturais que a ajudam a sustentar; a política de escolha de objeto sexual, e particularmente a opressão de pessoas homossexuais; a divisão sexual do trabalho, a formação do caráter e do motivo, na medida em que são organizados como feminilidade e masculinidade; o papel do corpo nas relações sociais, especialmente as políticas do parto; e a natureza das estratégias de movimentos de libertação sexual. (CONNELL, 1985, p. 261).

Assim, em Connell (1987), a(s) masculinidade(s) e a(s) feminilidade(s), entendidas como configurações de práticas de gênero, são representadas por meio de uma compreensão mais fluída que a apresentada nos estudos essencialistas¹²⁶, visto que a prática diz respeito a “o que as pessoas fazem ao constituir as relações sociais em que vivem” (p. 62). Para a autora as masculinidades/feminilidades são influenciadas por três diferentes estruturas de gênero: relações de poder, relações de produção e catexis. As relações de poder dizem respeito à subordinação das

¹²⁴ Vários trabalhos desta autora possuem uma dimensão etnomedológica/interacionista simbólica bastante saliente, os quais a posicionam nas outras categorias de análise supracitadas.

¹²⁵ Segundo Martin (2003), Connell usa o termo instituição social e ordem social de maneira muito similar, tomando-os como sinônimos.

¹²⁶ Como “processos de configuração da prática ao longo do tempo, que transformam seus pontos de partida em estruturas de gênero” (CONNELL, 1995, p. 72).

mulheres e à dominação dos homens; as relações de produção referem-se à divisão do trabalho baseada no gênero e suas consequências econômicas; e a catexis endereça o caráter de gênero do desejo sexual e o compromisso emocional.

Em seu trabalho *Masculinities*, Connell (1995) foca-se sobre as ‘práticas de’ (substantivo) e o ‘praticar’ (verbo) masculinidade/masculinidades ao invés de investigar dinâmicas genéricas de ‘fazer gênero’. Martin (2003, p. 353) ressalta essa mudança de foco no trabalho de Connell (1995), enfatizando suas contribuições e consequências.

Connell (1995) afastou-se da dinâmica global de fazer, afirmar, negociar ou realizar gênero para se preocupar com fazer, afirmar, negociar ou exercer masculinidade/masculinidades e, por consequência, feminilidade/feminilidades. Influenciados pelo trabalho de Connell, muitos sociólogos do trabalho estão agora concentrando-se na prática de masculinidades e feminilidades em organizações de trabalho (por exemplo, Bird 1996; Britton 1999; Dellinger e Williams 2002; Quinn 2002; Wharton, Rotolo e Bird 2000). A rejeição de Connell de uma concepção de ‘traços’ das masculinidades, a ênfase na multiplicidade de masculinidades disponíveis de ‘dizer e fazer’ e a atenção ao contexto / situação, o corpo material (encarnação da prática), significado e afeto (cathexis) são contribuições adicionais.

Vale ressaltar que, para Connell (1995), masculinidades podem ser entendidas como “uma configuração de práticas dentro de um sistema de relações de gênero” (p. 84) e “as práticas através das quais homens e mulheres envolvem esse lugar nas relações de gênero e os efeitos das práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura” (p. 71). Importante frisar que masculinidade/masculinidades são vistas pela autora (segundo Kondo) como um “projeto de gênero” (p. 72), como um ‘objeto de conhecimento’ instável, fluído, em construção, ou melhor, como práticas.

Mais tarde, no livro *Gender: in world perspective*, Connell e Pearse (2009) afirma que “as relações de gênero estão sempre sendo feitas e refeitas na vida cotidiana. Se não as criamos, o gênero não existe” (p. 73). Neste estudo, a autora esclarece que a prática de gênero, na sua visão, é tanto discursiva quanto material; refere-se, pois, tanto a conversações narrativas, quanto a ações incorporadas e materiais. Tal definição possibilita enquadrar o gênero como algo dinâmico, fluído e enactado, mas também reconhecer os modos que inserem o gênero nas estruturas. Nessa concepção, toma-se como base o entendimento de que, embora as estruturas tenham uma relativa durabilidade, limitando muitas vezes a forma como pensamos e, também, o que fazemos, elas também são construídas ao longo do tempo pelas práticas em que todos se envolvem (CONNELL; PEARSE, 2009).

O trabalho de R. W. Connell – e de outros/as estudiosos/as (como Kondo, Butler, West e Zimmerman) – é uma das bases em que se apoia Martin (1992; 2001; 2003; 2004; 2006) para construir suas definições sobre gênero. No final da década de 1980, ela usou o termo *gendering* para se referir às práticas de gênero ou práticas baseadas em gênero de uma maneira que não era formalmente usada até então. Provocada pelo desafio lançado por Baron e Bielby (1985) e Bielby e Baron (1986), a autora se voltou para entender a dinâmica que produz o que os autores chamaram primeiramente de segregação sexual no trabalho e depois de dinâmicas relacionadas ao gênero.

Assim, Patrícia Martin ingressa nesse campo no início dos anos 1990 para estudar processos de gênero em organizações de grande porte, com o objetivo de ver **como** o gênero é socialmente construído, falado, atuado, feito, usado, negado, rejeitado e ignorado. Em termos de problema de discussão e ação, seu intuito era de entender **quando, como e por que** o gênero é visto como (i)legítimo. Na contramão das visões de líderes de empresas racionais-técnicas/burocráticas que defendiam ser o gênero irrelevante no local de trabalho, a autora ressalta que vários estudos¹²⁷ demonstraram o contrário (MARTIN, 2003).

Em *Said and done' versus 'saying and doing' – Gendering practices, practicing gender at work*, Martin (2003) analisa a dialética entre as dimensões emergente e institucional de gênero, focando-se sobre os processos de *gendering*¹²⁸ nas organizações em termos de dois lados dinâmicos: *gendering practices* (o substantivo, o dito e feito: palavras, atos e interpretações) e *practicing gender* (o verbo, a ação: dizer, fazer e interpretar)¹²⁹. *Gendering practices* (as práticas de gênero) “representam uma classe de atividades que estão disponíveis – cultural, social, narrativa, discursiva, fisicamente e assim por diante – para que as pessoas adotem em um encontro ou situação de acordo com (ou em violação) da instituição de gênero” (MARTIN, 2003, p. 354). As pessoas podem, portanto, fazê-las, afirma-las, performá-las, praticá-las nos ambientes sociais.

As ‘configurações de práticas’ de Connell (1987; 1995) correspondem às ‘ações potenciais’ de Martin (2003), representando o conhecimento e a capacidade ou agência que as pessoas possuem para conseguirem fazer, afirmar, performar ou mobilizar o gênero situacionalmente. Tomando Lorber (1996; 1999; 2000) como base, Martin (2003) esclarece que na sociedade atual, é possível agir como uma mulher ou como um homem, sendo que não se pode agir simultaneamente como ambos. Para a autora essas práticas de gênero se referem ao “corpo de práticas que está disponível para que os membros da sociedade invoquem ou exibam” (p. 354) um tipo de masculinidade/s ou feminilidade/s. Martin (2003) cita vários exemplos empíricos, um deles seria um homem se referindo às mulheres no trabalho como ‘meninas’ (quando sua idade indicar o contrário), o que pode, (in)conscientemente, intencionalmente ou não, ser uma tentativa de desqualificar sua competência como trabalhadoras.

As práticas de gênero são aprendidas e enactadas na infância e em todos os principais espaços de comportamento social durante o curso da vida, inclusive nas escolas, relacionamentos íntimos, famílias, locais de trabalho, casas de culto e movimentos sociais. Com o tempo, como andar de bicicleta, as práticas de gênero tornam-se quase automáticas. Elas sustentam relações de gênero e, por sua vez, reconstituem a instituição de gênero (MARTIN, 2003, p. 352).

¹²⁷ Para mais informações, consultar as pesquisas desenvolvidas por Cassirer e Reskin (2000), Collinson e Hearn (1996), Ely e Meyerson (2000), Kerfoot e Knights (1996; 1998), Martin (1990; 1994), McGuire (2000), Reskin e McBrier (2000) e Whitehead (1998).

¹²⁸ Divisão, classificação ou diferenciação de acordo com o gênero. O significado atribuído ao gênero de alguma pessoa ou coisa (OXFORD, 2017).

¹²⁹ Para mais detalhes sobre essa separação analítica, além do artigo amplamente citado nesta tese, o leitor pode também acessar o trabalho *Practising Gender at Work: Further Thoughts on Reflexivity* de Patricia Yancey Martin (2006).

Já *practicing gender* (praticar o gênero) trata-se das “atividades literais de gênero, físicas e narrativas – fazer, exibir, afirmar, narrar, performar, mobilizar e manobrar” (MARTIN, 2003, p. 354). É via o lado ativo da prática (o praticar) que a ordem de gênero é formada no trabalho. Assim, para Martin (2003, p. 342), *practising gender* diz respeito a um “fenômeno em movimento que é feito de forma rápida, direcional (no tempo) e (muitas vezes) não reflexivo; é informado (frequentemente) por consciência liminal; e está de acordo com os outros”. Por isso, a autora defende que

os sociólogos que desejam compreender o gênero em contextos de trabalho devem encontrar maneiras (...) de ver, nomear e entender essa dinâmica de interação micro-interacional. Eles não podem se contentar com apenas descrever práticas que foram ‘ditas e feitas’. Fazer isso é perder a imediação, complexidades e sutilezas da dinâmica de gênero (MARTIN, 2003, p. 354).

Para explicar o que seria ‘praticar’, a autora traz como exemplos tocar piano e nadar. Para realizar bem ambas, as pessoas precisam praticar, aprender uma série de atividades (por exemplo, em relação a tocar piano, é preciso conhecer escalas, saber ler música, tirar lições, desenvolver habilidade e familiaridade, conectar notas e teclado entre outras atividades), no entanto, o objetivo não é se destacar nessas atividades, mas sim saber tocar piano. É preciso fazer essas atividades repetidamente até que elas sejam incorporadas e independentemente da quantidade de vezes que se pratique, não se conseguirá colocar em palavras todo o seu conteúdo. Nem com todas as palavras do mundo será possível capturar completamente tais práticas. “Um nadador experiente simplesmente nada; um pianista toca uma sonata; um ciclista anda colina abaixo. Para quem não sabe como se nada, toca [piano], anda [de bicicleta], [chegar a] nadar, tocar e andar é misterioso, difícil e até assustador” (p. 354).

Praticar gênero segue a mesma dinâmica. Ser especialista em praticar gênero (o que, segundo a autora, a maioria das pessoas são) significa fazer o gênero quase sem esforço, o que não significa que seja fácil falar sobre o assunto. As pessoas costumam ser mais habilidosas em praticar o gênero (ou qualquer outra questão) do que em descrever suas práticas. Além disso, pode ser um mistério para meninas e mulheres praticar masculinidades e algo fácil para meninos e homens. Da mesma forma, as feminilidades praticadas por meninas e mulheres podem ser misteriosas aos olhos dos homens e meninos, talvez sejam até mais envoltas de mistério do que a observação que as meninas e as mulheres façam das masculinidades. Essas questões dizem respeito a dois aspectos: a recorrência das ações no tempo e a atenção do/a observador/a.

Meninas e mulheres são observadoras das práticas de gênero masculina e masculinas; homens e meninos prestam muito menos atenção aos detalhes da vida das meninas e das mulheres (Smith, 1987). Um homem transexual [que se identifica como] mulher pode ter observado e lido e achar que ele sabe como agir, mas ele não teve lições, treinos e prática constante desde o nascimento em praticar feminilidade / feminilidades (Raymond, 1979). Ele pode reconhecer práticas de feminilidade e estar familiarizado com elas de forma observacional, mas não ser qualificado para praticá-las. Como a natação, o jogo de piano e andar de bicicleta, a prática das feminilidades implica instruções, lições, treinos, esforços repetidos para ganhar familiaridade e competência para que, com o tempo, as práticas se tornem como uma segunda natureza. A marca da verdadeira passagem para os transgêneros é ser tomado/a como um/a macho ou fêmea biológico/a; para ser bem-sucedido/a, é

necessário tomar-se tão hábil na prática de feminilidades ou masculinidades ‘apropriadas’ que ele ou ela não precisa refletir sobre suas ações (MARTIN, 2003, p. 354-355).

Na visão de Martin (2003), as pessoas não praticam formas genéricas de práticas de gênero, mas sim formas específicas de masculinidade/s e feminilidade/s. No entanto, concordando com Connell (1995; 2000), a autora defende que é preciso tomar esses conceitos com bastante cuidado, visto que são múltiplas as feminilidades e masculinidades que podem ser praticadas (e pelas quais as pessoas podem ser responsabilizadas), dado que essas formas dependem dos corpos (saúde, aparência, atratividade), idade, classe, raça/etnia, nação, religião, orientação sexual e outros marcadores sociais.

Neste artigo, a autora argumenta que os ‘homens’ e as ‘mulheres’ socialmente construíram o outro no trabalho por meio desta dinâmica dupla, bilateral, de *gendering practice* (práticas de gênero) e *practicing gender* (praticar o gênero) a qual afeta significativamente as vivências laborais de trabalho feminino e masculino. Um exemplo, segundo Martin (2003), seria o enfraquecimento das identidades e a confiança dos/as trabalhadores/as via práticas de gênero que resultam da interação entre ‘homens’ e ‘mulheres’, ‘homens’ e ‘homens’, ‘mulheres’ e ‘mulheres’. Por estas questões, ela ressalta a importância de estudiosos/as voltarem a atenção para o ‘praticar o gênero’ com o propósito de produzir reflexões sobre “**como** as desigualdades são criadas no local de trabalho” (p. 343, ênfase minha).

No artigo em questão, Martin (2003) assume uma série de pressupostos para construir sua análise, tais como: 1) gênero é uma instituição social¹³⁰; 2) nem tudo o que é feito no trabalho por homens e mulheres significa ser relativo ao gênero; 3) homens e mulheres constroem uns aos outros no local de trabalho porque eles estão situados dentro de uma instituição (ou ordem) de gênero¹³¹; 4) a maneira como o trabalho é concebido, organizado e praticado na contemporaneidade é atravessado por concepções de gênero, ou melhor, é visto e moldado por elas¹³²; 5) as organizações burocráticas são estruturalmente construídas por gênero (BOLOGH, 1990; MARTIN; KNOPOFF, 1997).

A autora ainda acrescenta que, para avançar na compreensão sobre ‘praticar o gênero’ é preciso se voltar para questões que permanecem ignoradas ou que são abordadas superficialmente nas pesquisas que se voltam para estudar a dinâmica de gênero: a) agência, intencionalidade, consciência e reflexividade; b) posição, poder e experiência; e c) escolha ou obrigação.

Para Martin (2003), agência seria uma ação ou estado de ação que pode ocorrer com ou sem intenção de fazê-lo, o que, pode acontecer em relação a praticar o gênero. Além disso, as pessoas

¹³⁰ Em outro trabalho (*Gender as social institution*) a autora constrói sua argumentação sobre como gênero pode ser considerado uma instituição social, aspecto que discutirei mais aprofundadamente a seguir (MARTIN, 2004).

¹³¹ Martin (2003) corrobora com Connell (1995) sobre o comportamento ser criado/originado pelo gênero em decorrência de ele ser enactado dentro de uma ordem (ou instituição) de gênero que, obviamente, precisa o considerar como sendo de gênero.

¹³² A autora retoma o trabalho de Acker 1990 para reforçar que as organizações mesmo que pretensamente queiram ser neutras, acabam assumindo o corpo e a vida de um homem.

podem praticar masculinidade/s ou feminilidade/s consciente ou inconscientemente, de maneira reflexiva ou não reflexiva¹³³, embora o/a observador/a geralmente perceba que elas estão fazendo isso, independentemente de suas intenções, consciência ou reflexões. Dito isso, é preciso acrescentar que, na visão da autora, as pessoas são agentes de gênero (ou seja, praticantes ativos de gênero), embora apenas algumas vezes tenham a intenção consciente de praticá-lo; isto é, o gênero é praticado poucas vezes como algo calculado, pensado, planejado, como um propósito ou objetivo a ser alcançado. Entretanto, embora as pessoas que praticam o gênero possam afirmar que não o fizeram, rotineiramente os outros as percebem como praticantes de gênero (MARTIN, 2003). Nesse ponto há um outro conceito importante trazido pela autora: consciência liminar.

Usei o conceito de consciência liminar para representar a mobilização masculina dos homens sem estar consciente de fazê-lo (Gherardi e Poggio 2001). Dizer que os homens estão liminarmente conscientes da mobilização da masculinidade / masculinidades, significa que eles praticam a masculinidade sem estarem plenamente conscientes de fazê-lo e / ou que suas ações são vistas ou experimentadas por outros dessa maneira. A consciência liminar permite que homens (e mulheres, em outras circunstâncias) ajam como lhes agradam, sem se preocupar com os efeitos de seu comportamento sobre os outros (Reskin 2000; Ridgeway e Correll 2000). Ou seja, se eles acreditam que suas práticas não são de gênero, eles podem 'negar honestamente' agindo de maneira genérica, mesmo que outros os vejam ou experimentem como se eles estivessem fazendo isso. (MARTIN, 2003, p. 356)

Em se tratando de reflexividade, a autora corrobora com Bourdieu ([1980] 1990) ao defender que raramente a prática é orientada pela reflexão, ou seja, as pessoas não costumam considerar todas as questões envolvidas de maneira cuidadosa antes de agir. Dado que as práticas são feitas rapidamente ('no calor do momento'), com uma direcionalidade (mão única, linear) em relação ao tempo (são irreversíveis, não há como desfazê-las), a reação costuma não ser precedida de uma cuidadosa consideração de palavras, ações ou consequências, por isso, as pessoas habitualmente agem de forma precipitada e falam sem pensar (MARTIN, 2003).

Quanto à posição, poder e experiência, seu entendimento parte da argumentação desenvolvida por teóricos/as do ponto de vista feminista (e de outras perspectivas), como Harding (1997), Martin, Reynolds e Keith (2002), as quais "argumentam que diferentes posições sociais oferecem diferentes quantidades de poder e moldam as experiências e consequências de seus ocupantes" (MARTIN, 2003, p. 357). Nesse sentido, a autora defende que as pessoas em posições de destaque, considerando a hierarquia e estrutura organizacional, estão em condições (tem o poder) de dizer se

¹³³ "A reflexividade é um tipo especial de consciência. Ser reflexivo significa meditar ou se envolver em consideração cuidadosa; isso também significa ruminar, deliberar, cogitar, estudar ou pensar cuidadosamente sobre alguma coisa. Para praticar o gênero reflexivamente, consideramos cuidadosamente o conteúdo das ações de alguém e agimos somente após uma cuidadosa consideração da intenção, conteúdo e efeitos do comportamento de alguém. A ação irreflexiva pode ter consequências infelizes, além disso. Por exemplo, os homens que agem 'como homens' sem ter refletido sobre suas práticas podem desconhecer que suas ações incorporam masculinidades que as mulheres experimentam como prejudiciais (Yancey Martin, 1996, 2001). Ainda assim, algumas pessoas, algumas vezes, são reflexivas sobre gênero. As feministas da segunda onda trabalharam para tornar a sociedade reflexiva sobre o uso da linguagem, entre outras práticas (Ferree e Hess 2000). Por exemplo, elas nos admoestaram para parar de usar 'ele' tanto para meninos quanto para meninas porque a prática era prejudicial para as meninas (e as mulheres). Em regra, as pessoas com menos privilégios são mais reflexivas sobre suas ações do que aquelas com mais privilégio. Assim, porque as mulheres ocupam um status subordinado, elas podem ser mais reflexivas sobre gênero. A pesquisa que identifica as condições no trabalho em que os homens (e as mulheres) são mais reflexivos sobre sua prática de masculinidades seria útil" (MARTIN, 2003, p. 356-357).

(afirmar ou negar que) o gênero é praticado nos locais de trabalho (ELY; MEYERSON, 2000). Ou ainda, não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa sobre esse tema, principalmente em organizações orientadas por uma masculinidade hegemônica. Segundo Martin (2001), os homens tendem a acreditar (e dizer) que eles se comportam apenas como trabalhadores (neutros em termos de gênero), o que, dado que muitos tendem a ocupar posições superiores e costumam estar em uma relação de poder onde eles possuem vantagem, possibilita que eles afirmem que o que eles fazem no trabalho é tão somente trabalhar (mesmo que estejam praticando masculinidades). O menor poder habitual das mulheres tende a desencorajá-las ou até mesmo impedi-las de desafiar tal afirmação (FISKE, 1993).

Embora Martin (2003) não esboce neste artigo uma visão de que esse quadro possa ser invertido, levo em consideração as várias possibilidades de organizações orientadas por diferentes tipos de gênero em termos da multiplicidade de feminilidades e masculinidades para defender que tanto homens quanto mulheres, assim como pessoas trans possam também estar em posição privilegiada em determinadas organizações e, devido seu posicionamento, serem legitimadas ou empoderadas para afirmar ou negar que algum tipo de masculinidade/feminilidade é praticado no ambiente de trabalho analisado.

Um terceiro elemento apontado pela autora se trata da questão da escolha ou obrigação. Ela questiona se as pessoas que praticam o gênero no trabalho o fazem em função de quererem – ou seja, por uma escolha livre, sem restrições (MAYHEW, 1980) – ou em razão de serem obrigadas a fazê-lo (por pressões da instituição de gênero), dado que algumas situações ou contextos possam exigir que determinadas práticas sejam mobilizadas (SCHATZKI, 2001). Segundo a autora, com base em Lorber (1994) e West e Zimmerman (1987), há uma pressão que obriga as pessoas a fazerem o gênero ‘adequado’ para uma dada situação (a qual deve considerar também os participantes e o público). Nesse sentido, o ‘livre arbítrio’ ou o querer praticar um tipo de gênero no trabalho seria uma reivindicação rejeitada pelas pressões da instituição¹³⁴ ou ordem de gênero.

A definição de instituição social de Martin (2004) considera como características: 1) seu caráter social (constituídas por coletividades de pessoas); 2) sua persistência no tempo extenso e espaço geográfico; 3) ser cíclica e repetida por membros do grupo; 4) sua capacidade de restringir e facilitar comportamento/ações dos membros da sociedade/grupo; 5) sua posicionalidade e caráter relacional moldado por expectativas, regras/normas; 6) sua (re)constituição por agentes incorporados; 7) por serem internalizadas como identidades e *selves* e exibidas como personalidade; 8) por possuírem uma ideologia legitimadora; 9) ser inconsistente, contraditória e repleta de conflitos; 10) por mudar continuamente; 11) ser organizada de acordo com e permeada pelo poder; 12) pela constituição mútua entre indivíduos e instituições (não podendo ser separados em fenômenos micro e macro).

¹³⁴ Na visão de Martin (2004, p. 1259), o conceito de ordem de gênero de Connell (1987) “é compatível, se não é equivalente” à sua concepção de instituição de gênero. Para a autora, as instituições sociais, incluindo gênero (ACKER, 1990; CONNELL, 1987; LORBER, 1996; 1999; ROGERS; GARRETT, 2002), são constituídas por “práticas e interações de pessoas ‘reais’ com corpos que falam e atuam” (MARTIN, 2004, p. 1251).

Adicionalmente, ressalta a autora, as instituições sociais são interdependentes a outras instituições e estão entrelaçadas com o estado/política.

Por essa ótica, conceber o gênero como uma instituição social (MARTIN, 2004) possibilita vê-lo não mais como uma propriedade de pessoas individuais, mas sim enquadrá-lo em termos de propriedades coletivas, institucionais e históricas (CONNELL, 1987), tornando explícitas as origens e a perpetuação do gênero. Isso, segundo Martin (2004, p. 1261) “aumenta a conscientização sobre a sociabilidade e suscetibilidade do gênero à agência humana e tem o efeito de minar as presunções populares de que o gênero é de alguma forma ‘natural’, biológico e essencial (LORBER, 1994)”, ressaltando a dinâmica e “a sociabilidade do gênero; direciona[ndo] a atenção para práticas, praticar e interação; requer[endo] atenção ao poder; reintroduz[indo] o corpo material; reconhece[ndo] disjunções, conflitos e mudanças; e desafia[ndo] os dualismos micro-macro” (MARTIN, 2004, p. 1261).

Tomando essas concepções como base, a autora formula seu entendimento sobre ‘praticar o gênero’ como sendo um conjunto ou sistema de ações aprendidas a partir da repetição, sendo mais do que ligar a pessoa às atividades às quais ela se dedica. Olhar para o praticar passa a ser um exercício capital para ponderar e reconstituir a instituição de gênero (MENDEZ; WOLF, 2001; ELY; MEYERSON, 2000; MARTIN, 2003; QUINN, 2002; RANTALAIHO et al., 1997).

Ver o gênero como prática significa, entre outras coisas, vê-lo como um ‘sistema de ação’ institucionalizado e amplamente reconhecido, mas também dinâmico, emergente, local, variável e deslocável. Muitas práticas de gênero são prontamente reconhecidas pelos membros da sociedade como características de uma instituição de gênero que é tanto local quanto em toda a sociedade. Fora (longe) da instituição de gênero (se tal lugar pode ser imaginado), essas práticas não seriam (não poderiam ser) vistas, interpretadas ou compreendidas como gênero. No entanto, porque são locais, algumas práticas de gênero são ações opcionais que podem ser invocadas ou ignoradas durante a interação. As pessoas praticam as práticas que a instituição de gênero disponibiliza e, além disso, ‘no calor do momento’ (MARTIN, 2003, p. 351).

Dito isso, pode-se perceber que o conceito de ‘praticar o gênero’ se trata de algo fluído, um fenômeno em movimento, que é praticado, muitas vezes, de maneira rápida, podendo ser ‘feito’/‘dito’ com ou sem intenção, consciente ou inconscientemente, reflexivamente ou (como ocorre na maioria das vezes) não reflexivamente (habitualmente informada por consciência e reflexividade liminar), em concerto ou na relação com outros agentes, cotidianamente sendo moldado, pressionado ou provocado pela ordem ou instituição de gênero. Nesse sentido, sua mobilização, assim como a experiência e a consequência vivenciadas ao praticar gênero, são influenciadas pela situação (incluindo espaço, arquitetura, artefatos, participantes e público), posição social e poder. Envolve conhecimento tácito e habilidades incorporadas adquiridas ao longo do tempo, que mesmo que não possam ser verbalmente descritas na sua totalidade, são experimentadas, observadas e articuladas. Praticar o gênero (o dizer e o fazer), com o passar do tempo, criará as práticas de gênero (o que é dito e feito).

A partir das concepções aqui apresentadas, retomo meu posicionamento sobre lançar o olhar para o gênero para além do nível simbólico e do discurso (SALEIRO, 2013), compreendendo a

materialidade, a incorporação/encarnação/carnalidade dos corpos (LATOURE, 2009; MERLEAU-PONTY, 1962, 1968; YOUNG, 1980, 1998; PULLEN 2006; THANEM; KNIGHTS, 2012), nas relações públicas e interpessoais que o estabelecem (DAVIS, 2009), levando em conta suas subjetividades e as experiências vividas (NAMASTE, 2000; HINES, 2007a; MONRO, 2010), via processos de *gendering*¹³⁵ nas organizações, focando-se assim em um olhar para gênero enquanto práticas (CONNELL, 1983; 1985; 1987; 1995; MARTIN, 2001; 2003; 2006; SCHATZKI, 2001; POGGIO, 2006; THÉVENOT, 2001) em termos de *gendering practices* e *practising gender* (MARTIN, 2003; 2006). Essa compreensão é retomada na seção onde entrelaço os fios teóricos da tese. O próximo capítulo aborda distintas concepções, abordagens e tipologias sobre inovação, delimitando o escopo da tese em práticas de inovação.

¹³⁵ Divisão, classificação ou diferenciação de acordo com o gênero. O significado atribuído ao gênero de alguma pessoa ou coisa (OXFORD, 2017).

Capítulo 5

A INOVAÇÃO E O INOVAR: DO CONCEITO À PRÁTICA

Desde os anos 1990, vê-se o aumento do interesse de se investigar a contribuição da ciência, tecnologia e inovação (CT&I) para o desenvolvimento científico e tecnológico de qualquer nação (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013) e, em especial, do Brasil, principalmente no sentido de promover desenvolvimento social, tecnológico e econômico. Desafios são lançados no que tange às questões de alimentação, saúde e meio ambiente, estimulando o surgimento de novos arranjos organizacionais, de tal maneira que as dinâmicas entre economia, universidade, estado e empresa estão sendo transformadas pela CT&I (GIBBONS *et al.*, 1994; ETZKOWITZ, 2003; MIRANDA, 2011; NEVES; NEVES, 2011). É especialmente por esses motivos, dentre outros, que essas temáticas vêm sendo apontadas como particularmente relevantes e necessárias a serem pesquisadas, debatidas e radicalizadas nos estudos organizacionais/da administração.

Os países desenvolvidos há tempos vêm investindo fortemente, e de maneira crescente, em educação, pesquisa e inovação. Tal investimento se deve à inovação ser considerada, cada vez mais, como um importante elemento do crescimento econômico de nações e regiões, sendo considerada responsável por sua prosperidade (LUNDVALL, 1992; FAGERBERG; MOWERY; NELSON, 2005; VERSPAGEN, 2005). Situação similar vem sendo observada, nos últimos anos, em alguns países emergentes ou em desenvolvimento que também tem designado consideráveis recursos financeiros para educação, pesquisa e inovação. Em função deste contexto, o número global de pessoas envolvidas com Pesquisa e Desenvolvimento – P&D já ultrapassou a casa dos 5 milhões, e o montante investido nesta área duplicou desde o final da década de 1990. Mundialmente, os sistemas de pesquisa e inovação estão se aprimorando e dinamizando, estimulando, assim, a intensificação da corrida pela ampliação de conhecimento e competitividade em tecnologia e inovação, com o propósito de dar conta das novas demandas organizacionais e/ou sociais (NEVES; NEVES, 2011).

Os aspectos que são ressaltados para se empreender esforços em investigar a temática se voltam para: a) sublinhar seu potencial para a competitividade das organizações (HANSEN; BIRKINSHAW, 2007; TIDD *et al.*; 2008); b) debater a circulação da informação e os processos organizacionais (ROTHWELL, 1992); c) alinhar estruturas organizacionais (WHEELWRIGHT; CLARK, 1992; SALERNO *et al.*, 2009); d) investigar efeitos sobre a gestão de portfólio e geração de valor de projetos (MCGRATH, 1997; TERWRIESCH; ULRICH, 2008); e) pesquisar a importância e/ou influência da cultura, criatividade e motivação (AMABILE, 1983; PERRY-SMITH, 2006); f) focar na gestão de riscos e incertezas dos projetos (LOCH *et al.*, 2008; RICE *et al.*, 2008); g) discutir políticas de inovação; h) investigar as contribuições dos sistemas de inovação (NIETO, 2003; ROTHWELL, 1994); i) focar a relação entre firmas e inovação; j) problematizar a

relação da inovação com as diferentes noções de aprendizagem (FLORIDA, 1995; GIBBONS et al., 1994; LUNDVALL, 1996; LUNDVALL; JOHNSON, 1994; NONAKA; TAKEUCHI, 1997); k) pesquisar a relação entre os diferentes atores (empresas, universidades, governo, sociedade) envolvidos com inovação (ASHEIM; GERTLER, 2005; ASHEIM; COENEN, 2005; RAMELLA, 2013); l) relativizar a justaposição entre ordem e desordem (WEICK; WESTLEY, 2004; COOK; YANOW, 1993).

Entre as tantas possibilidades de se olhar para a inovação, pode-se adotar um foco quanto à conceituação da inovação (ver Schumpeter, 1934; Garcia e Calantone, 2002 e OCDE, 2005); quanto aos tipos (consultar Christensen, 1997; Garcia e Calantone, 2001; Freeman, 1974); em relação aos graus (ver Tidd, Bessant e Pavitt, 2008; HBE, 2003; e Daroit e Nascimento, 2004); quanto às estratégias de negócio (consultar Christensen, 1997) ou estratégias competitivas (ver Freeman, 1974; e Schumpeter, 1934); em relação à dinâmica da inovação (por exemplo, Utterback, 1997 e Utterback e Suarez, 1993); quanto ao estágio da literatura (consultar Nieto, 2003), em relação ao entendimento sobre a gestão da inovação (ver Leonard; Sensiper, 1998; Quadro, 2008; Rothwell, 1994; Tidd et. al., 2001 e Tushman, 1997), dentre outros, como pode ser visto, resumidamente, no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Focos de investigação da temática inovação

FOCO	AUTORES	DESCRIÇÃO
Conceituação da inovação	Schumpeter (1934); Garcia e Calantone (2002) e OCDE (2005)	<p>A inovação tem sido conceituada de maneira plural e multifacetada (RESENDE JUNIOR; GUIMARÃES, 2012), visto que a literatura sobre inovação é interdisciplinar, incluindo um número considerável de diferentes perspectivas (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013). Os estudos, nesta temática, têm se centrado na inovação como:</p> <p>a) uma entrada ou saída: pela introdução de novos produtos, novos métodos de produção, novas formas de organização etc. (SMITH, 2005);</p> <p>b) como um processo: novos processos que criam e introduzem inovações no mercado (PAVITT, 2005; GARUD; TUERTSCHER; VAN DE VEN, 2013);</p> <p>c) como práticas discursivas: construção de novos discursos que se desenvolvem em um contexto político (DOLOREUX; PARTO, 2005; LUNDVALL; BORRÁS, 2005);</p> <p>d) como práticas diárias organizacionais: vista enquanto processos contínuos e incrementais localizados nas atividades e práticas diárias de organização, conceitualizando a inovação como atividade não separável da aprendizagem, trabalho e organização (BROWN; DUGUID 1991; BRUNI; GHERARDI, 2007; GHERARDI, 2010).</p>
Tipologia	Christensen (1997); Clark (1990); Garcia e Calantone, (2002); Freeman (1974)	<p>O Manual de Oslo (OECD, 2005), em sua terceira edição, define quatro tipos de inovação, que abarcam diversas atividades da empresa:</p> <p>a) inovação em produto (bens e serviços): referem-se àquelas que implantam/comercializam um produto (bem ou serviço) com características de desempenho aperfeiçoadas de maneira a prover objetivamente o consumidor com serviços novos ou expressivamente melhorados, respeitando suas características ou funcionalidades (OECD, 2005; GIL, 2011; DUTTA; BENAVENTE, 2011). “Inclui melhorias significativas nas especificações técnicas, componentes e materiais, software, interface com usuário ou outras características funcionais” (MONTANHA JUNIOR <i>et al.</i>, 2008, p. 3).</p> <p>b) inovação em processo (métodos de produção e comercialização/distribuição): dizem respeito à implantação/adoção de métodos de produção (envolvendo a utilização de técnicas, equipamentos, softwares para a produção de benefícios ou serviços) ou comercialização/distribuição (logística, embalagens, softwares e técnicas para disponibilizar materiais, alocar suprimentos, ou métodos de entrega de produtos acabados) de processos novos ou expressivamente melhorados. Consideram-se como escopo de tais inovações as expressivas alterações em técnicas, equipamentos e/ou softwares (OECD, 2005; GIL, 2011; DUTTA; BENAVENTE, 2011).</p> <p>c) inovação organizacional (práticas de negócios): são aquelas relativas à introdução de métodos organizacionais novos, considerando aqui as alterações em práticas de negócios, na organização do ambiente de trabalho ou referente ao relacionamento externo da organização. A inovação organizacional pode ter como finalidade o incremento do desempenho da organização a partir da redução de custos operacionais ou de transação; das melhorias nas condições de trabalho (como, por exemplo, do local de trabalho), contribuindo, assim, para o incremento da produtividade laboral; da aquisição e do acesso a recursos de conhecimento ou da redução dos custos de fornecimento. O aspecto distintivo entre uma inovação organizacional e outros tipos de mudanças organizacionais é a implementação de métodos organizacionais que não tenham sido utilizados anteriormente pela organização (OECD, 2005; GIL, 2011; DUTTA; BENAVENTE, 2011).</p> <p>d) inovação em marketing (design de produto ou embalagem, precificação, promoção, divulgação/distribuição): se referem à implementação de métodos novos de marketing, englobando melhorias expressivas no design do produto e na sua embalagem, na divulgação e distribuição do produto, em relação a métodos utilizados para definir preços, assim como na promoção de produtos e serviços. A inovação em marketing tem como propósito atender às necessidades do consumidor, abrangendo desde a abertura de novos mercados até o reposicionamento do produto em mercados atuais, com vistas a aumentar as vendas. O que distingue a inovação em marketing de outras alterações comuns nos instrumentos de marketing é a introdução de um novo conceito ou de uma estratégia de marketing que rompa com os métodos utilizados anteriormente (OECD, 2005; GIL, 2011; DUTTA; BENAVENTE, 2011).</p> <p>Moore (2004), por sua vez, propõe a classificação dos tipos de inovação em:</p> <p>a) inovação de produtos: referente à condução de desempenhos superiores pela redução de custos e potencialização de funcionalidades de produtos já existentes e comercializados em mercados já estabelecidos;</p> <p>b) inovação de processos: investimento na ampliação da eficácia de produtos e serviços em mercados já estabelecidos, dimensionando e qualificando processos de produtos e serviços;</p> <p>c) inovação em marketing: busca a melhoria do relacionamento e da interação com o cliente;</p> <p>d) inovação estrutural: busca suplantiar, romper com a estrutura vigente, reconfigurando estruturalmente o relacionamento da organização com o setor/indústria;</p> <p>e) inovação experiencial: busca melhorar a experiência do cliente na utilização de produtos ou serviços;</p> <p>f) inovação de ruptura: busca a ruptura tecnológica ou implantação de modismos de rápida disseminação;</p> <p>g) inovação em aplicações: busca aplicar a tecnologia atual em novos mercados, com novas finalidades; e</p> <p>h) inovação em modelo de negócios: focaliza as melhorias de proposta de valor para o cliente ou a inserção da organização na cadeia de valor. Segundo Prado e Mañas (2010), Moore (2004) propõe uma tipologia complexa para a inovação, sem, no entanto, considerar nuances quantitativas.</p> <p>Tidd, Bessant e Pavitt (2008) classificam a inovação nas seguintes perspectivas:</p> <p>a) inovação em produto: enfoca a mudança nos produtos e serviços oferecidos pelas empresas;</p> <p>b) inovação de processo: focaliza o modo como se criam e comercializam/distribuem os produtos/serviços;</p>

		<p>c) inovação da posição: enfoca as alterações de contexto em que ocorre a introdução de produtos/serviços;</p> <p>d) inovação de paradigma: focaliza as alterações nos modelos mentais ocultos e profundos que orientam o que as organizações fazem.</p>
Graus de novidade	Tidd, Bessant e Pavitt (2008); HBE (2003) e Daroit e Nascimento (2004)	<p>O trabalho de Tidd, Bessant e Pavitt (2008) trata dos graus de novidade:</p> <p>a) inovação incremental: seriam aquelas que incorporam pequenos melhoramentos nos processos e/ou produtos sobre uma base em vigor. Há casos em que as inovações incrementais, embora não alterem a estrutura e o comportamento vigente no mercado, são consideradas inovações radicais da perspectiva da empresa, pois se constituem na introdução de uma nova base tecnológica.</p> <p>b) inovação radical: seria aquela em que se transformam comportamentos e estruturas válidas em um determinado mercado, referentes aos produtos ou processos originais.</p> <p>HBE (2003) e Daroit e Nascimento (2004) acrescentam que:</p> <p>a) inovação incremental: estaria associada às melhorias nos produtos ou processos em vigor, em que o desempenho tenha sido expressivamente aprimorado ou que a tecnologia existente tenha sido reconfigurada com vistas a outros propósitos. Tais inovações modificam um paradigma tecnológico existente, sem, no entanto, modificar a plataforma básica.</p> <p>b) inovação radical: estaria associada à diferenciação significativa de produtos ou processos, se comparados às suas versões originais, pelo envolvimento de tecnologias radicalmente novas ou pela combinação das tecnologias atuais, mas com novos usos. Tais inovações trazem consigo novas concepções técnico-científicas, rompendo com paradigmas tecnológicos existentes a partir da destruição criativa schumpeteriana.</p>
Estratégias de negócios	Christensen (1997)	<p>Em se tratando de inovação no que tange às estratégias de negócios, Christensen (1997) apresenta duas perspectivas possíveis:</p> <p>a) inovação sustentadora: enfatiza o investimento em desempenhos superiores por meio de melhorias incrementais como forma de conquistar clientes meticulosos e detalhistas, com níveis elevados de exigência.</p> <p>b) inovação disruptiva: busca soluções mais acessíveis, cabíveis e econômicas para atrair novos consumidores ou consumidores menos exigentes.</p>
Dimensões da inovação	Stefanovitz (2011)	<p>Podem ser classificadas em três grandes grupos:</p> <p>1) processos de inovação, englobando os seguintes tópicos:</p> <p>a) prospecção, focando-se na identificação de tendências e insights tecnológicos e mercadológicos tanto à consumo quanto à concorrência, incluindo também a geração de cenários (COATES, 1985; MILES et al., 1988; MILES; KEENAN, 2002; VON HIPPEL, 1986; 2005; ZACKIEWICZ; SALLES-FILHO, 200);</p> <p>b) ideação, preocupando-se com criação, captação, gestão e avaliação de ideias (COOPER et al., 2002; COOPER; EDGETT, 2008; HANSEN; BIRKINSHAW, 2007; HARGADON; SUTTON, 2000; MCADAM; MCCLELLAND, 2002; SUTTON; HARDAGON, 1996);</p> <p>c) construção da estratégia, voltando-se para a gestão estratégica do portfólio (COOPER et al., 2001; JOLLY, 2003; MATA, 2008) ou focando-se sobre roadmapping (KAPPEL, 2001; PHAAL et al., 2004; 2006);</p> <p>d) mobilização de recursos, pelo viés da gestão operacional do portfólio (MATA, 2008) ou pelas parcerias de P&D e transferência de tecnologia (DODGSON, 1993; POWELL, 1998; 1996; REBENTISH; FERRETTI, 1995; TIDD et al., 2001);</p> <p>e) implementação, com um olhar para os processos de desenvolvimento de produtos e de tecnologias (BOUND; HOUSTON, 2003; BROWN; EISENHARDT, 1995; COOPER; 2006; 2009);</p> <p>g) avaliação, avaliando resultados e aprendizados em projetos de inovação, avaliando desempenhos e melhoria contínua do sistema de inovação e definindo indicadores e medição de desempenhos inovativos (ADAMS et al., 2006; KERSSENS-VAN DRONGELEN, 2000; THAMHAIN, 2003).</p> <p>2) contexto organizacional, com os seguintes tópicos abordados: cultura de inovação (AMABILE, 1998; JUDGE et al., 1997; KING; ANDERSON, 2002; KROGH, 1998; NEMETH, 1997; NONAKA, 1994; SCOTT, BRUCE, 1994; SHIRAHABA, 2007; THAMBAIN, 2007); estrutura organizacional e governança para a inovação (HARDY; DOUGHERTY, 1996, 1997; HENDERSON, 1994; TUSHMAN, 1997); relacionamentos externos para a inovação (BRANNBACK, 2003; CHESBROUGH, 2003; KOGUT; ZANDER, 1992; LEONARD, 1998; POWELL, 1998; SWAN et al., 1999).</p> <p>3) recursos para a inovação (QUADROS, 2008; STEWART, 1998; SVEIBY, 1997): os estudos se debruçam sobre recursos financeiros (investidos na remuneração de profissionais envolvidos diretamente com a inovação, recursos aplicados para aquisição de tecnologia externa e investimentos em infra-estrutura), de infraestrutura (infraestrutura relacionada às atividades de P&D e às tecnologias informacionais que apoiam as atividades inovativas) e intangíveis (competências e conhecimentos apropriáveis ou não via propriedade intelectual).</p>

Fonte: construído pela autora

Historicamente, a concepção schumpeteriana, focada mais no uso de conhecimento para gerar valor econômico, tem sido usada como base em pesquisas sobre inovação nos mais variados campos. Schumpeter (1911) denominava inovar como um impulso interno ao sistema capitalista e transformador da vida econômica, capaz de gerar desenvolvimento econômico. Inovar, para ele, seria a ação de produzir coisas novas, ou as mesmas de maneira diferente, combinando materiais e forças de modo diverso dos já experimentados, gerando algum valor econômico.

Na visão do autor, a inovação pode ser propiciada a partir de cinco vias: 1) criação e introdução de novos bens de consumo ou novas qualidades em um bem já existente; 2) geração e introdução de novos métodos de produção ou transporte; 3) abertura de novos mercados (estrangeiros ou domésticos); 4) conquista de novas fontes de matérias-primas ou de bens semimanufaturados; 5) estabelecimento de novas formas de organização industrial (SCHUMPETER, 1984, p.112). Estas inovações seriam justamente o principal impulso que tem a função de iniciar e manter o movimento da máquina capitalista, “que incessantemente revoluciona a estrutura econômica a partir de dentro, incessantemente destruindo a velha, incessantemente criando uma nova. Esse processo de Destruição Criativa é o fato essencial do capitalismo” (SCHUMPETER, 1984, p. 112-113).

Na primeira aceção de Schumpeter (1911), este processo de desenvolvimento teria como figura central o empresário inovador, que seria o responsável por introduzir inovações no sistema econômico. Mais tarde, o autor passou a incluir outros atores no processo de introdução de inovações, tais como laboratórios de pesquisa e desenvolvimento (P&D) de grandes corporações ou de órgãos governamentais (FUCK; BONACELLI; 2010). Por essa ótica, tal dinâmica seria a promotora de um estado permanente de inovação, embasada não apenas pela ação da empresa inovadora voltada para seus consumidores, mas também pautada na ação dos concorrentes ou imitadores, que levariam o empresário inovador a constantemente buscar a inovação, mesmo quando a concorrência fosse apenas uma “ameaça onipresente” (SCHUMPETER, 1984, p. 115).

Na linha das elaborações de Schumpeter, o termo inovação foi cunhado e apresentado no Manual de Oslo, no âmbito da OECD (2006), com o propósito de efetivar a interação entre a indústria (setor produtivo) e as áreas de pesquisa e conhecimento (ANDRADE, 2005; 2006). Assim, conceituaram inovação como

a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas. (OECD, 2006, p. 46)

Nessa definição percebe-se um olhar voltado para capacidade organizacional de renovação e/ou de diferenciação (GOBUS; SAWITZKI, 2016), que pode ser contínua. Tal proposição ocorreu no momento em que a abertura de novos mercados e o incremento da competitividade internacional instigaram organizações públicas e privadas a investirem na criação e manutenção de maior

interação entre pesquisa tecnológica e política industrial, de maneira que pudessem manter as taxas de crescimento econômico (ANDRADE, 2005; 2006).

Em uma perspectiva histórica, as pesquisas sobre inovação podem tomar um panorama macro ou micro, os quais possuem especificidades distintas em se tratando da unidade de análise, principais áreas de estudo e temas. Enquanto na linha macro as unidades de análise são a sociedade, o sistema econômico e a indústria; na linha micro, a unidade de análise é a organização. A unidade de análise ‘sociedade’ é foco das áreas de estudo da: sociologia (focada nos temas progresso tecnológico e impacto social) e história (focada na natureza da evolução tecnológica). Quanto à unidade de análise ‘sistema econômico’, este é estudado pela Economia, que aborda os seguintes temas: a) inovação e crescimento de ordem econômica; b) sistemas nacionais de inovação; c) difusão das inovações. Em relação à unidade de análise ‘indústria’, é a Economia industrial que se volta para analisar os padrões de inovação. Numa linha micro, a unidade de análise ‘organização’ é investigada pela área de estudo da Administração e os principais temas são desde gestão da inovação até aprendizagem relacionada à inovação (NIETO, 2003; STEFANOVITZ, 2011).

Quando a inovação é conceituada como um ‘sistema inovador’ (nacional, regional e setorial, ou seja, específico do produto) entende-se que este é formado por uma rede de atores e relacionamentos. Esses conceitos foram introduzidos por Freeman (1982), Nelson (1993) e Lundvall (1992) e desenvolvido por Malerba (2004) e outros. Os atores que geralmente são considerados são governos, institutos de pesquisa e empresas (assim como os vários híbridos de suas associações), mas o ator central continua a ser a empresa em suas diversas configurações e em um papel de liderança.

Nos estudos estratégicos, o elemento-chave da inovação nas organizações é a tensão entre conhecimento novo e antigo (LEONARD-BARTON, 1995); o que foi denominado paradoxo da novidade, isto é, a tensão entre o que funcionou no passado e o que poderia funcionar no futuro; e como justaposição de ordem e desordem (WEICK; WESTLEY, 2004). Ou seja, trata-se da configuração de uma tensão entre exploração – refinamento de conhecimento já existente – e exploração – exploração de novos campos de conhecimento (MARCH, 1991). Quando as relações entre esses atores, estas são igualmente diversas: da concorrência à colaboração e alianças estratégicas.

O ponto central nesta visão é que o conhecimento – principalmente definido na economia do conhecimento, e como um ‘recurso’ ‘novo’, ao lado dos meios tradicionais de produção – desempenha um papel central nos sistemas de inovação. Aqui o acesso ao conhecimento, a sua ‘acumulação’ e a sua aplicação em relação às mudanças no ambiente operacional e a criatividade interna são a representação mais ampla da aprendizagem organizacional, embora essa representação seja bastante reducionista. Assume-se que, em um sistema de inovação, todos os atores aprendem e que o objeto do sistema é a constância de um crescimento contínuo, com pouca atenção a questões como a produtividade social (redução da pobreza) ou a relação com os países no processo de desenvolvimento dentro do cenário da globalização (COZZENS et al., 2008).

Nesta esteira surge o conceito de inovação social como um modo de se “buscar alternativas viáveis para o futuro da sociedade humana” (BIGNETTI, 2011, p. 4). A noção de inovação social passa a ter mais importância após um período em que a inovação esteve associada quase exclusivamente ao domínio tecnológico (ANDRÉ; ABREU, 2006). A dissipação do termo levou à pouca precisão e pouca utilidade do conceito. Uma das revistas que apareceu entre as com maior número de trabalhos publicados está a *Stanford Social Innovation Review*, da Universidade de Stanford (*Stanford Graduate School of Business*). De todas as publicações encontradas há um número considerável que relaciona inovação social às organizações da sociedade civil/terceiro setor, voltadas para o combate à exclusão social. Já em relação às publicações que fazem menção ao mundo empresarial, os números não são tão expressivos.

Martinelli et al. (2003), conceituam inovação social - tanto em suas dimensões de produto e de processo - como apresentando pelo menos três formas de realizações (que podem ser consideradas de forma isolada ou em combinação), produzidas através de alguma forma de ação coletiva, em oposição à ação individual e que: 1) contribuem para satisfazer as necessidades humanas não consideradas/satisfeitas; 2) aumentam o acesso a direitos (por exemplo, as políticas de inclusão, políticas redistributivas etc.); 3) desenvolvem os recursos humanos (por exemplo, capacitando determinados grupos sociais, aumentando o capital social, etc.).

André e Abreu (2006, p. 124), por sua vez, entendem como inovação social toda “resposta nova e socialmente reconhecida” com o propósito de gerar transformação social, ligando concomitantemente três atributos:

(i) Satisfação de necessidades humanas não satisfeitas por via do mercado; (ii) promoção de inclusão social; (iii) capacidade de agentes ou atores sujeitos, potencial ou efetivamente, a processos de exclusão/marginalização social, desencadeando, por essa via, uma mudança, mais ou menos intensa, das relações de poder. Admitir que a inovação social visa e gera mudança social, contribuindo para a alteração das relações de poder, exclui do campo os efeitos sociais que quase todos os processos de inovação tecnológica ou organizacional inevitavelmente acabam por gerar por via do emprego, do consumo ou por outros meios menos diretos (ANDRÉ; ABREU, 2006, p. 124).

Embora sejam conceitualizações que se voltam para propósitos diferentes, alguns autores aproximam ou afastam as inovações sociais das tecnológicas ao abordar seu aspecto de sustentabilidade. Brasil *et al.* (2014) entendem que “as inovações ligadas estritamente à função de produção, e que não consideram as implicações sociais e ambientais não são sustentáveis” (p. 3). Nidumolu, Prahalad e Rangaswami (2009) afirmam que a sustentabilidade está relacionada às inovações organizacionais e tecnológicas que se preocupam com o meio ambiente, com a redução de custos (de maneira a tornar seus projetos mais viáveis), e com questões sociais, tendo a sustentabilidade como aspecto central para a inovação sustentável.

No entanto, vale frisar que a distinção entre inovação social e tecnológica nem sempre foi clara. As perspectivas mais recentes buscaram traçar diferenças e afastar uma concepção da outra, atribuindo à inovação social uma natureza não mercantil, um caráter coletivo e um propósito de gerar e visar mudanças nas relações sociais (ANDRÉ; ABREU, 2006). As inovações sociais até

agora ultrapassam o âmbito do uso social das inovações tecnológicas. Inovações sociais podem ser entendidas como reconfigurações que produzem “novos lugares, formas e tipos de serviços dos anteriormente conhecidos, outra divisão de responsabilidades e uma reconquista do poder” (CHAMBON; DAVID; DEVEVEY, 1982, p. 17-18). A inovação social afronta o instituído, ou seja, confronta a tradição, ultrapassa a rotina e desafia limitações (COMEAU, 2004). Apresenta-se como uma manifestação do(s) sujeito(s), pressupondo uma visão e atitude crítica, assim como o desejo e engajamento em mudar (via ação deliberada, intencional e voluntária) que normalmente é assumido por uma minoria de indivíduos ‘à frente de seu tempo’ (ALTER, 2000).

A inovação tecnológica tem como propósito romper com ciclos tecnológicos e paradigmas vigentes, suplantando barreiras e ampliando mercados, de maneira que possibilite criar novos nichos tecnológicos e o aumento dos retornos financeiros – a destruição criativa de Schumpeter (1984, p. 113). Segundo este autor, é por meio do capitalismo que surgem novos produtos/serviços e novos métodos de produção ou de comercialização/distribuição, que se abrem novos mercados, que se introduzem novas práticas de negócios, que se comercializam produtos com design diferenciado, substituindo o que for obsoleto por inovações (SCHUMPETER, 1988), visto que, para a corrente econômica, “não tem sentido tentar manter indefinidamente indústrias obsoletas” (SCHUMPETER, 1984, p. 121).

Na mesma esteira, autores como Nelson (2006), Nelson e Winter (1977; 1982), Freeman (1992), Dosi (1988), chamados de neo-schumpeterianos ou evolucionistas, enfatizam o papel central da inovação para a análise econômica, destacando, entretanto, que o capitalismo tem um funcionamento mais complexo do que o desenhado por Schumpeter. Para os neo-schumpeterianos, a inovação tecnológica seria responsável por desencadear uma série de mudanças, “difundindo-se em novos processos e produtos e afetando os hábitos e os costumes sociais institucionalizados em toda a sociedade” (CONCEIÇÃO, 2000, p.58).

Freeman (1982; 1992) é apontado como responsável pelo estabelecimento do conceito de inovação dos pensadores neo-schumpeterianos. Para esse autor, deve-se considerar a inovação a partir do perfil econômico e corporativo, sendo identificada como condição essencial para que as organizações públicas e privadas alcancem um bom desempenho na economia internacional diante das flutuações de mercado e das ameaças dos concorrentes atuais (diretos ou indiretos) e de novos entrantes.

O trabalho de Freeman (1982; 1992) levou ao desenho de modelos de inovação e de análises macroeconômicas. Informações sobre patentes de produtos e investimentos públicos e privados em tecnologias foram cruzadas possibilitando a construção de fórmulas para qualificar os efeitos do mercado nas práticas de inovação (ANDRADE, 2006). Nessa linha, estudos se focaram sobre a gestão da inovação, buscando entender seu funcionamento quanto à geração de mais valor, por meio da institucionalização dos elementos que estruturam de maneira eficiente e eficaz a utilização de metodologias e ferramentas na geração de vantagens competitivas no curto, médio e longo prazos.

Dentro da teoria neoclássica, há duas linhas de investigação que abordam a nebulosidade da existência da firma (TIGRE, 1998). A primeira delas empreende esforço na explicação da existência da firma relacionada às falhas do mercado, tendo sido impulsionada pelo trabalho de Coase (1937) e Williamson (1979), seguidos de outros autores neoclássicos (que se voltam para a economia da troca). A segunda linha, com orientação marxista e schumpeteriana, entende a firma como espaço de produção/criação de riqueza e inovação. Coriat e Weinstein (1995) propõem três definições relacionadas a essa linha:

a) concepção da firma ‘organização’: os estudiosos behavioristas Simon, Cyert e March compreendem a firma como coordenação e colaboração de recursos e esforços entre indivíduos e grupos;

b) concepção da firma ‘instituição’: os ‘velhos institucionalistas’ (HODGSON, 1988), ultrapassam a visão organizacional, agregando a dimensão social (sistema político, social e jurídico que atravessa a firma). Nesta tradição há o reconhecimento das distinções entre países e períodos históricos (TIGRE, 1998).

Pondé (1996) ressalta a ênfase dos institucionalistas nas relações de poder que estão presentes nas economias de mercado, o foco na análise do processo histórico de mudança da organização social e o holismo, no sentido de conceber ‘a economia como parte de um todo em evolução’. Em contraposição ao individualismo metodológico, as unidades de análise eleitas são as instituições (TIGRE, 1998, P. 86).

c) concepção de custos de transação e os novos institucionalistas, baseados em Coase (1937), que passa a considerar a firma como uma organização econômica particular, ou melhor, como outra possibilidade de arranjo ao mercado. Williamson (1979) acaba ressaltando a importância das estruturas de propriedade, mas reduzindo a relevância das dimensões históricas e sociais das instituições.

Tomando a dimensão da natureza da inovação, Barras (1986) defende que também se tem empreendido esforços em investigar inovação em serviços, entendida como decorrência da inovação tecnológica ou da produção. Resende Junior e Guimarães (2012, p. 295) definem inovação em serviços como “o processo de busca, descoberta, experimentação, desenvolvimento, imitação e adoção de novas características de serviços, processos e técnicas organizacionais em organizações de serviços”. O espaço que tal inovação tem recebido nos últimos anos na literatura acadêmica se deve ao crescimento da representatividade do setor de serviços na economia.

Lovelock e Wright (2004) entendem que os serviços são atividades econômicas que produzem valor e benefícios para os consumidores, de maneira temporal e espacialmente específica, como consequência de alterações almejadas ou direcionadas aos usuários dos serviços. Para os pesquisadores dessa área, serviço tem como “produto” algo intangível, variável e instável, sendo eminentemente interativo, o que requer a participação simultânea do prestador e do consumidor do serviço. O aspecto variável se refere às variações que podem ocorrer em cada execução, considerando também que consumidores e prestadores diferentes implicarão em serviços executados de maneira distinta (RESENDE JUNIOR; GUIMARÃES, 2012). Em função destas

especificidades, a inovação em serviços demanda uma abordagem distinta. Gallouj (1994) esclarece que existem três abordagens para se investigar inovação em serviços: tecnicista (focada na introdução de sistemas técnicos nas organizações, tais como equipamentos, materiais e comunicação), orientada a serviços (focada na identificação da natureza da inovação dos serviços: *ad hoc*, antecipatória e formalizada) e integradora (que propõe uma visão de produtos e serviços sob uma mesma teoria da inovação, considerando que a inovação não é um resultado, mas um processo).

Quanto aos processos de inovação, estes dizem respeito à maneira como os recursos das empresas são organizados para conquistar vantagens e benefícios de oportunidades científicas, tecnológicas e de mercado. O processo de inovação tem sido investigado nos últimos trinta anos de acordo com abordagens agrupadas em cinco gerações de pensamento: a) primeira geração: tecnologia empurrada; b) segunda geração: demanda puxada; c) terceira geração: modelo de acoplamento; d) quarta geração: modelo integrado e, e) quinta geração: modelo de rede e integração de sistemas (DODGSON; GANN; SALTER, 2008; KOTSEMIR; MEISSNER, 2013; NOBELIUS, 2004; ORTT; VAN DER DUIN; 2008; ROTHWELL, 1992).

A **pesquisa-empurrada ou modelo linear** (de 1950 a 1960), identificada como abordagem de primeira geração, teve suas ideias basilares desenvolvidas especialmente por Usher (1954; 1955). Tal modelo assume que a inovação é um processo linear interno à organização, ou seja, sem formas de *feedback*. Em função desta concepção, esta abordagem mostrou-se como sendo aplicável apenas às indústrias baseadas na ciência. Em tal processo linear, haveria um caminho a ser percorrido em uma quantidade determinada de tempo, começando com a descoberta científica, passando por atividades de invenção, de engenharia e manufatura, e terminando com a comercialização de um novo produto ou processo. O principal desafio de gestão identificado por essa geração é relativamente simples: investir mais recursos e esforços em P&D (DODGSON; GANN; SALTER, 2008; ROTHWELL, 1992).

A **demanda-puxada ou modelo linear reverso** (emergiu na década de 1960 e permaneceu em alta até a metade da década de 1970), constituindo-se no modelo de segunda geração. Suas ideias basilares foram desenvolvidas por Myers e Marquis (1969), as quais foram adotadas por formuladores de políticas públicas e gerentes industriais em economias capitalistas avançadas (DODGSON; GANN; SALTER, 2008). Neste modelo, as demandas (desejos ou necessidades dos consumidores) são percebidas, ou melhor, induzidas pelos departamentos que lidam diretamente com clientes. Via identificação de problemas ou de novos nichos, as equipes de pesquisa de tais departamentos desenvolvem soluções ou recomendam áreas a se realizar novas investigações e investimentos (KAMIEN; SCHWARTZ, 1975). A ênfase recaía sobre o planejamento, refletindo uma prática empresarial da época, que demonstrava a capacidade dos departamentos de planejamento quanto à previsibilidade de necessidades futuras. Nesse sentido, as demandas percebidas ou previstas direcionavam as inovações, influenciando os caminhos e o ritmo de desenvolvimento da tecnologia. Por essa ótica, o desafio gerencial deste processo era também

relativamente simples: identificado como sendo o de investir em marketing (DODGSON; GANN; SALTER, 2008; ROTHWELL, 1992).

O **modelo de acoplamento ou terceira geração** é a integração dos dois modelos anteriores, buscando um equilíbrio entre P&D e necessidades/demandas de mercado (ROTHWELL, 1994). Este terceiro modelo, desenvolvido especialmente por Rothwell, Rothwell e Zegveld (1985) e Rothwell (1986), surgiu na segunda metade da década de 1970 e esteve em alta até o final da década de 1980. Seu diferencial está em considerar a inovação como um processo com fases (separadas), que seguem uma sequência lógica, com etapas e funções interdependentes e interativas tanto à montante quanto à jusante. Ou como definem Rothwell, Rothwell e Zegveld (1985, p. 50) um “processo logicamente sequencial, embora não necessariamente um processo contínuo”. Este terceiro modelo possui raízes na abordagem RBV (*resource-based view*), e apresenta como essência do processo inovativo (especialmente o tecnológico) a combinação de recursos tecnológicos com o intuito de gerar novas capacidades. Por essa ótica, a ênfase recai na estratégia tecnológica, a qual é incorporada à estratégia de negócios. O desafio gerencial deste processo está em obter investimentos expressivos em desenvolvimento de competências, em comunicação e na integração inter-organizacionais, considerando como vantagem competitiva a capacidade de gerar conhecimento (DODGSON; GANN; SALTER, 2008; ROTHWELL, 1992).

O **modelo colaborativo, interativo ou integrado**, também conhecido como ‘**modelo de cadeia integrada**’ de Kline e Rosenberg (1986) representa a quarta geração de inovação, tendo surgido no final da década de 1980 e permanecido em alta até o começo da década de 1990. Considera o processo de inovação como uma sequência lógica, nem sempre linear ou contínuo, contando com etapas que podem voltar ou avançar, sendo ao mesmo tempo interativas e interdependentes. Tal modelo foca seus esforços em alcançar um alto nível de integração entre os vários elementos da empresa na inovação, desvelando as interações complexas, *loops de feedback*, e inter-relações no processo inovativo entre os departamentos de compras (fortes vínculos dos fornecedores à montante), P&D, produção (inclusive considerando o desenvolvimento de design para comercialização) marketing e distribuição (conexão fechada com clientes à jusante). Sua ênfase recai na necessidade de se ter um trabalho paralelo e integrado entre todas as equipes que participam do processo inovativo, incorporando também os processos de *feedback* que operam dentro e entre empresas. A inovação seria justamente o resultado da interação entre as oportunidades identificadas no mercado com os conhecimentos internos da empresa. Neste modelo encadeado a cooperação é horizontal (um exemplo seria as *joint ventures*) (DODGSON; GANN; SALTER, 2008; ROTHWELL, 1992).

O **modelo sistêmico**, quinta geração de inovação, foi desenvolvido por Rothwell (1992) e emergiu na década de 1990. Esta abordagem se refere à integração de sistemas e modelo de rede, sendo um modelo integrado de desenvolvimento paralelo. A ideia diferencial dos outros modelos está na consideração de que as empresas não conseguem inovar de maneira isolada. As inovações seriam sim decorrentes das relações da empresa com um sistema de redes de empresas,

universidades e institutos/centros de pesquisa, considerando também outros atores (como a economia nacional e internacional, ferramentas eletrônicas sofisticadas etc.). Tal modelo leva em consideração aspectos externos e internos à organização, tais como contexto regulatório e macroeconômico, infraestrutura de comunicação, sistema educacional (especialmente as universidades), entre outros, para impulsionar o processo inovativo. Entende como aspectos diferenciadores da inovação: a) a utilização de sistemas *experts* e modelagem de simulação em P&D, com pesquisas desenvolvidas por grupos colaborativos; b) o relacionamento forte com os principais clientes (utilizando a estratégia de ‘foco no cliente’), contando com arranjos de marketing colaborativos; c) a integração estratégica com fornecedores, utilizando sistemas CAD interligados e cod desenvolvendo novos produtos, em alguns casos, chegando a integrações horizontais no formato de *joint ventures* etc. O foco desta abordagem está mais na qualidade dos produtos desenvolvidos e outros fatores que não o preço, dando ênfase especial à flexibilidade e à velocidade de desenvolvimento das empresas (DODGSON; GANN; SALTER, 2008; ROTHWELL, 1992).

Um **sexto modelo**, denominado de **inovação aberta**, foi desenvolvido por Chesbrough (2003) e emergiu nos anos 2000, representando a sexta geração da inovação. Esta abordagem pauta-se no entendimento dos pesquisadores sobre a necessidade das empresas se abrirem a fontes externas de ideias, considerarem as rotas de mercado e se envolverem com um número maior e mais diverso de colaboradores, passando a adotar modelos de inovação mais plásticos e porosos. Esta mudança de concepção é para Chesbrough (2003) a superação do modelo de inovação ‘fechada’, visto que ele não dava conta da complexidade do processo inovativo e atribuía uma relevância desmedida aos centros de P&D ou mesmo ao conhecimento organizacional interno. A nova perspectiva de inovação aberta entende que há uma fluidez entre as atividades internas e externas à organização, compreendendo que as ideias, os recursos e as pessoas circulam dentro, ao redor e além das fronteiras da empresa (CHESBROUGH, 2003; 2006; CHESBROUGH; VANHAVERBEKE; WEST, 2006).

Neves e Neves (2011), defendem que uma aceção mais recente, considerada por eles mais ampla que a schumpeteriana e a neo-schumpeteriana, tem conceituado a inovação como o uso de conhecimento em uma “aplicação capaz de gerar soluções para problemas concretos na economia, na sociedade, na política, com perspectiva de ganhos econômicos privados ou de ganhos na concepção e nos resultados da prestação de serviços de interesse e caráter públicos” (p. 419). Embora se perceba nesta última definição um alargamento do entendimento de inovação, ainda se está dentro de uma concepção econômica e esta não é a única corrente que se propôs a compreender a questão da inovação no mundo contemporâneo.

Em se tratando de correntes de análise das inovações, Andrade (2004) esclarece que existem no mínimo duas grandes tendências que lançaram o olhar para a inovação: as correntes econômicas embasadas na teoria schumpeteriana, e a corrente da sociologia, a partir da teoria ator-rede (denominada por Andrade, 2004, de “sociologia construtivista das técnicas” e por Vargas, 2013, como “Rede Tecno-Econômica”), desenvolvida principalmente por Bruno Latour, Michel

Callon e Madeleine Akrich. A disciplina econômica já foi apresentada anteriormente, resta agora abordar a outra vertente – da sociologia. Os trabalhos de Akrich, Callon e Latour (2002a; 2002b), Akrich (1992), Pinch e Bijker (1987), Callon (1986; 1987) e Latour (1987; 1992b; 2000), “apesar de suas diferenças, oferecem um olhar especial à relação entre tecnologia e economia que modificou amplamente a compreensão da dinâmica inovativa” (ANDRADE, 2004, p. 92).

Para Akrich, Callon e Latour (2002a; 2002b) e Flichy (1995), as teorias econômicas apresentam fragilidades metodológicas, visto que suas preocupações recaíram sobre o estabelecimento de relações entre demanda, tecnologia e inovação, sem conseguirem explicar como os processos inovativos surgem e se desenvolvem e como determinadas inovações alcançaram o sucesso e outras não. É relativamente fácil explicar retrospectivamente o sucesso como uma ‘sacada de gênio’ ou como um fracasso decorrente de um erro evidente, no entanto, explicar o êxito ou o fracasso da inovação quando ela ainda está em curso parece ser bastante desafiador (AKRICH; CALLON; LATOUR, 2002a; 2002b).

Akrich, Callon e Latour (2002a; 2002b), Akrich (1992), Pinch e Bijker (1987), Callon (1986; 1987) e Latour (1987; 1992b; 2000) buscaram enfatizar que as escolhas de determinadas tecnologias, assim como de caminhos a serem seguidos nos processos de inovação não estão embasadas em critérios estritamente econômicos ou racionais, mas sim na tentativa de alinhar crenças e interesses de grupos e setores estratégicos distintos envolvidos nas atividades tecnológicas (FEENBERG, 1999). Latour (1994) assinala que projeto técnico e contexto social costumam se unir, visto que possuem uma recorrência mútua. A partir da análise do projeto do metrô Aramis, Latour (1992) esclarece que os elementos sociais e técnicos são equivalentes, visto que se fundem em um mesmo espaço de compartilhamento de materiais e práticas sociais coletivas.

Nessa linha, Akrich, Callon e Latour (2002a; 2002b) buscam descrever o processo de inovação a partir do desenho de um diagrama de sociomaterialidade que combina duas categorias que são propensas a separação: a primeira é a análise tecnológica que se limita a uma descrição do objeto em si e das suas propriedades intrínsecas; e a segunda, a análise sociológica do objeto, dos ambientes em que ela se espalha e dos seus efeitos. A análise sóciomaterial, segundo os autores, posiciona-se no lugar exato onde a inovação está situada, neste espaço de difícil compreensão onde a tecnologia e o ambiente social que a adota simultaneamente moldam um ao outro. Uma vez que o resultado de um projeto depende das alianças e dos interesses que os mobilizam, nenhum algoritmo pode garantir o sucesso ou o fracasso *a priori*. Ao invés de falar da racionalidade das decisões, é preciso falar da agregação/convergência de interesses que as decisões são capazes ou incapazes de produzir. A inovação, para acontecer, depende muito mais de conseguir envolver um número crescente de aliados do que da figura do inovador.

Akrich, Callon e Latour (2002b) ainda esclarecem que os discursos de inovação que acusam inovadores de suas falhas e ressaltam as vitórias dos que lograram êxito tendem a manter o discurso do mais forte válido por mais tempo. Ainda, tais discursos estão permeados por escolhas implícitas e explícitas, uma vez que visam distinguir entre os porta-vozes representativos e aqueles que não

são. Aqueles discursos que conseguirem lograr explicações e elaborar regras de ação terão mais chance de sucesso. A dimensão estratégica da inovação se expressa inteiramente pelo seu envolvimento no processo de inovação, na escolha de intermediários, na decisão de acreditar neles e no desenho de estratégias industriais e de investigação na mesma direção.

As intermináveis controvérsias envolvidas em uma inovação são nada mais do que o impacto desses discursos, que confrontam uns aos outros, a fim de diferenciar entre os interlocutores legítimos e os não legítimos, entre aqueles que são fiéis e aqueles que mentem deliberadamente ou mentem sem perceber o que estão fazendo. As palavras que circulam têm uma força e uma eficácia que são próprias. “A gestão da inovação começa com o confronto de vários discursos de acusação que regem as decisões estratégicas” (AKRICH; CALLON; LATOUR, 2002b, p. 224).

Callon (1987), por sua vez, trouxe uma contribuição expressiva para a compreensão das relações entre os profissionais da tecnologia e os leigos, assim como para ampliação do social (que considera não somente os humanos, mas também os não humanos). Na visão do autor, os engenheiros envolvidos nos projetos tecnológicos também agem como sociólogos (engenheiro-sociólogo), pois estabelecem critérios e metodologias técnicas tomando como base conhecimentos sociológicos. Para que seja possível compreender o rumo das inovações técnicas, a sociologia precisa se debruçar sobre a investigação do sentido da prática dos engenheiros e dos materiais envolvidos, o que inclui também elementos físicos e inanimados (os não humanos). Outra grande contribuição de Callon (1987) se refere à concepção de redes de atores.

O conceito de redes de atores adquire em seu trabalho uma importância crucial, pois através dele é possível detectar simultaneamente tanto o sentido das práticas sociais como das inovações tecnológicas em imbricações complexas e dinâmicas. Essa concepção de inovação procura articular a racionalidade das ações econômicas com a seleção de opções tomadas pelos agentes que conformam a rede sócio-técnica em sua contínua interação contextual. Tanto quanto os especialistas, os leigos são agentes essenciais para a prática inovativa, pois é também através de sua atuação que projetos tecnológicos ganham consistência e viabilidade (ANDRADE, 2004, p. 93).

Diante de tais concepções, pode-se perceber que enquanto a tradição schumpeteriana compreende a dinâmica inovativa em suas possibilidades produtivas, tecnológicas e organizacionais (TRIGUEIRO, 1997), enfatizando a figura do empreendedor inovador; a perspectiva da vertente sociológica/sociomaterial lança o olhar para a dimensão social ampliada (considerando humanos e não humanos) e coletiva da prática da inovação, envolvendo agentes econômicos e não econômicos em uma rede de relações, sem desconsiderar as disputas e controvérsias que permeiam tais dinâmicas.

A partir da retrospectiva dos estudos de inovação feita até então, percebe-se que a inovação pode ser estudada em uma variedade de abordagens disciplinares e de acordo com a multiplicidade de concepções do que constitui inovação e, portanto, possibilitando eleger quais dimensões são relevantes a serem analisadas. Diante dessas contribuições é possível compreender até que ponto a antropologia e a sociologia criaram uma base para o desenvolvimento do debate sobre os processos de disseminação de inovações.

Gherardi (2010) ressalta que, quando o foco das atenções dos estudiosos se move do *mainstream* e problematiza tanto o conceito de conhecimento, aprendizagem e inovação, em uma abordagem sócio-organizacional, o quadro muda drasticamente e a visão resultante pode ser complementar à anterior ou alternativa. Para a autora, uma abordagem social para além dos processos cognitivos coloca ênfase nos processos de produção do conhecimento, como prática sociomaterial dentro de um tecido intra e interorganizado.

Com base em Gherardi (2010), pode-se conceituar uma abordagem microsociológica da inovação como uma prática situada, processual, incremental e contínua¹³⁶, em vez de estática e descontínua. As práticas de inovação passam a ser analisadas como uma atividade não separável e, em igual tempo, situada na aprendizagem, trabalho e organização, já que estão localizadas nas atividades e práticas diárias de organização (BROWN; DUGUID 1991; BRUNI; GHERARDI, 2007). Por esta ótica, a inovação torna-se uma atividade coletiva que ocorre dentro das práticas de trabalho e é implementada por uma coletividade de profissionais que compartilha e utiliza o conhecimento necessário para organizar, trabalhar e inovar. Tomando esse entendimento como base, pode-se compreender a dinâmica específica da inovação como um processo contínuo de refinamento de práticas dentro de uma rede de relações sociomateriais relacionadas.

Na mesma linha, Weick (1979), assume a inovação como um processo contínuo baseado na prática, feito de pequenas e sistemáticas mudanças, o que, para o autor, é relevante, visto que, “se uma organização atualiza *cotidianamente*, é possível manter um contato próximo com o ambiente envolvente” (p. 247, ênfase no original). Weick e Westley (2004), ao abordarem questões relacionadas à inovação, lançam um olhar mais para aspectos culturais, localizando a inovação nos momentos de justaposição de ordem (tradição) e desordem (inovação). Assim, os momentos de justaposição, na visão dos autores, costumam ocorrer em situações curtas, extraordinárias, não previstas, muitas vezes sutis (exemplos seriam momentos de humor, improvisação e pequenas vitórias, práticas imperfeitas que geram autocrítica, erros não fatais e situações de controvérsia), as quais propiciariam aprendizagem¹³⁷ (SAWITZKI, 2012).

Em uma veia similar, Cook e Yanow (1993), a partir de um estudo com trabalhadores do Ateliê de Fabricação de Flautas Powell, discorrem sobre uma situação de justaposição de ordem (preservação) e desordem (inovação), em que a aprendizagem desenvolvida pelo grupo manteve a identidade da organização, mas ao mesmo tempo suscitou inovação. Levando em conta essas definições, pode-se entender que a inovação não é apenas o resultado de atividades de pesquisa e desenvolvimento, mas também o produto de todos aqueles que se engajam em práticas de trabalho diário em seu local de trabalho (GHERARDI, 2010).

¹³⁶ Uma prática é concebida como processual (COOK; BROWN 1999), um *knowing* incorporado em atividades coletivas, sociais e constantes às práticas de trabalho (GHERARDI; NICOLINI 2004)

¹³⁷ “Weick e Westley (2004) defendem que a aprendizagem organizacional é um oxímoro, pois são processos antagônicos. Assim, “[...] aprender é desorganizar e aumentar a variedade. Organizar é esquecer e reduzir a variedade.” (WEICK; WESTLEY, 2004, p. 361). A contradição defendida pelos autores mostra a importância de justapor ordem e desordem, organização e aprendizagem, burocracia e adhocracia em favor da aprendizagem organizacional” (SAWITZKI, 2012, p. 50).

Brown e Duguid (1991) são mais específicos ao considerar que uma comunidade de prática constitui um lugar particular para o processo de inovação contínua e incremental, pois permite que seus membros insiram um distanciamento com práticas canônicas (isto é, predeterminadas), para desenvolver visões não-canônicas (isto é, mais ricas e fluídas) e sujeitas a mudanças constantes. Neste espaço, um conhecimento situacional que se torna um patrimônio coletivo e uma fonte de poder idiossincrático é elaborado, preservado e desenvolvido. A partir desta contribuição, uma série de estudos, ainda relativamente subdesenvolvidos, se seguiram, procurando compreender a inovação como uma atividade contínua (GHERARDI, 2010).

Os pressupostos básicos para considerar a inovação como uma prática sociamaterial processual, contínua e situada nas práticas de trabalho são: a) o conhecimento é produzido através da participação em um conjunto de práticas; b) a participação nas práticas de trabalho leva ao desenvolvimento de uma identidade coletiva; c) participação em uma prática envolve a participação legítima de negociação processual dos significados dessas práticas e os critérios éticos e termos estéticos de avaliação dessas práticas (o que constitui uma prática boa ou bela; ou uma prática ruim ou feia é objeto de disputa contínua e negociação entre os participantes); d) a inovação como algo processual contínuo é produzida através de uma dinâmica de aprimoramento contínuo da prática por aqueles que dão vida às próprias práticas (BROWN; DUGUID, 1991; GHERARDI, 2010).

A partir dessas premissas, o *knowing* passa a ser visto não mais como um mero ‘objeto’ que pode ser transferido de pessoa para pessoa ou de uma organização para outra, mas como algo que emerge através da participação em uma prática (BLACKLER 1995; ORLIKOSWSKI 2002; TSOUKAS 2003) e é em si uma atividade prática (GHERARDI 2000). Sendo assim, a prática social situada é, portanto, o local de produção de *knowing* e uma fonte de inovação contínua.

Gherardi (2008) ressalta que um primeiro passo no desenvolvimento deste quadro conceitual foi feito, apenas restando uma crítica ao conceito de “comunidades de prática” (GHERARDI, 2010, p. 18). A proposta para reverter a ênfase sobre os dois termos está presente há algum tempo na literatura (GHERARDI et al, 1998; BROWN; DUGUID, 2001; SWAN et al, 2002; ROBERTS, 2006) e recentemente resultou em um debate muito mais amplo retomado nos estudos de ciências sociais (SCHATZKI et al., 2001).

As diversas discussões fizeram derrubar os dois termos e passar a se falar sobre as “práticas de uma comunidade” ou de “comunidades de práticos”, o que permite colocar a interação entre conhecer, fazer e inovar em primeiro plano. No entanto, é importante notar que, além da ideia de melhoria contínua e mudança de suas práticas, os membros de uma comunidade podem ter motivações diversas para inovar e o funcionamento da comunidade, paradoxalmente, também pode ser uma barreira à aprendizagem e à inovação (AMIN; COHENDET, 2004; TAGLIAVENTI; MATTARELLI, 2006). Por exemplo, no caso de inovações radicais, a comunidade de práticos pode se revelar incapaz de acomodar práticas com uma lógica da inovação contínua. Roberts (2006), ao fazer uma leitura crítica sobre ‘comunidades de práticas/práticos’ e ‘práticas de uma comunidade’ observa que inovações radicais exigem novas comunidades: “uma mudança radical pode ser muito

difícil de alcançar com as comunidades que já existem e podem ser mais facilmente introduzidas através da destruição de comunidades antigas e o nascimento de novas” (p. 630). Deve-se acrescentar que, na concepção de uma organização como ‘comunidades comunitárias’ (BROWN; DUGUID, 1991), o processo de inovação contínua pode não ser desejável quando sua organização contém várias comunidades heterogêneas (SWAN et al., 2002). Gheradi (2010b), com base em Brown e Duguid (1991), assim define as ‘comunidades comunitárias’:

uma organização pode ser concebida como um coletivo comunitário, não apenas indivíduos, nos quais a experimentação é legítima, a diferença das perspectivas entre as comunidades pode ser mapeada através de intercâmbios entre comunidades, e essa comparação e a competição entre ideias pode desencadear esse tipo de centelha repentina que invade a inovação organizacional. Desta forma, organizações ainda maiores, se estruturadas de forma pensada, podem se tornar altamente inovadoras e capazes de lidar com descontinuidades. A condição necessária é que as comunidades internas têm um certo grau de autonomia e independência sobre a visão do mundo dominante. Os autores pretendiam sugerir como as grandes empresas poderiam equilibrar sua desvantagem tradicional com a inovação, adotando uma filosofia de apoio às comunidades de prática que incentivariam a inovação (GHERARDI, 2010b, p. 18).

Embora se encontrem estudos e indícios de que a comunicação flui mais facilmente dentro da comunidade única, ao mesmo tempo, a comunidade cria barreiras nas comunicações entre diferentes comunidades (GHERARDI, 2010b). Pode ser difícil compartilhar e espalhar conhecimentos produzidos dentro de uma única comunidade para além de seus próprios limites, porque “o *knowing* é específico para o contexto de produção e ao grupo de pessoas que o produziu, agindo em conjunto, naquele contexto e momento” (YANOW, 2004, p.10). As inovações por eles produzidas podem correr o risco de ficarem presas por um sistema de relações idiossincráticos e não participar de processos inovadores que transcendam os limites de uma determinada comunidade.

Essas considerações nos levam não só a não romantizar a comunidade de prática/práticos como um lugar de inovação contínua ideal, mas ter em mente que a inovação contínua constitui um tipo de inovação que coexiste com outras dinâmicas de inovação, tais como as que introduzem descontinuidades. Além disso, a inovação contínua não pode ser uma coisa boa em si quando se considera uma ecologia da aprendizagem. Ampliando a visão de interação entre as comunidades para uma perspectiva de ecologia de conhecimento (STAR, 1995), pode-se considerar tanto o nível de análise das práticas locais, quanto o da constelação de práticas inter-relacionadas.

Em se tratando das práticas de uma comunidade, elas quase nunca são fechadas dentro de uma organização e as questões referentes às fronteiras/limites assumem uma particular importância quando se considera como as comunidades que se estendem além dos limites da organização, ou vivem de forma independente das organizações, podem desempenhar um papel importante na criação e compartilhamento de *knowings*. Além disso, as práticas de uma comunidade podem não ter os limites geográficos definidos, mas sim, como sugerido por Amin e Cohendet (2004, p. 12), podem se constituir em espaços de “proximidade relacional” e constituírem-se em uma forma espacial de *knowing* distribuído. A colaboração entre as comunidades virtuais (comunidades de

hackers e de *makers*, por exemplo) que se dedicam ao desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica, é um exemplo de como as práticas de inovação de produto são baseadas em comunidades geograficamente dispersas, identificadas mais com a profissão do que com a organização, onde as relações da rede são heterogêneas, envolvendo humanos e não-humanos (GHERARDI, 2010b). Embora o foco do trabalho de Butert (2014) não seja o de analisar práticas de inovação, ele pode ser tomado como um exemplo do entendimento supracitado.

Como o conceito de rede é também amplamente utilizado na economia e na evolução do modelo de competência distintiva (visão baseada em recursos) deve-se notar que, dentro da sociologia da prática, a rede tem uma dimensão social, dinâmica e não estrutural. A questão da fronteira - ou melhor, a fluidez das fronteiras - é fundamental para a compreensão da inovação como um processo contínuo, tanto 'dentro' de uma organização como 'dentro' de um campo organizacional (se é que se pode falar em 'dentro' e 'fora'). A este respeito, foram elaborados conceitos interpretativos que têm semelhanças e nuances significativos. Gherardi (2010b) toma os conceitos de rede de práticas e tecido organizacional das práticas para elucidar esses aspectos.

Brown e Duguid (2001) introduziram o termo 'rede de prática' para se referirem àquelas redes sociais cujos membros não são necessariamente fisicamente co-presentes, mas estão envolvidos em práticas comuns e compartilham um conhecimento tácito que, portanto, conduz a um processo de aprendizagem/inovação na rede. Os autores consideram que a diversidade de opiniões e conhecimentos especializados são uma importante fonte de ideias inovadoras, e, também, que a colaboração entre os diversos elementos da rede é necessária para realizar inovações. A dinâmica da inovação dentro da rede decorre da propensão de seus participantes para trocar conhecimento entre diferentes comunidades profissionais ou entre diferentes grupos funcionais. É, portanto, uma dinâmica social mais espontânea e que alimenta os mecanismos de confiança e coordenação '*soft*' (FARAJ; SPROULL, 2000). É precisamente por esta razão que as redes de prática representam um dilema para os gestores e para a gestão do conhecimento 'externo': de um lado o controle gerencial é necessário para a organização dos benefícios das redes dispersas; por outro lado, a natureza emergente e espontânea da rede, que são formadas de acordo com o desejo dos profissionais para compartilhar e discutir suas práticas de trabalho, demonstra que elas tendem a escapar do controle gerencial (AGTERBERG et al., 2010).

Um ponto importante a destacar se trata das concepções conflitantes e contraditórias existentes sobre o conhecimento na inovação: enquanto se acredita que a maioria das inovações está na margem de disciplinas ou especializações (LEONARD-BARTON, 1995), também se entende que o conhecimento pode ser uma fonte e barreira para a inovação. Por exemplo, no campo da medicina, verificou-se que, especialmente quando os profissionais trabalham em comunidades monodisciplinares, as práticas de rede são responsáveis tanto pela difusão como pela disseminação da inovação (FERLIE et al., 2005). A este respeito, pode-se ver que em casos como o da rede para o desenvolvimento de produtos inovadores, sua constituição geralmente é formal e envolve, de diversas maneiras, um conjunto de 'desenvolvedores'. Um envolvimento possível, ou melhor, uma

forma organizacional específica se refere a rede de práticas que se enquadram nas fronteiras entre desenvolvedores e usuários e é um importante local de inovação (HASU, 2001), especialmente em relação às inovações tecnológicas, onde os usuários possuem o conhecimento necessário para desenvolver tecnologias inovadoras, como é tipicamente o caso do setor médico e de saúde (HYYSALO, 2010). Por essa ótica, uma forma diferente ainda diz respeito às interações e às modalidades organizacionais da rede de práticas baseada em voluntários. Um exemplo típico é a comunidade *Linux* e as várias formas de práticas de código aberto ou a participação de pacientes na produção colaborativa de conhecimento médico sobre doenças raras. As redes de prática podem, portanto, ter limites mais ou menos permeáveis, tanto porque os participantes podem se envolver em uma pluralidade de redes (HANDLEY et al., 2006), e porque nem sempre é fácil determinar quais são os limites (GHERARDI, 2010b).

Em uma visão relacional e dinâmica da rede seria apropriado não considerar os limites como dados, mas, como escreveram Østerlund e Carlile (2005, p. 95), “os limites de uma comunidade não são priorizados por definição, mas por práticas empíricas da própria comunidade”. Nesse sentido, pertencer a uma comunidade ou não, assim como os limites da própria comunidade, são constantemente desenhados e redesenhados por interações entre participantes e pelos resultados que a rede produz. Gherardi (2010b), sugere que se considere os limites de forma fluída, permeável e em constante construção e reconstrução, dependendo dos processos interpretativos de negociação dos significados das práticas e da duração da participação. A autora ressalta que o termo rede de práticas foi utilizado principalmente em relação ao tema do compartilhamento de conhecimento através de várias formas de fronteiras e em relação ao problema do desenvolvimento da inovação de produtos ou serviços.

Em se tratando do horizonte de participação e identidade profissional, o problema dos limites e do compartilhamento de conhecimento através das fronteiras demanda um outra conceitualização da organização, passando a vê-la como um tecido tramado por práticas inter-relacionadas (GHERARDI, 2009; 2010b; NICOLINI; 2009; STRATI, 2004). Quando se assume uma visão persuasiva do processo, onde apenas as interações/relações na prática são objeto de análise, o termo ‘tecido organizacional’ é necessário, pois define as conexões em ação (GHERARDI, 2010b). Esta concepção se volta para a forma como os limites da organização se dissolvem quando os pesquisadores tomam a perspectiva temporal e processual de seguir o curso da ação, trajetórias ou biografias de um objeto (APPADURAI, 1986; STRATI, 2004). As conexões em ação também se tornam relevantes na interpretação de como a inovação ‘viaja’ ao longo do tempo e assume uma forma definitiva.

O produto das conexões seria a ‘novidade’ ou a ‘inovação’ que Callon (1999, p. 15) expressa efetivamente como sendo:

A inovação é, por definição, um fenômeno emergente que se baseia em estabelecer gradualmente as interações que vinculam agentes, conhecimentos e objetos que anteriormente não estavam conectados e que gradualmente estão sendo colocados em uma relação de interdependência: a rede, em sua dimensão formal, é uma ferramenta poderosa

para estabelecer tais conexões e para descrever os formulários que eles tomam. O que marca a inovação é a alquimia na combinação de ingredientes heterogêneos: é um processo que atravessa instituições, formando relações complexas e incomuns entre diferentes esferas de atividade que, por sua vez, se relacionam com as relações interpessoais entre o mercado, o direito, a ciência e tecnologia (tradução minha).

A noção de conexão em ação ilumina o caráter constitutivo do tecido, isto é, as relações que se entrelaçam e interpretam infinitamente como um tecido é composto, tendo a sabedoria do tecelão a seguir jogando o enredo e a urdidura¹³⁸. O investigador coloca-se assim na situação do tecelão que segue o movimento à medida que os fios intrigam e tricotam, formando um tecido agora mais consistente.

Esta concepção permite interpretar a organização e a inovação como um processo social, no qual o conhecimento distribuído é ativado estabelecendo conexões em ação e materializando-as em formas específicas em uma situação prática. Para fins deste estudo, irá se adotar como lente de análise a vertente sóciomaterial de inovação, considerando a inovação como uma prática social situada, processual, contínua, em que o *knowing* é produzido através da participação em um conjunto de práticas, que podem se referir ao trabalho e às trocas de comunidades de práticos/práticas de uma comunidade, via rede de práticas (as quais não são restritas aos muros organizacionais), envolvendo conexões em ação e interações sociais entre humanos e não humanos. A próxima seção aborda o entrelaçamento dos fios teóricos desta pesquisa.

¹³⁸ Urdidura é a ação, maquinação, trama, teia ou efeito de urdir (conjunto de fios de mesmo comprimento reunidos paralelamente no tear por entre os quais se faz a trama).

Capítulo 6

ENTRELAÇANDO GÊNERO, INOVAÇÃO E PRÁTICAS

Conforme referido no capítulo introdutório desta tese, em se tratando da investigação da relação entre gênero e inovação, há uma necessidade clara de ser melhor definida e conceituada essa relação, a fim de contribuir para avanços nas investigações nesta área. Nas pesquisas sobre inovação, há menos ênfase na investigação sobre porque e como ela ocorre do que sobre o que ela é ou o que ela produz/traz em termos de benefícios (FAGERBERG, 2005), igualmente, há uma carência de análises que se voltam a investigar onde a inovação ocorre e quem participa de suas atividades (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013). Curiosamente, embora os pesquisadores dos campos de gestão e empreendedorismo se ocupem da inovação¹³⁹ e estejam entre os que mais produzem publicações sobre o tema, o conceito de gênero e inovação só recentemente ganhou seu interesse.

As pesquisas que foram publicadas até o momento não são expressivas e tampouco estão concentradas em uma única disciplina, perspectiva ou abordagem metodológica. Ao contrário, há uma multiplicidade de revistas, áreas de conhecimento e métodos empregados na sua investigação o que reflete a natureza interdisciplinar da pesquisa de gênero (CALÁS; SMIRCICH, 1996; 1998; 1999; 2006) e de inovação (FAGERBERG, 2005), mas também significa uma lacuna a ser preenchida. Alsos, Hytti e Ljunggren (2013) apoiados na identificação deste *gap* buscaram apresentar uma visão geral e uma síntese do conhecimento sobre gênero e inovação, na tentativa de fornecer uma base para o desenvolvimento desta área.

Os autores realizaram uma pesquisa na base de dados Scopus usando o descritor ‘inovação’, o qual deveria aparecer no título, resumo ou palavras-chave; e depois incluíram os termos ‘gênero’ e ‘mulheres’ (estes últimos poderiam aparecer em qualquer lugar do artigo, o que não indicava que o artigo se concentrava especificamente em gênero). De um total de 106.994 pesquisas sobre ‘inovação’, 2.445 apresentavam o termo ‘gênero’ em alguma parte do artigo e 4.037 o termo ‘mulher’. Quando os autores redefiniram os critérios da pesquisa e especificaram que estes termos (‘gênero’ e ‘inovação’ ou ‘mulheres’ e ‘inovação’) deveriam aparecer no título, resumo ou palavras-chave, o número caiu para 615 e 1.306, respectivamente.

Dos trabalhos publicados no campo das ciências sociais, incluindo as literaturas de negócios, gestão e economia, os tópicos identificados por Alsos, Hytti e Ljunggren (2013) sobre gênero e inovação na literatura são:

¹³⁹ Segundo Alsos, Hytti e Ljunggren (2013, p. 237), “Dentro da literatura empresarial, a inovação é um aspecto central, uma vez que os processos empresariais requerem alguma forma de inovação (Shane, 2003). Isso decorre da obra clássica de Schumpeter (1934) que viu o empreendedor como a pessoa responsável pela produção de inovação”.

- a) **conceitos** (exemplos podem ser encontrados em Blake e Hanson, 2005; Ranga e Etzkowitz, 2010);
- b) **relação com a ciência:** diferenças de gênero em patentes, comercialização, empreendedorismo acadêmico, relações universidade-indústria (BUSOLT; KUEGLE, 2009; FRIETSCH et al., 2009; COLYVAS et al., 2012; LAZNJAK et al., 2011; ROSA; DAWSON, 2006);
- c) **atividades de inovação nas empresas:** preferências para a inovação, o efeito da diversidade na inovação, inovação em pequenas empresas (KUSHNIROVICH; HEILBRUNN, 2013; DEZSÖ, ROSS; 2012; GALIA; ZENOU, 2012; MILLER; DEL CARMEN TRIANA, 2009; TURNER, 2009; DANES et al., 2007; KARIV, 2010; SONFIELD et al., 2001; TRUSS et al., 2012);
- d) **start-ups** (BANIR, 2012; GICHEVA; LINK, 2013);
- e) **medidas de políticas de inovação:** sistemas regionais de inovação; incubadoras e parques científicos (GRAY; JAMES, 2007; LINDBERG et al., 2012; LINDBERG; UDÉN, 2010; VEHVILÄINEN et al., 2010);
- f) **inovação organizacional:** influência do gênero na mudança organizacional (ABRAHAMSSON, 2002; DE VRIES et al., 2006; YANG; KONRAD, 2011);
- g) **inovação no setor público:** no ensino e no setor de saúde (MADDOCK, 2009; NÄHLINDER, 2010; BIANCHINI et al., 2002; DE BRUIJN; VOLMAN, 2000; HOFFMAN, 2002; SAUNDERS; QUIRKE, 2002; FONN et al., 2001; FONN; XABA, 2001; ONYANGI-OUA et al., 2001);
- h) **inovação social:** mudança social, movimentos sociais, difusão da inovação institucional e consequências da inovação (AKIN, 2003; BECK, 2009; BREWARD, 2002; SILVA, 2000; BECKWITH, 2001; DALY, 2010; FOX et al., 2009; TRUE; MINTROM, 2001; WOODWARD, 2003; BHASKAR, 2011)
- i) **adoção da inovação** (BONEVA et al., 2001; CARPENTER; CASPER, 2009; DOSS; MORRIS, 2001; DROTNER, 2000; EGYIR et al. 2011; GALDWIN; 2002; MITRA et al., 2001).

Segundo Alsos, Hytti e Ljunggren (2013), embora exista essa amplitude de enfoques, os tópicos mais recorrentes incluem: 1) a influência do gênero nos centros de PD&I das universidades; 2) o envolvimento dos cientistas nas atividades relacionadas com inovação (tais como patentes, comercialização, empreendedorismo, relações universidade-indústria); 3) a influência do gênero na atividade de inovação; 4) inovação social e no setor público; 5) diferenças de gênero na adoção de inovação (principalmente em se tratando de apoio a ideias e financiamento de projetos). Há um número reduzido de pesquisas sobre: o papel do gênero na inovação dentro de empresas privadas; a relação entre gênero e inovação em contextos empresariais (com exceção da literatura sobre diversidade); a perspectiva de gênero em políticas de inovação, sistemas de inovação e projetos de apoio à inovação.

No campo da economia e nas pesquisas sobre diversidade de gênero na inovação, os métodos preferidos são os quantitativos; já nas áreas que se voltam para investigar as políticas de inovação, inovação organizacional e inovação no setor público prevalecem os métodos qualitativos, particularmente os estudos de caso (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013). Na área das ciências sociais, a literatura europeia tem sido influenciada pela pesquisa feminista ou de gênero, com emergência de estratégias como a desconstrução de conceitos (LYKKE, 2010; PETTERSSON; LINDBERG, 2013). As críticas que se sobressaem aos métodos utilizados se voltam para o uso de conceitos e medidas com viés de gênero (BRUSH, 1992; CARTER, 1993; DOLINSKY; CAPUTO; PASUMARTY, 1994), em sua grande maioria de masculinidade (NÄHLINDER et al., 2012), e sobre o âmbito de aplicação empírica das políticas de inovação (KVIDAL; LJUNGGREN, 2013; PETTERSSON; LINDBERG, 2013).

Em termos de áreas geográficas, embora a perspectiva nórdica (em especial, as produções suecas)¹⁴⁰ seja atualmente bastante forte, a maioria dos artigos publicados sobre inovação são anglo-saxões¹⁴¹. Segundo Alsos, Hytti e Ljunggren (2013), empreendedorismo individual e de pequenos negócios, inovações sociais e adoção de inovações foram investigados por pesquisadores que se voltam para examinar a inovação em economias em desenvolvimento (por exemplo, em Fonn et al., 2001; Fonn; Xaba, 2001; Onyangoouma et al., 2001; Galdwin, 2002; Egyir et al., 2011). De forma bastante similar ao que acontece com o empreendedorismo, a visibilidade das mulheres como inovadoras parece ser propiciada pelo contexto das economias em desenvolvimento (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013).

Para esses autores, na literatura atual, existem várias perspectivas diferentes tomadas sobre gênero, bem como sobre a inovação. O gênero, por exemplo, pode ser visto desde sua ambiguidade até como um *continuum* e abordado como variável (mais associado à perspectiva epistemológica do ‘empirismo feminista’, conforme classificação de Calás e Smircich¹⁴²), construção (pode ser ligada à corrente do ‘ponto de vista feminista’¹⁴³) ou processo (mais associada aos trabalhos orientados pela perspectiva ‘pós-estruturalista feminista’¹⁴⁴); a inovação, por sua vez, pode ser

¹⁴⁰ Segundo Alsos, Hytti e Ljunggren (2013) os esforços da Agência Governamental Sueca de Sistemas de Inovação (VINNOVA), a qual se engajou profundamente na investigação sobre gênero e inovação, são responsáveis por várias produções suecas nessa área, resultando em uma série de relatórios (PETTERSON, 2007; DANILDA; THORSLUND, 2011), livros (ANDERSSON et al., 2012), artigos de pesquisa (LINDBERG; UDEN, 2010; LINDBERG; DANILDA; TORSTENSSON, 2012) e teses de doutorado (NYBERG, 2009; LINDBERG, 2010). Ressaltam os autores que a Suécia vem investindo há bastante tempo em políticas para ampliar o número de mulheres engajadas em atividades inovativas, assim como em financiamentos para investigação nesta área de conhecimento, incentivando produções com base no contexto empírico sueco.

¹⁴¹ Publicações dos Estados Unidos, do Reino Unido, da Austrália e do Canadá evidenciaram elevado número de artigos na busca de Alsos, Hytti e Ljunggren (2013).

¹⁴² “Empirismo feminista, muitas vezes com foco em diferenças e semelhanças entre homens e mulheres” (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013, p. 345).

¹⁴³ “Análises interpretativas de como o gênero é construído através de negociações e práticas e foco na ‘feminilidade’ e ‘masculinidade’, e às vezes aplicando uma abordagem mais construtora social” (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013, p. 345).

¹⁴⁴ “Análises aprofundadas de como o gênero está sendo produzido e reproduzido em organizações e sistemas através de processos de gênero (fazendo gênero, West & Zimmermann, 1987), onde o gênero é criado e recriado nas interações entre indivíduos (Brush et al., 2009). Nesta perspectiva, a construção social do gênero e da inovação está sob constante mudança e depende do contexto” (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013, p. 345).

investigada como um resultado¹⁴⁵, processo¹⁴⁶ ou discurso¹⁴⁷. O quadro 3 apresenta uma categorização de temas ou perspectivas em relação ao gênero e à inovação desenvolvida por Alsos, Hytti e Ljunggren (2013).

Quadro 3 – Combinações de perspectivas sobre gênero e inovação

	Gênero como variável	Gênero como Construção	Gênero como Processo
Inovação como resultado	<ul style="list-style-type: none"> - As diferenças entre cientistas do gênero masculino e feminino em patenteamento, comercialização, tomada de empréstimo ou investimento financeiro etc. - As diferenças de homens e mulheres no que tange a propriedade das empresas que tiveram inovações implementadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como o conceito de inovação possui viés de gênero; - O que é considerado como uma inovação; - Como entendimentos de gênero influenciam resultados da inovação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como as mudanças nas construções de gênero influenciam as saídas/os resultados da inovação; - Alterações nos entendimentos de gênero sobre os resultados de inovação.
Inovação como Processo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de atores envolvidos nos processos de inovação, assim como de seus gêneros; - Frequência de participação de homens e mulheres nos processos de inovação em uma organização; - As diferenças de preferências de inovação entre homens e mulheres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam como os processos de inovação são generificáveis; - Como os entendimentos generificáveis da inovação influenciam os processos de inovação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como entendimentos de gênero são criados e recriados nos processos de inovação; - Alterações na concepção generificada dos processos de inovação; - Como a compreensão da inovação é criada e recriada ao longo de processo de inovação generificável.
Inovação como Discurso/ Política	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos jogadores nos discursos/políticas de inovação, assim como identificando o seu gênero; - Identificação dos atores e seu gênero dentro dos discursos de inovação; - Analisar a frequência de empresas pertencentes a homens e mulheres na realização dos resultados da inovação ou no apoio recebido para a inovação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam como os discursos de gênero são generificáveis; - Como os entendimentos generificáveis da inovação influenciam políticas de inovação; - O impacto das políticas de inovação generificadas em diferentes tipos de inovação e na inovação em diferentes contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como gênero é produzido e reproduzido em discursos de inovação; - Como a generificação de inovação e os processos de inovação influenciam os discursos de inovação.

Fonte: Alsos, Hytti, Ljunggren (2013, p. 256)

A seguir detalho cada uma das categorias de análise estruturada pelos autores com base no cruzamento das visões identificadas sobre gênero e inovação. Há uma quarta (incipiente) categoria focada nas práticas de gênero (relacionada a fazer e desfazer gênero) que se relaciona aos processos de inovação, a qual é apresentada por Pecis (2016). Assim, embora o quadro não apresente essa quarta abordagem (a qual denominei ‘praticando gênero e inovação’), eu proponho acrescentá-la.

¹⁴⁵ Os autores (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013, p. 345) se referem aqui aos “novos produtos, métodos de produção, formas organizacionais etc. que resultam de processos de inovação (SMITH, 2005)”.

¹⁴⁶ Aqui a referência diz respeito aos processos que propiciam a criação das inovações (GARUD et al., 2013).

¹⁴⁷ Os autores se referem aqui aos discursos de inovação que aparecem especialmente nos contextos políticos (DOLOREUX; PARTO, 2005).

6.1 AS DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS DE GÊNERO NA INOVAÇÃO

As pesquisas empíricas sobre gênero e inovação apresentam um maior número de produções no cruzamento entre as **‘perspectivas de gênero como uma variável’** e **‘inovação como resultado’**, as quais voltam-se para investigar as diferenças entre cientistas do gênero masculino e feminino em patenteamento, comercialização, tomada de empréstimo ou investimento financeiro e as diferenças de homens e mulheres no que tange à propriedade de empresas que tiveram inovações implementadas. Essa literatura é muitas vezes quantitativa e seu foco está no proprietário das empresas inovadoras (se são homens ou mulheres), na comparação entre as tendências de mulheres e homens contribuírem para a inovação, nas diferenças de gênero no registro de patentes e comercialização de inovações e sobre o contexto universitário.

No levantamento realizado por Alsos, Hytti e Ljunggren (2013), alguns estudos apontaram uma maior propensão dos pesquisadores do gênero masculino (do que os do gênero feminino) em cooperar com a inovação na indústria (AZAGRACARO *et al.*, 2006; BOZEMAN; GAUGHAN, 2007). No entanto, esses dados precisam ser analisados com cautela, pois outros fatores, como conseguir uma bolsa de investigação do governo ou da indústria, são muito mais fortemente relacionados a essa propensão do que características ou comportamentos associados a um gênero específico (BOZEMAN; GAUGHAN, 2007). Adicionalmente, se os requisitos para concessão de bolsas estão baseados em gênero ou se a própria compreensão de inovação em que se apoiam as políticas de inovação é orientada pelo gênero (aspectos que serão analisados no cruzamento ‘perspectiva de gênero como variável’ e da ‘inovação como discurso’), o envolvimento daqueles que não se enquadram nas normas é impedido ou dificultado, independente de seu interesse em se engajar na inovação da indústria. Outros estudos investigaram registros de patentes e identificaram que um número muito pequeno de mulheres mães está propensa a fazê-lo (WHITTINGTON, 2011). Dado o nível de envolvimento e demanda de tempo que exige tal processo, é de se pensar que esse quadro pode ser explicado pela interseção de responsabilidades do gênero e da família (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013).

No cruzamento da **‘perspectiva de gênero como variável’** com a **‘perspectiva de inovação como processo’** os autores encontraram como temáticas a identificação de atores envolvidos nos processos de inovação, assim como a análise de seus gêneros; a frequência de participação de homens e mulheres nos processos de inovação em uma organização; e as diferenças de preferências de inovação entre homens e mulheres. Citam três pesquisas que giram em torno do reconhecimento ou aceitação das mulheres como inovadoras. Foss *et al.* (2013) sugere que há uma tendência de as organizações raramente implementarem as ideias inovadoras das mulheres, o que pode estar ligado ao pouco apoio que elas recebem de seus/suas colegas na execução de suas ideias, um achado também encontrado por Poutanen e Kovalainen (2013).

No trabalho de Cooper (2012), e também em outras pesquisas dentro dos estudos organizacionais, pode-se encontrar uma possível explicação para esse cenário: as mulheres tendem a não ser consideradas inovadoras (ou são vistas como menos inovadoras do que os homens), situação que coloca as ideias dos homens na posição de preferência, ou, ainda, as ideias dos homens costumam ser percebidas como superiores às ideias das mulheres e, portanto, as sugestões delas raramente avançam para a fase de implementação. Em função da inovação e tecnologia serem associadas habitualmente com a masculinidade (WAJCMAN, 2010), a questão de gênero é frequentemente utilizada como uma justificativa para a baixa *performance* das mulheres em termos de inovação (LINDHOLM; DAHLSTRAND; POLITIS, 2013; MARLOW; MCADAM, 2013). Por trás desse quadro, estão as práticas organizacionais que condicionam ou inibem o comportamento inovador das mulheres.

Explorar como medidas políticas se voltam para as mulheres e/ou os homens; identificar os jogadores (assim como o seu gênero) nos discursos/políticas de inovação; identificar os atores e o seu gênero dentro dos discursos de inovação; analisar a frequência de empresas pertencentes a homens e mulheres na realização dos resultados da inovação ou no apoio recebido para a inovação podem ser temas analisados quando se toma a **‘perspectiva de gênero como variável’** e da **‘inovação como discurso’**. O estudo de Viner, Powel e Green (2004) apontou um viés de gênero entre os beneficiários de bolsas de investigação, situação que pode ter decorrido do preconceito ou miopia de gênero incorporado nas políticas e investigações sobre inovação. A concentração de estudos sobre inovação em determinadas disciplinas, indústrias ou até mesmo regiões geográficas, que tomam o gênero como algo inerente e naturalizado, possibilitam questionar as semelhanças e diferenças entre mulheres e homens em resultados de inovação, apontando seu caráter tendencioso de gênero (NÄHLINDER *et al.*, 2012; KVIDAL; LJUNGGREN, 2013).

A inovação tem sido estudada principalmente em indústrias de alta tecnologia e/ou de produção, visto que estas organizações são percebidas como fiéis representantes (e, durante muito tempo, exemplares exclusivas) dos campos onde a inovação ocorre. Cabe embasar que essas indústrias apresentam a tendência de serem campos mais masculinos do que femininos. Ou seja, se a escolha do campo de pesquisa já for direcionada para áreas com prevalência masculina, não seria de estranhar que discursos de masculinidade estejam imbricados com os discursos de inovação. Nesse sentido, alguns autores têm alertado os pesquisadores sobre a importância de estarem atentos a discursos de ‘similaridade e diferença’, assim como a não caírem na armadilha de ligar diretamente, e sem uma análise mais aprofundada, noções de ‘feminilidade’ e ‘masculinidade’ a ‘mulheres’ e ‘homens’ (POUTANEN; KOVALAINEN, 2013; WIKHAMN; KNIGHTS, 2013), como pode ser observado em vários dos estudos aqui citados. Para tais autores, é preciso adotar

entendimentos mais avançados de gênero do que a diferenciação essencialista¹⁴⁸ e simplista entre ‘homens’ e ‘mulheres’. Adicionalmente, sugerem Alsos, Hytti e Ljunggren (2013), é necessário questionar as associações ‘naturais’ e acríticas entre inovação e tecnologia nestes tipos de indústrias e, também, em outras áreas, buscando investigar a atividade de inovação no setor de serviços, nas atividades do setor público e em outras organizações com predomínio de mulheres (BORINS, 2001; NÄHLINDER et al., 2012).

6.2 CONSTRUÇÕES DE GENERALIZAÇÃO DA INOVAÇÃO

Quando se toma a **‘perspectiva de gênero como construção’** e da **‘inovação como resultado’**, os temas investigados são: como o conceito de inovação possui viés de gênero; o que é considerado como uma inovação; como entendimentos de gênero influenciam resultados da inovação. Estudos desenvolvidos por Blake e Hanson (2005), Marlow e Mcadam (2012) e Nählinder et al. (2012) evidenciaram como o conceito de inovação é altamente generalizável e, na maioria das vezes, apresenta uma forte conotação machista. Há um entrelaçamento agudo entre masculinidade, ciência, engenharia e inovação (WAJCMAN, 2010; DAUTZENBERG, 2012; MARLOW; MCADAM, 2012). As medições da inovação e os tipos de inovações apoiadas por entidades públicas estão cheias de exemplos de vieses masculinos; assim como, os entendimentos generalizados da inovação acabam estimulando um maior apoio (fornecido por ou concedido) aos homens para a inovação ou P&D (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013).

No cruzamento entre **‘perspectiva de gênero como construção’** e da **‘inovação como processo’** encontram-se estudos que buscam revelar como os processos de inovação são generalizáveis e como os entendimentos generalizáveis da inovação influenciam os processos de inovação. Recentemente, pesquisas e políticas tem operado com conceitos mais amplos de inovação, considerando áreas além da tecnológica e relativo a patentes, incluindo em seu escopo inovações do setor de serviços e inovações abertas, sociais e de processos. No entanto, Alsos, Hytti e Ljunggren (2013), Schott e Cheraghi (2014), argumentam que a conotação masculina continua a ser a regra nas concepções construídas sobre a inovação, sendo ainda reproduzida de múltiplas maneiras e em diferentes espaços. Um exemplo disso pode ser encontrado nas concepções sobre processos de inovação aberta que, habitualmente é considerada uma abordagem de inovação mais inclusiva e mais feminina, no entanto, segundo Remneland-Wikhamn e Knights (2013), se for realizada uma análise mais detalhada, se perceberá a reafirmação da norma do masculino nas práticas organizacionais. Rönnblom e Keisu (2013) revelam que a compreensão da inovação no contexto universitário continua apresentando uma representação tradicional de inovação (ligada ao

¹⁴⁸ O essencialismo de gênero considera as diferenças entre homens e mulheres como características que decorrem das diferenças biológicas e não ambientais (SMILER; GELMAN, 2008), por isso seriam estáveis, imutáveis e fixadas no nascimento (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013).

masculino) e tomando os empresários / acadêmicos como sendo homens (e não mulheres). Segundo os autores, esse cenário é decorrência do forte foco da academia nos resultados da inovação.

Na intersecção da **'perspectiva de gênero como construção'** e da **'inovação como discurso'** estão as pesquisas que se voltam para revelar como os discursos de gênero são generificáveis, como os entendimentos generificáveis da inovação influenciam políticas de inovação, e o impacto das políticas de inovação generificadas em diferentes tipos de inovação e na inovação em diferentes contextos. Segundo Remneland-Wikhamn e Knights (2013), os discursos masculinos que tendem a dominar os espaços organizacionais (e, conseqüentemente, de inovação) são as raízes das desigualdades de gênero. Falar sobre gênero nesse espaço não se trata de apenas incluir mais 'mulheres' nos processos de inovação, mas também se refere à maneira como a inovação é interpretada e compreendida, por isso, é preciso ampliar as concepções e discursos de inovação para além das visões tradicionais (enviesadas por um discurso masculino).

Enquanto as definições atuais dão a impressão de ter um discurso de gênero como neutro, Nählinder et al. (2012) e Pettersson e Lundberg (2013) defenderam que a maneira com que a inovação é 'operacionalizada' e medida é fortemente generificável, apresentando, na verdade, viés masculino. O reconhecimento do que é inovação e de quem é o/a inovador/a segue a mesma linha. Embora a mudança de produtos '*hard*' para '*soft*' possa ser apontada como um reconhecimento da contribuição de outros atores para a inovação (REMNELAND-WIKHAMN; KNIGHTS, 2013), os discursos masculinos continuam a dominar, dando menos importância ou ênfase para tais produtos '*soft*'. Ainda predominam os conceitos de inovação como produto ou inovação tecnológica (tradicionalmente com conotação masculina), o que acaba influenciando uma série de questões relativas à inovação.

6.3 PROCESSOS DE GENERIFICAÇÃO DA INOVAÇÃO

A utilização de uma 'abordagem processual' ou de 'fazer gênero', quando se estuda a inovação, sugere investigar a incorporação do gênero nos resultados, processos e discursos de inovação. No cruzamento entre as **'perspectivas de gênero como processo'** e **'inovação como resultado'** estão os estudos que se voltam para investigar as alterações nos entendimentos de gênero sobre os resultados de inovação e como as mudanças nas construções de gênero influenciam as saídas/os resultados da inovação. Nessa linha, por um lado, Poutanen e Kovalainen (2013) mostram como a incorporação do gênero no produto pode contribuir para a conquista de um espaço para o gênero feminino e, também, para a criação de um nicho para o inventor feminino em uma indústria dominada pela masculinidade. Por outro lado, os autores demonstram que mulheres ocupando uma posição na área da P&D ou sendo responsáveis pelo trabalho de inovação em uma organização não significa que elas são percebidas como inovadoras. Ainda assim elas podem estar ausentes e/ou ser afastadas dos processos de inovação. Ser capaz de se movimentar ou ser contada no fluxo de inovação não lhes dá o reconhecimento como inovadoras. Para que sejam reconhecidas, apontam

os autores, é preciso que elas reivindiquem por posições e resistam às visões tradicionais de inovação que são tendenciosas em termos de gênero. Compreender os processos de incorporação de gênero na inovação demanda a análise de todas as questões supracitadas.

Quando se tomam as **'perspectivas de gênero como processo'** e **'inovação como processo'** se exploram as maneiras pelas quais os entendimentos de gênero são criados e recriados nos processos de inovação; análise dos processos em que a relação entre gênero e inovação é alterada e transformada; e as formas como a compreensão da inovação é criada e recriada ao longo de processo de inovação generificável. Segundo Alsos, Hytti e Ljunggren (2013), (re)criar entendimentos de gênero e de inovação, mantendo concepções tradicionais não possibilita alterar a relação entre gênero e inovação, muito menos analisar as formas que estimulam tais mudanças. Nessa linha, se concentrar apenas em inovações de produtos e de processo tecnológico (FAGERBERG; MOWERY; NELSON, 2005) inibe a ampliação da compreensão da inovação e a análise das questões supracitadas. É preciso dar mais atenção para a investigação de processos de inovação incremental e de inovações de processos que ocorrem no nível da base das organizações (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013).

Por fim, a utilização das **'perspectivas de gênero como processo'** e **'inovação como discurso'** é tomada para investigar como gênero é produzido e reproduzido em discursos de inovação e como a generificação de inovação e os processos de inovação influenciam os discursos de inovação. A perspectiva do processo pode nos ajudar a examinar como o discurso de inovação é (re)criado em todo o processo de incorporação do gênero nos processos de inovação, bem como analisar como o gênero é (re)produzido nos discursos de inovação. Produzir e reproduzir discursos requer negociação para que sejam mantidas certas concepções. Uma alteração na compreensão dos resultados de inovação orientadas pelo gênero pode contribuir para, por exemplo, ampliar a visão da inovação para além de produtos, incluindo, assim, a inovação de serviços e a inovação social como saídas legítimas dos processos de inovação (conforme já apresentado no cruzamento entre **'gênero como processo'** e **'inovação como resultado'**). O que chama atenção dos autores que se voltam para analisar **'gênero como processo'** e **'inovação como discurso'** é o que está por trás da lentidão de certas modificações, o que, para Remneland-Wikhamn (2013), é decorrência das estruturas de poder inerentes relacionadas com o gênero incorporado na inovação, onde há uma tendência ao domínio dos discursos masculinos sobre os femininos. Contestar os discursos hegemônicos masculinos passa pela resistência feminista, a qual se volta para desafiar estereótipos de gênero nas políticas existentes, processos e redes de inovação, conforme apontam os trabalhos sobre política de inovação na Suécia desenvolvidos por Pettersson e Lindberg (2013). Tal movimento pode conduzir a uma democratização da inovação, ampliando o tipo de atores que participam dos processos de inovação.

As três categorias de análise apresentadas por Alsos, Hytti e Ljunggren (2013) abrem caminho para que pesquisadores possam ver o gênero incorporado como uma prática que é enactada e está imbricada a, e ao mesmo tempo, performa conceitos, processos, organizações, discursos,

pesquisas e políticas de inovação; deixando de vinculá-lo exclusivamente a agentes com gêneros particulares para vê-lo como algo social, passando assim a dar menos ênfase às diferenças e semelhanças de gênero (CARTER; SHAW, 2006). Ou seja, o esforço precisa recair mais em investigar a inovação pela perspectiva de gênero como uma prática processual e/ou discursiva do que como variável (AHL, 2006; ACHTENHAGEN; TILLMAR, 2013), enfocando o ‘fazer gênero’/‘desfazer gênero’, o ‘praticar gênero’, ‘performar gênero’ ou ‘posicionar gênero’ (POGGIO, 2006).

6.4 PRÁTICA DE GÊNERO E DE INOVAÇÃO

As três perspectivas, que cruzam gênero e inovação, apresentadas até aqui seguem, em grande medida, o desenvolvimento conceitual de gênero como encontrados em literaturas feministas (HARDING, 1986; CALÁS; SMIRCICH, 1996; 1998; 1999; 2006; LYKKE, 2010). Para além das perspectivas apresentadas, ainda se pode olhar para o **‘gênero como prática’** e seu cruzamento com **‘inovação como prática’**, **‘inovação como resultado’**, **‘inovação como processo’** ou **‘inovação como discurso’** (ou, ainda, ‘inovação como prática’ *versus* ‘gênero como variável’ ou *versus* ‘gênero como construção’ ou *versus* ‘gênero como processo’).

Uma possibilidade de cruzamento entre **‘gênero como prática’** e **‘inovação como processo’** pode ser encontrada no trabalho de Pecis (2016). Segundo a autora, apesar do crescente interesse pelo entrelaçamento de indivíduos, organizações e instituições na pesquisa de inovação, pouca atenção tem sido dada às formas em que suas relações produzem e reproduzem dinâmicas específicas de gênero ao longo do processo de inovação (PECIS, 2016). A autora desenvolve uma pesquisa com base no entendimento de inovação como um processo relacional cunhado por vários atores que conformam as tecnologias e seu contexto social (GARUD; KARNØE, 2003; GARUD et al., 2013) associada à abordagem de fazer e desfazer gênero (KELAN, 2010; MARTIN, 2003, 2006), que foca nas performances de gênero para analisar sistematicamente as atividades de pesquisa de inovação em um contexto de P&D com homens e mulheres engajados nelas. Enquanto o entendimento de inovação como processo explica as interações entre redes de pessoas (GARUD et al., 2011), constituindo inovação no nível micro; a compreensão de gênero é pautada em Martin (2003; 2006), especificamente em relação à compreensão de fazer e desfazer gênero como práticas sociais.

Tal abordagem alinha-se com os trabalhos focados na “fluidez que caracteriza a experiência incorporada de gênero” (LINSTEAD; PULLEN, 2006p. 1288), que são amplamente ignoradas no atual estudo sobre gênero e inovação. Pecis (2016) defende que introduz o conceito de ‘posições de deslocamento’, referindo-se ao fazer e desfazer gênero de homens e mulheres que criam inovação, onde as feminilidades e as masculinidades não são lidas por uma ordem binária e de oposição. A autora argumenta que, numa linha diversa, sua prática é múltipla e não dicotômica. Embora seja de grande valia seu esforço por explorar atividades relacionadas à inovação e como elas são

incorporadas e ligadas pelos próprios atores a gêneros específicos, seu olhar para inovação é ainda restrito a empresas tipificadas com inovações conduzidas por centros de P&D (setores intensivos em inovação) e com um olhar para processos de inovação divididos em etapas. Adicionalmente, quanto ao gênero, ao focar no fazer e desfazer gênero, a autora deixa em segundo plano as práticas discursivas, elementos importantes para os pós-estruturalistas e para os teóricos da prática.

No sentido de demonstrar como as práticas de gênero (re)produzem normas coletivas de feminilidades/masculinidades através de processos de inovação, Pecis (2016) identifica cinco maneiras de fazer gênero na inovação: a) homens negando a ausência das mulheres; b) homens posicionando mulheres como sujeito legitimado para falar de experiências das mulheres; c) mulheres misturando feminilidade/s e competitividade; d) mulheres misturando feminilidade/s e emotividade; e) mulheres anulando o corpo reprodutivo. Em seguida, a autora aborda os momentos que sinalizam o desafio do binário de gênero e sua re-significação através da marginalização da aceitação específica de feminilidades/masculinidades ao apresentar duas formas de desfazer gênero em inovação. Estes compreendem: a) a resistência a uma feminilidade dominante através da partilha de conhecimento e, b) a criação de um espaço para resistir masculinidades/feminilidades, que estão ligadas a práticas de inovação.

Percebe-se que o trabalho de Pecis (2016) avança no sentido de se olhar para a inovação a partir de práticas de gênero, no entanto, ainda se pauta em uma visão heteronormativa que, embora busque apresentar mais possibilidades de visualizar feminilidades e masculinidades, não vislumbra categorias fora ou além destas. Em sua obra não há espaço para transgêneros/transsexuais, gays, lésbicas, bissexuais, travestis que não se orientam pela heteronormatividade. Apesar de seu esforço no sentido de produzir deslocamentos de feminilidades e masculinidades, sua lógica é ainda dentro de uma heteronormatividade de gênero, com orientação cisgênero. Isso não reduz as contribuições da pesquisa, mas faz saltar os olhos a dificuldade de realizar pesquisa fora dessas normas.

Gherardi (2011) aponta que a produção/apropriação da cultura por um sujeito 'masculino' está tão profundamente introjetado que mesmo entre os indivíduos comprometidos com o seu desvelamento, muitas vezes, narrativas ou discursos 'masculinos' (na maioria das vezes, de uma masculinidade hegemônica) escapam e a repetição acaba ocorrendo inconscientemente. É justamente essa repetição que Butler (1990) aponta como sendo a base da performatividade de gênero. Através desses atos estilizados de repetição de discursos, narrativas, normas culturais e gestos é que o gênero se torna ritualizado e seus efeitos acabam sendo assumidos como algo 'natural'. Por isso, o discurso pode parecer ser neutro, universal e livre de intencionalidade, como se a pessoa fosse um ser desencarnado. No entanto, Foucault (1986, 1999) muito bem nos mostrou que os discursos são politicamente posicionados.

Diante do que foi exposto nesta seção, destaco que meu olhar para gênero e inovação será pelas lentes das **práticas sociais situadas**¹⁴⁹, tomando **gênero**¹⁵⁰ como uma **prática** que se enacta e entrelaça à **inovação**¹⁵¹, considerada igualmente como uma **prática**. Por essa ótica, considero que a pesquisa, assim como as práticas sociais situadas, é também um arranjo provisório, apresentando uma temporalidade, espacialidade e historicidade que dão ideia da sua incompletude e complexidade. Como comentam Fonseca e Costa (2013) ao abordar “por uma ontologia cartográfica: tensão, complexidade, estilo e consistência”

A composição dos sentidos na intuição ou apreensão produz nossos objetos, ou seja, o objeto-problema está para além do significado (ideias, abstrações, conjuntos, generalizações) ou do referente (designações, substâncias, indivíduos dados), está nos sentidos arranjados de modo complexo em um problema, findando, em sua tensão, por definir um movimento, um estilo, uma relação, algo que possui alguma coerência complexa por estabelecer um arranjo estético (nem simétrico ou harmônico), uma contemporaneidade, uma duração, um sentir de uma apreensão. Assim, a definição de uma “objetificação” na práxis cartográfica não se opera por meio da delimitação de conjuntos (fechamentos lógicos categorial-identitários em grupos binários), mas sim de tensões-estilos (variações de variações em contínua descontinuidade). (FONSECA; COSTA, p. 424-425)

É com base nessa concepção que escolhi usar a cartografia como método de pesquisa, a qual detalho na próxima seção e, na após este capítulo, me debruçarei no alinhavar dos fios teóricos aos fios territoriais e seu arremate via conexão de nós.

¹⁴⁹ Minha visão de práticas sociais situadas considera o fazer, dizer, incorporar/encarnar e afetar socialmente situados. Na medida em que as práticas são uma questão de *doing* (fazer) e de *saying* (dizer) socialmente situados, entendo como importante agregar a dimensão *embodying* (encarnar) de encarnação de gênero vivido (LATOUR, 2009; MOL; LAW, 2004; PULLEN; RHODES; THANEM, 2017), explorando assim o afeto nas organizações (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017; GHERARDI, 2017a; 2017b; RECKWITZ, 2012; 2017). A dimensão afetiva compreende o afeto como uma prática incorporada/encarnada no corpo, materializado em não humanos, enfatiza a relacionalidade e a negociação, o poder de agência e de subverção dos atores.

¹⁵⁰ Um olhar para as multiplicidades de gênero, considerando a materialidade dos corpos, as relações, as sensações e os sentidos, as subjetividades e experiências vividas, via processos de *gendering* nas organizações. Compreendendo a materialidade, a carnalidade dos corpos (LATOUR, 2009; MERLEAU-PONTY, 1962, 1968; YOUNG, 1980, 1998; PULLEN 2006; THANEM; KNIGHTS, 2012), acompanhando as relações públicas e interpessoais que estabelecem (DAVIS, 2009), levando em conta suas subjetividades e as experiências vividas (NAMASTE, 2000; HINES, 2007a; MONRO, 2010), via processos de *gendering* nas organizações em termos de *gendering practices* e *practising gender* (MARTIN, 2003; 2006), focando-se assim em um olhar para gênero enquanto práticas (CONNELL, 1983; 1985; 1987; 1995; GHERARDI, 2013; MARTIN, 2001; 2003; 2004; 2006; SCHATZKI, 2001; POGGIO, 2006; THÉVENOT, 2001).

¹⁵¹ Para fins deste estudo, irá se adotar como lente de análise a vertente sóciomaterial de inovação, considerando a inovação como uma prática situada, processual, contínua, em que o *knowing* é produzido através da participação em um conjunto de práticas, via rede de práticas (as quais não são restritas aos muros organizacionais), envolvendo conexões em ação e interações sociais entre humanos e não humanos.

Subparte 2

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A cartografia exige rigor e, no caso, não se trata somente da sustentação da singularidade e da invenção, mas também o uso dos conceitos incorporados à processualidade da pesquisa, sustentando a pressão exercida pelo plano de forças no território acadêmico. Por outro lado, seu uso não deve ser dogmático, hermético. A força dos conceitos localiza-se fora deles, em sua potência de criar, em sua capacidade de associar ideias, incitar pensamentos, leituras, de entrecruzar linhas e pontos temporariamente arranjados, para mais adiante serem desconectados ou reconectados em outra composição. Os conceitos sempre possuem um compromisso com o campo problemático que lhes dá sentido, gerando uma consistência que unifica traços intensivos, promovendo formas de expressão, e não devem ser desconsiderados, pois “os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades, que lhes convêm ou não, que passam ou não passam” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 12), vigorosos dispositivos para a presença da realidade, potentes intercessores para a invenção. (ROMAGNOLI, 2009, p.172)

A proposta deste capítulo é compartilhar as escolhas metodológicas a partir de um processo reflexivo sobre o fazer científico, apresentando a cartografia como uma possibilidade metodológica frutífera para os estudos organizacionais, especialmente para os estudos baseados em prática. Cada passo dado neste estudo foi pautado: 1) no que o(s) território(s) me indicava(m) e possibilitava(m); 2) nos objetivos que guiaram a experimentação da cartografia; 3) na abordagem do problema; 4) nas pistas e preceitos cartográficos.

Para tanto, inicio o **capítulo 7** discorrendo sobre a minha visão acerca da construção e escolha do método, pautada em Law (2004) e Latour (2009); esboço o delineamento da pesquisa; apresento a cartografia a partir do princípio rizomático; exponho as pistas que conduziram o meu fazer cartográfico; me posiciono quanto às estratégias de produção de conhecimento eleitas; comento sobre a análise na cartografia; pondero sobre o processo de validação da pesquisa e finalizo o capítulo apresentando como escolhi os territórios cartografados.

Capítulo 7

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo aborda o percurso metodológico que trilhei durante a realização desta pesquisa, indicando: detalhamento do tipo de estudo, *hódos-metá* desenhado, pistas seguidas, técnicas utilizadas para a produção/cultivo de dados, validação da pesquisa, análise que atravessou todo o fazer cartográfico e a delimitação dos territórios investigados. Antes, preciso esclarecer que minha caminhada levou em conta a visão de Law (2004) e Latour (2009) sobre a construção do método e, também, acerca do fazer ciência.

Law (2004) ressalta a importância de entender o método não como algo estanque e determinado integralmente *a priori*, nem como uma realidade preexistente, à espera de ser ‘descoberta’, mas como um caminho que é performado à medida que se realiza a pesquisa de campo. O autor destaca que, nas investigações científicas, o/a pesquisador/a, em igual tempo, constata e faz parte da fabricação da realidade, que é produzida não só pelos humanos (pesquisadores e participantes da pesquisa), mas também pelos não humanos (pela materialidade e pela rede de práticas), estando o método como um dos influenciadores desta construção. Esses direcionadores são também compartilhados pela cartografia, como se verá a seguir.

Estando alinhada ao pensamento de Law (2004), procurei me posicionar de forma reflexiva acerca de minha atividade científica. Tenho particular inquietação com ‘os métodos de pesquisa’ que prometem ‘descobrir a realidade’, pois se o processo investigativo lida com um mundo que é complexo, o qual necessariamente excede a capacidade de compreendê-lo, e gerador, porque gera e performa a realidade que se pretende descobrir, há que se questionar: como tomar uma postura de um observador ‘de fora’, ‘neutro’, que ‘capta’ a realidade e sabe ‘melhor’ ou ‘mais’ (sobre o que ocorre no espaço investigado) do que seu campo e seus participantes aí inseridos? Não há como falar em um ‘observador de fora’ ou em uma ‘neutralidade’, tampouco se consegue ‘captar’ (com exatidão ou em sua completude) aquilo que está sendo performado (inclusive, com a participação do/a próprio/a pesquisador/a).

Se a tentativa for a de ‘captar’ definitivamente as coisas que estão no mundo, de alguma forma, os métodos utilizados nas ciências sociais tenderão a apresentar limitações (LAW, 2004). O autor quer, com essa explanação, provocar uma reflexão sobre a forma como pesquisadores/as vêm conduzindo seus estudos e, também, sobre **como** e **o quê** vem sendo pesquisado.

Em uma linha similar, Latour (2009) propõe questionamentos ao que tem sido posicionado majoritariamente como científico, sugerindo que a ciência (e suas produções) tem sido orientada por concepções bastante limitadas do que pode ser assumido como tal. Para o autor, “conhecer não é resultado automático de uma metodologia geral adequada a todo o serviço: é pelo contrário, um acontecimento raro.” (idem, p. 48). Por essa ótica, a cientifidade está atrelada ao conhecimento

interessante, não escapando de um esforço arriscado. Sendo assim, em vez de procurar afirmações absolutas (que se voltam para encontrar verdades, essências ou imagens exatas da ‘realidade’, as quais excluem as diferenças e costumam ser tautológicas), o empenho deve sempre ser o de assumir riscos e “começar do nada para cada nova proposição em causa” (idem, p. 48).

Para tanto, também os métodos, as teorias, os instrumentos e todo o aparato investigativo deve ser colocado em suspenso, procurando conceber a pesquisa de maneira a maximizar a recalcitrância tanto nos humanos quanto nos não humanos, já que “não se pode chegar a nenhum mundo comum se aquilo que é comum já tiver sido decidido pelos cientistas, longe da vista daqueles cujas ‘comunalidades’ estão assim a ser construídas” (idem, p. 56). Nesse sentido, o/a pesquisador/a deve proporcionar ocasiões para que os participantes da pesquisa (humanos e não humanos) possam diferir, respondendo às questões a eles endereçadas “recorrendo às suas próprias categorias” (idem, p. 51).

Acresce a esses pontos a ponderação de Latour (2009) sobre o estabelecimento do estatuto científico. Para o autor, o cuidado das generalizações classificadas como boas respousa na maximização das articulações, ampliando o número de versões alternativas de um mesmo fenômeno. Adicionalmente, a ciência, para ser bem articulada, não requer distância nem empatia ao objeto ou fenômeno estudado. Na verdade, “a distância não deve ser entre observador e observado, mas entre conteúdo do mundo antes e depois da pesquisa” (LATOURE, 2009. p. 52).

Tendo essas reflexões em vista, coloquei-me em campo, sabendo que não encontraria ‘uma realidade’ pronta para ser descoberta, mas que faria parte da fabricação/produção dos dados e contribuiria, inclusive, para modificar o que eu me aventurava a pesquisar (LAW, 2004). Minha proposta, seguindo Latour (2009), era a de estar aberta às controvérsias e a de recorrer a arranjos que garantissem a máxima disputabilidade. Eu buscava, assim, assumir os riscos incorridos no processo investigativo, empreendendo esforços para encontrar o que seria interessante para todos os envolvidos.

7.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Levando em consideração a natureza do fenômeno a ser investigado, apoiei-me na abordagem qualitativa (FLICK, 2009), pois pretendia não apenas observar, mas também debater, explorar, problematizar, refletir sobre aspectos relacionados às práticas de gênero e de inovação, assim como compreender “processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (RICHARDSON, 1999, p. 80). O interesse estava em entender as práticas pela perspectiva dos participantes, identificar e compreender o fazer e o dizer cotidiano relacionado a essas práticas, entendendo a prática social como situada em um contexto e partindo da noção de construção coletiva de ‘realidades’.

Assim, o método de pesquisa escolhido deveria se alicerçar no entendimento do processo de produção de conhecimento aliado ao construtivismo radical, à máxima socioanalítica, buscando

superar o modelo da representação e entendendo que, para conhecer, é preciso antes transformar (BARROS; SILVA, 2013). Por isso, a escolha pelo uso da pesquisa qualitativa deu-se em função de ela estar interessada no nível profundo do social e ter como propósito tentar compreender os sentidos/concepções revelados/as e construídos pelos atores sobre suas experiências e seu mundo, baseando-se no entendimento de que a realidade é socialmente fabricada através da relação entre humanos e não humanos.

A cartografia despontou como uma possibilidade em função de seu sentido: colocar o/a pesquisador/a no acompanhamento de percursos, implica-lo/a nos processos de produção de dados, conectá-lo/a às redes ou rizomas do(s) território(s). No presente estudo, pretendo argumentar a favor do uso da cartografia nos estudos organizacionais, sobre as vantagens e os desafios inerentes, apresentando-a como uma maneira alternativa de ver e compreender as práticas de gênero e de inovação. Isso se deve ao entendimento de que este ‘método’ possibilita mapear territórios, seguindo as linhas de força que os formam, sem ser reducionista. Por essa ótica, a pesquisa cartográfica dá conta da complexidade da vida e aparece como uma alternativa a métodos simplificadores.

O meu cartografar pautou-se no acompanhamento dos processos que os participantes realizam (considerando a posição que ocupam associada ao gênero que enactam), dos modos de subjetivação e resistência dos agentes dentro das práticas de inovação (PECIS, 2016; POUTANEN; KOVALAINENE, 2013; REMNELAND-WIKHAMN; KNIGHTS, 2013) e de como colocam em prática suas potencialidades inovadoras através de práticas de gênero (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013; CONNELL; 1983; 1985; 1987; 1995; MARTIN, 2001; 2003; 2004; 2006; PECIS, 2016; THORSLUND; GÖRANSSON, 2006). Se, por um lado, essa proposta é bastante utilizada em pesquisas que abordam a temática gênero, por outro, é ainda pouco utilizada na literatura sobre inovação.

Como gênero é uma qualidade social, não um atributo biológico, investigá-lo a partir de interações cotidianas, de domínios sociais mais amplos, estudá-lo a partir do método cartográfico parece ser apropriado. Isso porque, a partir da convivência cotidiana, se poderão identificar os meios, modos, procedimentos, operações, através das quais o gênero é enactado nas práticas sociais cotidianas, nos comportamentos, nas conversas e em cada tipo de relação. Tal compreensão decorre do entendimento que se tem sobre como o gênero é considerado como uma prática, sendo uma realização material e discursiva nos detalhes da vida cotidiana, em que os efeitos são observados, escutados, sentidos, medidos, interpretados (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013; BRUNI; GHERARDI, POGGIO; 2004; CONNELL; 1983; 1985; 1987; 1995; MARTIN, 2001; 2003; 2004; 2006; PECIS, 2016; THORSLUND; GÖRANSSON, 2006), mas também são enactados nas experiências coletivamente produzidas (LAW, 2004). Neste estudo, o gênero é compreendido como práticas que produzem dizeres e fazeres relativos a masculinidades e feminilidades, podendo haver várias maneiras de mobilizar, enectar, experienciar, experimentar e realizar bricolagens entre as infinitas possibilidades que a ordem/instituição de gênero e a situação apresenta/impõe/provoca

(considerando também seu caráter histórico, político, temporal, material e espacial), os quais, por sua vez, orientam modos de ser, agir, falar, pensar e sentir o gênero¹⁵².

Ao se investigar gênero e inovação, existem desafios metodológicos que precisam ser superados. Muitas empresas de alta tecnologia historicamente colocaram à frente das atividades de inovação figuras masculinas (em sua grande maioria, tais figuras são homens), que lideram equipes de homens, mulheres e/ou pessoas transgênero¹⁵³ (DAWSON, 2009; DAUTZENBERG, 2012). Isso ocorre em boa parte em razão desses estudos, em sua maioria, investigarem inovação tecnológica e por que esse campo apresentou, durante um bom tempo, certas delimitações e resistências de inserção a outros gêneros que não o masculino (tradicionalmente vinculado ao homem).

Como muitas vezes os estudos realizados tomam um único informante para conduzir suas entrevistas, o qual normalmente é o CEO da organização (cargo historicamente ocupado por homens), as mulheres e as pessoas trans acabam ficando escondidas nos estudos (MARLOW; MCADAM, 2012). Existem diferentes papéis/funções atribuídos/as às mulheres, aos transgêneros e aos homens no fluxo/processo/prática de inovação (DUBERLEY; COHEN, 2010): os homens são descritos como predominantemente ativos nas inovações tecnológicas de *startups* e em empresas de capital de risco (DAUTZENBERG, 2012), enquanto as mulheres são vistas como ativas em escritórios de transferência de tecnologia, em inovações sociais e de serviços. Não foram encontradas pesquisas que se propusessem a investigar a participação ou o engajamento de pessoas trans em processos de inovação. Conforme já explicitado no **capítulo 6**, esse quadro precisa ser analisado com parcimônia, dado que há uma quantidade significativa de variáveis que influenciam tal cenário.

Outro desafio metodológico importante é a natureza de gênero do conceito de inovação em si. Não são apenas os/as pesquisadores/as que veem ‘porcas e parafusos’, quando eles/as visualizam inovações, mas também seus/as informantes. Assim, se aproximar dos participantes da pesquisa com questionários ou roteiros de entrevista contendo perguntas estruturadas com viés masculino, mesmo que visando investigar vários aspectos das inovações, pode levar facilmente os informantes a enfatizarem certas inovações e minimizarem outras. É necessário olhar mais profundamente para os questionários ou roteiros de entrevistas que consideram possuir um discurso de gênero neutro ao

¹⁵² Pauto meu entendimento no conceito de ‘praticar o gênero’ (CONNELL; 1983; 1985; 1987; 1995; MARTIN, 2001; 2003; 2004; 2006), como algo fluído, um fenômeno em movimento, que é praticado, muitas vezes, de maneira rápida, podendo ser ‘feito’/‘dito’ com ou sem intenção, consciente ou inconscientemente, reflexivamente ou (como ocorre na maioria das vezes) não reflexivamente (habitualmente informada por consciência e reflexividade liminar), em concerto ou na relação com outros agentes, cotidianamente sendo moldado, pressionado ou provocado pela ordem ou instituição de gênero. Nesse sentido, sua mobilização, assim como a experiência e a consequência vivenciadas ao praticar gênero, são influenciadas pela situação (incluindo espaço, arquitetura, artefatos, participantes e público), posição social e poder. Envolve conhecimento tácito e habilidades incorporadas adquiridas ao longo do tempo, que mesmo que não possam ser verbalmente descritas na sua totalidade, são experimentadas, observadas e articuladas. Praticar o gênero (o dizer e o fazer), com o passar do tempo, criará as práticas de gênero (o que é dito e feito).

¹⁵³ Pessoas transgênero, neste estudo, são entendidas todas aquelas pessoas que se veem como transitórios binários (trans-homens ou trans-mulheres), assim como as que não se classificam nem como homens, nem como mulheres (podendo ser tanto aqueles que se identificam sem gênero ou com gênero além do homem e da mulher) (FERGUSON, 2016).

usá-los na condução da pesquisa, quando empiricamente se examinam as questões da inovação e afins (NÄHLINDER *et al.*, 2012), e desenvolver maneiras de examinar o que as pessoas fazem, ao invés de somente examinar como elas falam sobre isso. Uma abordagem poderia ser a de conduzir a pesquisa contando com momentos em que se possa observar de perto e em profundidade suas interações (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013), outra seria implicar-se na pesquisa, experimentar, dissolver o ponto de vista do observador, realizando uma cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Meu esforço foi tentar contemplar as duas sugestões.

7.2 UM PRINCÍPIO RIZOMÁTICO

A cartografia, apresentada por Deleuze e Guattari na Introdução de “Mil Platôs” (1995), surge como um princípio rizomático que é “inteiramente voltado para uma experimentação ancorado no real” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21). O rizoma¹⁵⁴ liga “um ponto qualquer a outro ponto qualquer” (idem, p. 32), sem se deixar “reconduzir ao uno, nem ao múltiplo” (idem, p. 32). O rizoma é feito de dimensões, de linhas, procedendo por “variação, expansão, conquista, captura, picada” (idem, p. 32). Nesse mapa, não há um sentido único para experimentá-lo, as possibilidades são múltiplas. No entanto, se o princípio rizomático é o orientador da investigação, como definir a direção do percurso da pesquisa? Entrar em contato com o conceito de rizoma, criado por Deleuze e Guattari (1995), possibilita diversas reflexões acerca do fazer pesquisa e das construções teóricas que imperam nos estudos organizacionais. No conceito de rizoma, percebe-se sua ligação com a cartografia.

Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso. Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32)

Essa figura, desenhada com base em uma metáfora botânica, é apresentada pelos autores como um jeito de operar diverso: não há começo nem fim no rizoma; ele não tem centro; constitui multiplicidades lineares e linhas múltiplas que se cruzam, formando uma rede móvel. O olhar

¹⁵⁴ Resumamos os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. (...) Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (...) Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear. Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. (...) Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore-imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore. O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32).

múltiplo não é apenas para as conexões que se estabelecem, mas também para as infinitas interpretações e ações que possibilita: são os devires que lhe interessam¹⁵⁵. É funcionamento, ação, mas também enfrentamento e resistência.

A cartografia aparece como um dos seis princípios básicos do rizoma: a) **princípio de conexão** – postula que não há um ponto fixo, que as ramificações não seguem uma hierarquia ou filiação (modelo diferente do da árvore); a conexão se dá por todos os lados e em todas as direções (ou seja, qualquer ponto de um rizoma pode se ligar a outro sem ter que seguir uma ordem hierárquica); b) **princípio da heterogeneidade** – postula que o rizoma não é de natureza linguística. A linguagem aparece como uma das linhas que compõe o rizoma, combinando elementos de áreas diferentes (biologia, política, economia); c) **princípio de multiplicidade** – diz que o rizoma não é uma totalidade unificada nem é composto de totalidades ou formas puras. “Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e, também, retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18). Tal princípio considera a diferenciação; d) **princípio da ruptura a-significante** – princípio de tensão permanente entre o movimento de criação de formas e organizações e de fuga e desmancho das mesmas formas. As formas têm um caráter irremediavelmente contingente e temporário, podendo sempre ser rompidas. Se uma parte do rizoma for quebrada, não haverá interferência em seu funcionamento; e) **princípio da cartografia** – é o primeiro princípio metodológico da filosofia de Deleuze e Guattari. O pensamento sobre o rizoma não é representacional, mas inventivo. O mapa ‘faz parte do rizoma’, é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, modificável. O mapa apreende as linhas, os movimentos e tendências. Um rizoma é mapa e não decalque; f) **princípio da decalcomania** – em que o decalque capta os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de saturação.

Kastrup (2003), em uma leitura sobre o rizoma e sua possível relação com o conceito de rede, alerta para o fato de que se deve começar primeiro pelo mapa (rizoma) para depois projetar o decalque (pontos de estruturação), pois os pontos de estruturação são entendidos como estabilizações temporárias do funcionamento criador do rizoma. Segundo a autora, um item capital no conceito de rizoma é afirmá-lo como um sistema aberto, direcionar para um ponto anterior a todas as dicotomias. O domínio rizomático consiste no domínio da inventividade. O modo de funcionamento do rizoma marca de forma definitiva o rompimento com o princípio da causalidade: o rizoma aparece melhor caracterizado como condição do que como causa (condição aberta, indeterminada). Por seu próprio funcionamento, o rizoma modifica-se o tempo todo. Os eventos sucessivos não são previsíveis. Ainda, não há nada fora do rizoma, não há instância exterior. “O

¹⁵⁵ O que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente: todo tipo de ‘devires’. Um platô está sempre no meio, nem início nem fim. Um rizoma é feito de platôs. Gregory Bateson serve-se da palavra ‘platô’ para designar algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32)

rizoma tem duas faces: ele é o método e é também a figura da ontologia de Deleuze e Guattari. O pensamento e o ser são rizomáticos, mas não formam dois planos isomorfos” (KASTRUP, 2003, p. 56). Eles constituem duas faces do mesmo plano. Assim, se pode entender que o rizoma não possui um formato único, visto que ele se modifica a cada instante, da mesma forma que os agentes.

Kastrup (2003) tem como referência a rede na definição de Latour, que a entende como uma encarnação do rizoma, o qual conecta e afeta híbridos. A autora também recupera a noção de tempo (na visão de Latour) como uma forma de compreender a realidade. O tempo presente tem conexão com o passado e com o futuro como coisas sobrepostas, coexistentes. Essas concepções são relevantes para problematizar as implicações incorridas no pensar e no fazer pesquisa.

Tomando a noção de rizoma como base, o fazer pesquisa precisa levar em consideração (e seguir isso na pesquisa) que não há hierarquia ou primazia no estabelecimento das conexões; que não se deve privilegiar determinados pontos, pois todos são válidos e influem na construção das conexões; que é preciso romper com questões de causalidade, compreender os princípios do rizoma. Além disso, é necessário entender a coexistência dos tempos (o presente – o atual – que traz consigo o passado de forma virtual, e aponta para o futuro com imprevisibilidade). “Mapear significa acompanhar os movimentos e as retrações, os processos de invenção e de captura que se expandem e se desdobram, desterritorializando-se e reterritorializando-se no momento em que o mapa é projetado” (FERREIRA, 2008, p. 36).

A partir do conceito de rizoma de Deleuze e Guattari, o mundo pode ser compreendido como formado por diversas e infindáveis conexões. A própria pesquisa pode ser um rizoma, pois, no processo de pesquisar, se traz “um pouco disso que chamamos de caos, ou pouco dessas tramas e embaralhamentos – o que acontece é que os mitos da ciência têm imposto à apresentação da pesquisa o ocultamento das linhas de fuga, dos ajustes, dos retornos” (ROSÁRIO, 2008, p. 212).

Por essa ótica, o mapa a ser produzido pelo/a cartógrafo/a é rizomático, capturando “os pontos de tensões, as várias transformações percorridas no caminho e as implicações das escolhas e decisões tomadas pelo investigador ao longo dessa estrada” (BACCIN, 2013, p. 8). Seguindo essa linha de entendimento, o mapa construído pelo/a cartógrafo/a é na verdade reflexo do percurso que ele foi capaz de produzir (ROSÁRIO, 2008), sempre móvel e nunca acabado, capturando intensidades, relações, movimentos, jogos de poder, enfrentamentos, resistências, liberdades; acompanhando com um olhar crítico e, ao mesmo tempo, intervindo na produção das trajetórias, dos percursos, das formações rizomáticas, das conexões, dos dispositivos, das linhas de fuga.

É importante pensar que os/as pesquisadores/as também fazem parte dessas conexões e que as pesquisas terão suas próprias conexões e investigarão (querendo ou não) conexões. Levar em conta que se afeta o que se pesquisa e que se modificam as conexões ao se conectar a elas (DELEUZE; GUATTARI, 1995; GHERARDI, 2017a; 2017b; LATOUR, 2009; ROLNIK, 2007), que não se deve considerar a forma da figura, mas as linhas que ligam essas conexões, não privilegiar elementos em detrimento de outros, considerar a memória, os tempos que coexistem etc.

tudo isso contribuirá para um fazer pesquisa de forma diferente, ampliando a visão e o entendimento sobre o fenômeno em estudo.

7.3 CARTOGRAFANDO A PARTIR DE PISTAS

A cartografia desponta como um método de pesquisa-intervenção, propondo uma inversão metodológica: de *metá-hódos* (metas previamente definidas que orientam o percurso) para *hódos-metá* (mais preocupado com o caminhar, com o vivenciar o processo de pesquisar). Essa reversão não significa deixar de lado a rigidez, muito menos o comprometimento com a qualidade da pesquisa, mas experimentar o percurso metodológico de maneira mais orgânica, “mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 11). Aqui o empenho e o interesse do/a pesquisador/a estão voltados para sua implicação e intervenção na realidade (PASSOS; BARROS, 2000), desfazendo-se a dicotomia sujeito/objeto e passando a considerar sua múltipla influência e produção simultânea.

Impor leis e regras generalizadoras (REGIS; FONSECA, 2012), pautadas em procedimentos apriorísticos para conferir caráter de rigorosidade e precisão metodológica às pesquisas que se debruçam sobre os movimentos da vida é ir na contramão da normatividade do vivo, é negar a singularidade, temporalidade, variabilidade, heterogeneidade e coletividade do viver (BARROS; SILVA, 2013; REGIS; FONSECA, 2012). Aí também reside um conhecimento orientado por ética, estética e política que respeitam a vida e o outro, subvertendo o que “aparece como verdade natural e aprisiona a produção da diferença” (REGIS; FONSECA, 2012, p. 281).

Fazer pesquisa na direção cartográfica, como um *hódos-metá*, é não prescrever procedimentos, regras ou protocolos de pesquisa, mas utilizar pistas que servem como guia, apoiando o caminhar do/a pesquisador/a. “As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* da pesquisa” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 13).

Tais pistas não devem ser vistas como um passo a passo, tampouco como se houvesse uma hierarquia entre elas. Não há pré-requisito entre as pistas. Há sim uma conexão. Cada pesquisador/a pode tomar qualquer uma delas na ordem que preferir, respeitando o próprio conceito de rizoma, utilizando-as para apoiar a descrição, a discussão e a coletivização da experiência cartográfica (KASTRUP, 2015).

7.3.1 Pista 1 – A cartografia como método de pesquisa-intervenção

A pesquisa-intervenção possui seu referencial na análise institucional francesa, trabalhando com a perspectiva de transformar para conhecer e não o contrário. Conhecimento e transformação aparecem como aspectos indissociáveis, tanto da realidade quanto do/a cartógrafo/a (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015). Provoca o/a pesquisador/a a ingressar no campo sem fixação em

conhecimentos prévios, estando aberto para viver a experiência e, ao caminhar, ir obtendo respostas (WEBER, 2012). Opera assim sob uma perspectiva micropolítica, entendendo que a pesquisa é também um esforço ativo de construção de problematizações (ROCHA, 2006).

Adicionalmente, a pesquisa-intervenção difere da pesquisa-ação ao evidenciar a necessidade de implicação do/a pesquisador/a, por entender que sujeito e objeto deixam de ser vistos de forma dicotômica e passam a ser entendidos como se produzindo em igual tempo. Para além de incluir o/a pesquisador/a no campo de pesquisa (como é o caso da pesquisa-participante), compreende o/a cartógrafo/a como implicado/a nos processos de subjetivação e objetivação (PAULON, 2005). O foco de seu trabalho está no acompanhamento das linhas de força que tecem uma experiência, aguçando o olhar para o que está em vias de ser (PASSOS; BARROS, 2009).

Conhecer implica ação e intervenção no plano do instituído. A atividade de pesquisa é ela mesma uma ação criadora de mundos e sujeitos e não serve como acesso à experiência a ser desvelada, já que o pesquisador encontra processos em curso quando inicia uma investigação, o que confere um caráter construtivista à atividade cartográfica. (BARROS; SILVA, 2013, p. 340).

Nesse ponto, pode-se ver uma linha conectando essa pista com a pista seguinte, que esclarece o funcionamento da atenção do/a cartógrafo/a. Sabendo que a cartografia se alinha a uma política cognitiva construtivista, a qual concebe que os dados são produzidos, fabricados, criados “conjuntamente com o agente do conhecimento” (KASTRUP, 2015, p. 34), há também que se considerar a implicação do/a cartógrafo/a na pesquisa.

7.3.2 Pista 2 – O funcionamento da atenção no trabalho do/a cartógrafo/a

Cartografar exige do/a pesquisador/a uma ‘atenção à espreita’, flutuante e, ao mesmo tempo, concentrada e aberta. Os extremos de relaxamento passivo ou de rigidez controlada precisam ser evitados, concentrando-se e conectando-se com o problema, mas, ao mesmo tempo, deixando a atenção aberta para perceber as possibilidades de variação do objeto. Assim, o/a cartógrafo/a precisa ir a campo levando sua atenção concentrada sem focalização, deixando inicialmente suspensa a seleção de dados e estando atento a tudo, pois “ao efetuar a seleção e seguir suas expectativas, estará arriscado a nunca descobrir nada além do que já sabe; e, se seguir as inclinações, certamente falsificará o que possa perceber” (FREUD, 2016, p. 150).

Este seria o primeiro ponto importante indicado por Kastrup (2015): a função da atenção, que não é simplesmente escolher ou colher informações, nem tampouco de representar as formas de objetos. Ela se faz a partir da “detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso” (idem, p. 33). Esse material detectado e apreendido pode parecer, no primeiro momento, desconexo e fragmentado, um amontoado de cenas e discursos. Para apreendê-los é necessária uma concentração sem focalização, uma ‘atenção à espreita’ (DELEUZE, GUATTARI, 2004). Algumas experiências poderão contribuir para encorpar o problema investigado, dando a ele concretude. Outras experiências podem se dividir em microproblemas, exigindo uma análise à parte. Ainda haverá aquelas que serão apenas elementos de dispersão, deslocando o foco atencional.

A abertura da atenção do/a cartógrafo/a precisa, portanto, ser cautelosa, exigindo redireção de maneira a resistir aos dispersores.

O segundo ponto diz que o funcionamento da atenção é um processo complexo e pode ocorrer através de combinações diversas. Como processo complexo, pode ser “seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa etc.” (KASTRUP, 2015, p. 33).

Partindo de uma concentração sem focalização, Kastrup (2015) define quatro variedades da atenção do/a cartógrafo/a: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

O rastreio é a varredura do campo, visando a “uma espécie de meta ou alvo móvel” (KASTRUP, 2015, p. 40). Nesse sentido, o/a cartógrafo/a precisa colocar em prática a habilidade de lidar com metas que variam constantemente. O ingresso no campo acontece sem se conhecer de antemão o alvo a ser perseguido; este emergirá inesperadamente. “Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo” (idem, p. 40). A atenção do/a cartógrafo/a deve operar como uma antena parabólica, fazendo a varredura no campo, em um vai e vem sem se preocupar com redundâncias. Esse movimento de exploração do terreno caminhará até que, “numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo” idem, (p. 42).

O toque pode ter duração e graus de intensidade variados, constituindo-se em um processo de seleção acionado quando o/a cartógrafo/a sente ou vislumbra, dentre os elementos observados, algo destacado, em relevo. Aqui a eleição não se dá de maneira subjetiva. “Algo acontece e exige atenção. (...) É signo de que há um processo em curso, que requer uma atenção renovadamente concentrada” (KASTRUP, 2015, p. 42). O acionamento da atenção ocorre a partir de sensações e não de percepções ou representações de objetos. A atenção é capturada quase involuntariamente, sendo uma reação de orientação a alguma fonte de mudança. Sua importância está em sua essência rizomática: revela que a pesquisa de campo é provida de múltiplas entradas e que não possui um caminho único para alcançar a meta determinada.

O pouso é uma mudança na escala da atenção. Faz-se uma parada, imprimindo um *zoom* em algum lugar do campo. “Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura” (p. 43). Momentaneamente, há organização de um campo em torno de um ponto, um centro mais impregnante, sem se limitar a ele, pois há dinâmica na atenção, movendo-se dentro de cada janela atencional (VERMERSCH, 2002a; 2002b) e entre elas, passando de uma a outra.

O reconhecimento atento é a quarta variedade atencional, divergindo do reconhecimento automático (BÉRGSON, 1990). Diferentemente de outros regimes de cognição, na cartografia, o/a pesquisador/a precisa estar voltado/a para lançar o olhar em direção ao que está acontecendo, acompanhando um processo. Seu olhar não busca representar um objeto e tampouco seu reconhecimento automático, que seria um compreender como servir-se dele. O trabalho do/a cartógrafo/a “é justamente cartografar um território que, em princípio, não se habitava”

(KASTRUP, 2015, p. 45), assim a fabricação do conhecimento é feita durante o percurso da pesquisa, com envolvimento da atenção do/a cartógrafo/a, que, com ela, cria um território de observação.

O movimento do/a pesquisador/a é na direção de reconduzir sua atenção para o objeto, destacando seus contornos particulares. As imagens do passado que são mantidas na memória são então focalizadas pela percepção. Tal processo não se desenvolve de forma linear, mas por circuitos (BÉRGSON, 1990). “O importante do reconhecimento atento, tal como descrito por Bergson, é a revelação da construção da percepção através do acionamento dos circuitos e da expansão da cognição” (KASTRUP, 2015, p. 47).

Ao se tratar da memória, as construções de Bergson (1964, 1968, 2006) sobre o método intuitivo possibilitam esclarecer sua tese em relação à conservação integral da memória. Para o autor, a memória é ontológica e não psicológica. É tempo, duração. Sobrevive em si, na duração, ou melhor, enquanto duração. O passado existe desde sempre e coexiste com o presente. Passado e presente podem ser compreendidos, respectivamente, como virtual e atual. A leitura que Deleuze (1999) faz da tese bergsoniana¹⁵⁶ é que o presente ou atual não é um estado, mas porta o virtual como uma espécie de névoa ao seu redor, ou seja, traz consigo o devir. O presente porta a duração, participa do passado (trazendo a virtualidade) e aponta na direção do futuro (trazendo a imprevisibilidade). “O novo é, neste sentido, definido pela ligação, pela coexistência de diversas camadas de tempo, nunca perdidas, jamais ultrapassadas definitivamente, mas conservadas desde sempre e reunidas nas formas cognitivas da atualidade” (KASTRUP, 2003, p. 61).

7.3.3 Pista 3 – Cartografar é acompanhar processos

Acompanhar processos difere de representar objetos. Para isso, requer que o/a cartógrafo/a transite em um território por ele/a não habitado, com processos em curso. Neste ponto, a cartografia, de certo modo, aproxima-se da etnografia, pois também se apoia na observação participante. Dependendo do território a ser habitado, o/a pesquisador/a pode se envolver de maneira mais ou menos profunda, variando da observação participante até a participação observante.

Independente da estratégia escolhida para a produção de dados, o/a pesquisador/a precisa desenvolver uma postura de agenciamento na relação com os pesquisados, uma bricolagem entre heterogêneos apoiada em um tipo de simpatia. É ela que possibilitará ao/a pesquisador/a estabelecer uma relação com os heterogêneos, agir, criar e escrever com eles. Esses termos são também base do fazer cartográfico. Apoiado/a no entendimento de que cartografar é “desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 57), o/a cartógrafo/a precisa lançar-se no campo coletivo de forças, abrindo-se para o encontro.

¹⁵⁶ Bergson, segundo Deleuze (1999), tem uma concepção paradoxal de tempo.

Para dar voz aos “afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2007, p. 23), é preciso que o/a cartógrafo/a se lance nas intensidades do campo, demandando paciência no ingresso, a qual pode ser melhor vivenciada com o exercício cartográfico contínuo. É preciso que o/a cartógrafo/a lance mão da sensibilidade, pois

Entender, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência -, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, em baixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão (ROLNIK, 2007, p. 63).

O caráter processual da cartografia desponta não apenas no momento de estada no campo, mas também nos demais, passando por produção de dados, análise, discussão e na escrita dos textos. Eis aqui o caráter construtivista, processual e a dimensão coletiva da atividade cartográfica. É um fazer implicado, conectado. “Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73-74).

7.3.4 Pista 4 – Movimentos-funções do dispositivo do método da cartografia

A cartografia é praticada pelo acompanhamento de processos, de movimentos, de fluxos que produzem subjetividades e territórios. É um procedimento *ad hoc*, sendo fabricado caso a caso e construído em domínios específicos. Uma abordagem geográfica e transversal que se faz pertinente ao possibilitar o acompanhamento da “processualidade dos processos de subjetivação que ocorrem a partir de uma configuração de elementos, forças ou linhas que atuam simultaneamente” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 77). Como abordagem geográfica, desenha mapas ou diagramas móveis, que se referem a uma topologia dinâmica; expõe territórios, vistos como campos de forças e relações de poder, com suas densidades e intensidades.

Dado seu caráter processual, não fornece um modelo de investigação. Sua concretização se efetiva por pistas, estratégias e procedimentos concretos corporificados em dispositivos. Estes podem ser definidos como

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Se o dispositivo se refere à “disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não-linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito” (AGAMBEN, 2005, p. 11), então a cartografia pode ser entendida como um método de análise de dispositivos, com um eixo metodológico histórico foucaultiano, atentando para saberes, poderes e subjetividades. Serve para desemaranhar as linhas que atravessam os dispositivos, traçando mapas, caminhando por territórios desconhecidos (DELEUZE, 1988).

Kastrup e Barros (2015) ressaltam que as concepções foucaultiana e deleuziana compreendem os dispositivos como “máquinas que fazem ver e falar” (p. 78), trazendo a dimensão do poder-saber através de linhas de força e inventando modos de existir a partir de linhas de subjetivação. “Com isso, Deleuze indica que em cada formação histórica há maneiras de sentir, perceber e dizer que conformam regiões de visibilidade e campos de dizibilidade (linhas de visibilidade e de enunciação)” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 78). Assim, o trabalho do/a pesquisador/a é o de, pela prática cartográfica, enfrentar os dispositivos e acompanhar seus efeitos, desenredando as diferentes linhas de natureza que o compõem, quais sejam, visibilidade, enunciação, força e subjetivação. A força característica do dispositivo é justamente a de romper aquilo que bloqueia a criação, a liberdade.

A função dos dispositivos é concretizada por três movimentos-funções (de referência; de explicitação; de transformação-produção), por meio dos quais o dispositivo cria condições concretas para o fazer cartográfico. O movimento-função de referência evidencia a necessidade, na prática cartográfica, de certa regularidade do dispositivo de funcionamento, articulando repetibilidade e variabilidade. O método cartográfico é em igual tempo pesquisa e intervenção. Comporta as linhas implícitas ou virtuais que operam no processo de fabricação em curso, cabendo ao/a cartógrafo/a o trabalho de promover visibilidade a partir de um movimento-função de explicitação. O método cartográfico possibilita ainda a “transformação das relações entre os elementos/linhas/vetores afetivos, cognitivos, institucionais, micro e macropolíticos, acionando movimentos e sustentando processo de produção” (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 80). Assim, pelo movimento-função de transformação-produção, gera efeitos de produção e transformação no estado das coisas.

7.3.5 Pista 5 – O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica

Ao empenhar-se em incluir a dimensão processual, a cartografia abre-se para vislumbrar a constituição dos fenômenos a partir do plano coletivo de forças moventes. Os planos de forças coexistem com os contornos ‘estáveis’ (formas, objetos ou sujeitos), que os fabricam, assim como produzem formas empíricas, objetos do mundo, tais como efeitos de subjetivação (ESCOSSIA; TEDESCO, 2015).

O coletivo é entendido pelas autoras não como oposto ao indivíduo, em uma perspectiva dicotômica, mas como um plano de formas e de forças que, mesmo distintas, se relacionam. Aliado a essa reflexão está o trabalho de Escóssia e Kastrup (2005) que propõem um conceito de coletivo que não seja reduzido ao social ou à coletividade e tampouco ao jogo de interações sociais. O conceito de coletivo é ressignificado pelas autoras a partir dos trabalhos de Deleuze, Guattari, Foucault, Veyne, Latour, Callon e Law. Elas procuram demonstrar seu entendimento de social como plano de coengendramento e de criação, indicando um caminho diferente e bastante rico para superar a dicotomia indivíduo-sociedade. É necessário “conceber um conceito de coletivo para além das dicotomias historicamente constituídas”, dando “visibilidade a uma outra lógica - uma

lógica atenta ao engendramento, ao processo que antecede, integra e constitui os seres” (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p.297).

Esse coletivo de forças é um plano ativado e intensificado pela comunicação e possibilitado pela formação de relações entre relações, atrações e contágios no fazer cartográfico, evidenciando seu caráter de coletividade transindividual (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015). Por essa ótica, há que se lançar mão de uma nova abordagem da noção de relação para se olhar para o coletivo de maneira não dicotômica: “ao contrário de uma relação que se dá a partir de termos constituídos – tal como no conceito de interação – o caminho que se apresenta é conceber um plano relacional produtor dos termos” (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p. 302). Tomando a concepção ampliada de conhecimento comportada pelo método cartográfico, vê-se o conhecer como um processo constante de produção que é também um acesso ao movimento próprio de constituição dos objetos no mundo. “Assim, acessar o plano das forças é já habitá-lo e, nesse sentido, os atos do cartógrafo, sendo também coletivos de forças, podem participar e intervir nas mudanças e, principalmente nas derivas transformadoras que aí se dão” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p. 107).

7.3.6 Pista 6 – Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador

Se o paradigma moderno exige do/a pesquisador/a uma atitude neutra, imparcial, baseada em pressupostos objetivistas e cientificistas idealizados como guardiões da inteligibilidade; a cartografia desponta como um modo de praticar a investigação apoiado na implicação do/a pesquisador/a, na transversalidade e na dissolução do ponto de vista do observador (PASSOS; EIRADO, 2015). Como uma pesquisa-intervenção, que exige uma atenção à espreita, acompanhando processos, um plano coletivo de forças moventes que compõe o fenômeno investigado, desembaraçando as linhas de força, de visibilidade, de enunciação e de subjetivação (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015), a cartografia ao mesmo tempo em que desenha também gera um plano genético, dando ao exercício da pesquisa seu tom de intervenção (PASSOS; BARROS, 2015).

O/a pesquisador/a não mais se propõe a descrever o que observa, com atitude neutra, objetiva e distante, conhecendo primeiro para então transformar (GUATARRI, 2004; LOURAU, 1996). Na cartografia, o procedimento é o inverso: primeiro transforma-se a realidade para depois conhecê-la e isso só é possível pela dissolução do ponto de vista do observador. “Trata-se de mostrar também que todo campo de observação emerge da experiência entendida como plano implicacional em que sujeito e objeto, teoria e prática têm sempre suas condições de gênese para além do que se apresenta como forma permanente, substancial e proprietária” (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 110).

Essa atitude serve para desnaturalizar a realidade do fenômeno investigado, possibilitando ao/a pesquisador/a ampliar sua visão, abrindo-se para os infinitos prismas gerados pela mesma experiência, sem se deixar fixar em uns em detrimento de outros. Isso não significa que haja abandono da atitude observacional, mas que se deve ter empenho na apreciação da criação mútua de seres e de mundos (PASSOS; EIRADO, 2015).

Guattari (2004) e Lourau (1996), ao proporem os conceitos de transversalidade e implicação, contestam a cientificidade e o ideal de inteligibilidade reivindicados por aqueles que fazem ciência imbuídos do entendimento de que a ciência seria superior, bastando avaliar o objeto do conhecimento distanciadamente para conferir-lhe ares de neutralidade. A transversalidade proposta por Guattari (2004) seria o terceiro eixo que atravessa e desestabiliza os eixos da comunicação nas instituições: o vertical (hierarquização da comunicação dos diferentes) e o horizontal (homogeneização da comunicação entre iguais).

O conceito de transversalidade deve ser tomado sob o sentido de comunidade, de um ser comum, que inclui as diferenças por ela gerada. Nessa perspectiva, Guattari (2004) propõe um fazer pesquisa em que a produção de conhecimento e a produção de realidade andam juntas. Intervir sobre a realidade é mudar os padrões comunicacionais. Amplia-se o grau de abertura, deixa-se vir à tona o ser comum, realidade que é efetuada, instituída, formada a partir dessa comunidade/comunhão. “Nesse sentido, é preciso dizer, como faz Lourau (2004a; 2004b; 2004c; 2004d), que implicados estamos todos em qualquer atividade de produção de conhecimento. Daí a necessidade de fazermos sempre a análise das implicações” (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 117).

Implicar-se é um ‘entre’: nem a neutralidade da observação distanciada, nem a imposição de seus interesses, crenças e juízos sobre aqueles que acompanha; nem a objetividade, nem a subjetividade; nem o introspeccionismo, nem a impessoalidade. Qualquer uma dessas opções impõe uma ótica que pode representar ou significar o fenômeno investigado, separando sujeito e objeto, interpretação e experiência. O/a cartógrafo/a precisa imbricar os pontos de vista, colocá-los em xeque, trabalhando com a circularidade que emerge na prática de conhecer o conhecimento e reconhecer a fabricação mútua ‘eu-mundo’.

Aqui habita o paradigma da inseparabilidade entre conhecer e cuidar, sendo o paradigma do cuidar a única forma de conhecer os processos e fenômenos investigados. Para tanto, deve o/a cartógrafo/a escapar da provocação de solucionar problemas e testar hipóteses, deixando-se atravessar pelo movimento e pelas mudanças de prisma que emergem no território (que podem dar ares de problemas ou de crises existenciais, mas que têm o vetor de abertura para reconhecer a transversalidade, uma liberdade autogestiva dos atores que compõem esse território, em sua forma individuada ou coletivizada). Não deve, pois, estar fixado em nenhum ponto de vista, dissolvendo o ponto de vista do observador, mas evitando anular o ato observacional.

Embora ‘todo ato de conhecer’ traga ‘um mundo às mãos’ (MATURANA; VARELA, 1990), o/a cartógrafo/a não deve tomar para si o trabalho de conduzir ou dirigir o outro, nem tampouco tomá-lo como objeto. Pode sim acompanhar o percurso que vai sendo traçado, tateando o caminho em curso. Deve, ainda, reconhecer a performatividade da experiência e a indissociabilidade entre ser (existir, viver), conhecer e fazer (intervir), no intuito de evitar uma pequena dissolvência no plano implicacional ou uma sobreimplicação na investigação.

7.3.7 Pista 7 – Cartografar é habitar um território existencial

A implicação do/a cartógrafo/a através da pesquisa-intervenção requer, em igual tempo, a comunhão de um território existencial, onde os envolvidos na pesquisa (pesquisador e pesquisados) estabelecem uma relação e se definem mutuamente. Não mais um sobrevoo conceitual sobre um fenômeno ou objeto investigado, nem tampouco um ato cognitivo desincorporado ou um exercício de abstração sobre determinada realidade. Implicar-se requer engajamento no mundo que se quer conhecer (ALVAREZ; PASSOS, 2015).

Deleuze e Guattari (1997) veem o território como expressividade do ritmo e não como funcionalidade, como dimensão e não como diferenciação. Um território não pode ser visto como algo exterior e prévio, como se pudesse ser representado por uma observação objetiva e objetivante. Aqui há a inversão da constituição de condutas e de formação de território: as condutas despontam como efeitos das expressividades singulares de determinado território. Não são os personagens ou as cenas que explicam os motivos ou as forças de expressão, aqueles emergem (personagens/cenas) através destas (motivações/forças de expressão). Personagens e paisagens constituem-se mutuamente, de maneira circular e coemergente, fazendo do território um lugar de passagem, em constante processo de fabricação.

Habitar um território é inserir-se nele e engajar-se com ele, exigindo do/a cartógrafo/a um processo de aprendizagem na condução da pesquisa. Não mais ‘conhecer sobre’, mas ‘conhecer com’, compondo com o território existencial, de modo lateral à experiência (ALVAREZ; PASSOS, 2015), “numa posição de aprendiz que cultiva sua disponibilidade à experiência” (WEBER, 2012, p. 44). Com essa atitude, o/a pesquisador/a ingressa no campo sem saber *a priori* o que objetiva compreender. Habitar um território exige uma “receptividade afetiva como emoção que engaja” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 135), uma “dedicação aberta e atenta” (*idem*, p. 136). Deve estar disposto a aventurar-se pelas experiências que o campo lhe proporcionar, deixando-se penetrar pelo inesperado e “se permitindo encontrar o que não se procurava ou mesmo ser encontrado pelo acontecimento” (*idem*, p. 137).

Essa receptividade afetiva, diversa da passividade, é antes um abrir-se para os acontecimentos que circundam a habitação. Tendo isso em mente, o/a cartógrafo/a não deve iniciar seu processo de ocupação de um território com um problema já delimitado e pronto, porque, se assim o fizer, não será capaz de enxergar a alteridade do campo territorial, o que resultará em “encontrar o que já se sabia ou, o que é muito pior, não enxergando nada além dos seus conceitos e ideias fixas” (*ibidem*, p. 138).

A modificação da atitude para ‘saber com’ e não mais ‘saber sobre’ requer do aprendiz-cartógrafo um modo incorporado/encarnado que reconhece nos fenômenos investigados sua particularidade. Deve, então, inserir-se nas paisagens de maneira a acompanhar seus ritmos, cuidando ou cultivando o território existencial investigado (DESPRET, 2004a; 2004b). O que não poderá ser feito se o/a cartógrafo/a se mantiver agarrado/a às suas crenças, pressupostos, ideias e forma identitária. Há também que estar imbuído/a de respeito, de cuidado na composição, pois “a

prática da investigação não pode ser determinada só pelo interesse do pesquisador” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 144). Deve este/a ponderar também o protagonismo dos pesquisados, buscando “acolher e ser acolhido na diferença que se expressa entre os termos da relação” (p. 149).

7.3.8 Pista 8 – Por uma política da narratividade

“Toda produção de conhecimento (...) se dá a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 150). Definir a posição narrativa necessariamente implica a articulação com outras políticas, desde as políticas de pesquisa até as políticas de conhecimento. Os dados produzidos pelo/a pesquisador/a a partir de técnicas específicas mostram formas de narrar em que os dados são apresentados, analisados e sintetizados de acordo com determinada posição narrativa.

O conceito de política utilizado pelos autores é tomado em seu sentido ampliado, não se limitando às práticas relativas ao Estado. Aqui a política é entendida como “a forma de atividade humana que, ligada ao poder, coloca em relação sujeitos, articula-os segundo regras ou normas não necessariamente jurídicas e legais” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 151). Por essa compreensão, uma política da narratividade seria o posicionamento que se assume ao expressar o que se investiga. Ao narrar o conhecimento que se desenvolve sobre si mesmo e sobre o mundo – com base no que se vê, ouve, experiencia – o/a pesquisador/a é colocado em um problema teórico e em um problema político.

A cartografia exige também uma narratividade resistente às redundâncias expressadas nas análises e nas intervenções sobre casos. Não mais um organizar a abundância, repetindo tantas vezes quanto forem necessárias para reforçar uma clareza, unidade ou identidade do caso. Esse circunlóquio em que o caso é narrado, em uma operação de sua repetição, parece dar ares de clareza e distinção, garantindo um padrão social. O fazer cartográfico, por outro lado, implica desmontagem, extraindo do caso suas microlutas e microcasos. Dissolver, desestabilizar o caso, abrir espaço para as forças que o compõem –, essa é a proposta cartográfica. Dá-se passagem para o devir, evita-se o fechamento em uma figura ou forma, buscando destacar conexões, dimensões, movimentos, linhas de fuga, linhas de criação que possibilitam outros territórios existenciais (PASSOS; BARROS, 2015; BENEVIDES; PASSOS, 2003).

7.4 ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Definir as estratégias de produção de conhecimento na pesquisa cartográfica não é um procedimento que possa ser feito de maneira apriorística. Edgar Morin (1996, p. 284) diz que “a estratégia é um cenário de ação que se pode modificar em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação. Dito de outro modo: a estratégia é a arte de trabalhar com a incerteza”. Exercendo com criticidade o fazer cartográfico,

pautado nas pistas elencadas¹⁵⁷ e no princípio rizomático, optei por entrevistas, observação participante e pesquisa documental para a produção de dados.

A decisão de utilizar diversas técnicas está embasada no entendimento de que, diferentemente do que Maanen (1979) defendia, os dados não falam por si e o/a pesquisador/a não é o meio neutro e tampouco suas notas de campo refletem exatamente os acontecimentos no mundo. A estada do/a pesquisador/a em campo e a utilização de diferentes estratégias no processo da realização da pesquisa qualitativa, em que se inclui o método cartográfico, principalmente a observação participante e as entrevistas, oportunizam a coprodução da pesquisa, o fazer com os pesquisados. Tal entendimento segue a proposta de Latour (2013) de que os fatos científicos são fabricados, produzidos, criados. Assim, esta pesquisa também adota esta abordagem na construção dos escritos.

Considerando que “o método é resultado de uma construção conjunta com aqueles que participam da pesquisa”, incluindo todos “de forma lateralizada” (BARROS; SILVA, 2013, p. 343), o/a cartógrafo/a precisa escolher conjuntamente com os participantes da pesquisa as técnicas que comporão a investigação em curso, assim como as temáticas a serem trabalhadas. Se a prática da pesquisa suscita discutir ‘o que se busca com a pesquisa e como alcançá-lo’, essas são também questões postas ao coletivo. O problema proposto precisa ser interessante e interessar a quem com ele estará envolvido, assim como as técnicas de produção de dados precisam estar alinhadas às diretrizes cartográficas. A articulação das pistas ajuda a problematizar qual o alvo das técnicas eleitas e como alcançá-lo, respeitando o foco principal da cartografia de acompanhar e intervir na experiência, vendo-a como um plano onde os processos investigados se desenrolam (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013).

Tanto a observação participante quanto a entrevista são técnicas que permitem acompanhar o fluxo, as rupturas, as mudanças. Adicionalmente, possibilitam intervir, dado seu caráter performativo, assim como oportunizam o desenrolar de processos e suas transformações a partir do plano coletivo, gerando uma experiência que é coproduzida por pesquisador e participantes.

A observação faz uso dos sentidos/sensações, experimentações e afetos para apreender informações que poderão complementar aquelas produzidas por outras estratégias, sendo relevante quando o/a pesquisador/a tem como propósito investigar relações, conexões e efeitos (GIL, 2008; VERGARA, 2009). De forma a apoiar a observação participante, costuma-se utilizar diários de campo, os quais se configuram como um importante instrumento de trabalho, no acompanhamento do desenvolvimento da investigação, como ressalta Latour (2005). O uso dessa estratégia permite ao/a pesquisador/a aproximar-se da dinâmica do grupo social investigado, compreendendo e

¹⁵⁷ Elegi tais estratégias levando em consideração que cartografar é acompanhar processos (BARROS; KASTRUP, 2015); é um método de pesquisa-intervenção (PASSOS; BARROS, 2015); envolve o coletivo de forças como plano de experiência cartográfica (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015); exige do/a pesquisador/a “atenção à espreita” (KASTRUP, 2015); é praticada por movimentos-funções do dispositivo (KASTRUP; BARROS, 2015); requer a dissolução do ponto de vista do observador (PASSOS; EIRADO, 2015); provoca a habitação de um território existencial (ALVAREZ; PASSOS, 2015); convoca a política da narratividade (PASSOS; BARROS, 2015).

intervindo no cotidiano, nas atividades, nas práticas, nas rotinas, nos hábitos e em outras estratégias utilizadas.

A pesquisa documental (GODOY, 1995) desponta como uma técnica para apoiar o fazer cartográfico, visto que os documentos refletem a inserção da organização no contexto social, possibilitando ao/a cartógrafo/a compreender o contexto histórico, econômico e social no qual ela está inserida, assim como costumam materializar entendimentos, discursos, normas. Além desta técnica, o/a pesquisador/a também pode utilizar entrevistas para produzir maior conhecimento com os grupos sociais em estudo.

A entrevista permite colher diversos dados da vida social e identificar as diferentes formas de composição dos fenômenos, sendo apropriada quando se busca entender a condição humana (DUARTE, 2006; FONTANA; FREY, 1994; GIL, 2008). Trata-se de uma interação verbal, uma conversa, uma troca de significados, de que se faz uso para produzir conhecimento com alguém sobre algo (VERGARA, 2009). As variações do tipo de entrevista dependem do propósito e da liberdade em ordenar e formular as perguntas durante a interlocução (GODÓI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2006).

Na cartografia, a entrevista exige o manejo do/a cartógrafo/a para acessar a experiência na dimensão de forma e de forças, evitando a representação (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013). A experiência na fala é percebida quando a palavra é encarnada, apresentando uma linguagem viva (VERMERSCH, 2000). Dizer e dito, conteúdo e expressão são alimentados de maneira circular e intensiva, “por meio do redirecionamento ininterrupto das falas, de relances, perguntas e comentários” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 317). Para isso, é preciso atentar para as irregularidades do dizer (identificadas pelas oscilações de altura e de velocidade, pelas pausas, pelos silêncios e pelas repetições), as quais indicam que a fala comporta a presença da experiência. Para captar as intensidades da experiência é preciso estar atento ao ritmo, à entonação e aos tropeços.

Como experiência compartilhada do dizer, a entrevista assume o caráter performativo da fala, provocando ao/a cartógrafo/a questionamentos e reflexões sobre as realidades que cria e as potencialidades de sua investigação. Para intervir na abertura à experiência do processo do dizer, o/a cartógrafo/a precisa conduzir a entrevista visando encaminhar o entrevistado para longe das palavras de ordem (DELEUZE; GUATTARI, 1995), manejando de maneira menos diretiva a interação (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013). Para isso, é preciso lançar mão de perguntas que possibilitem ao entrevistado percorrer, de maneira ampla, a experiência, tais quais ‘como?’ e ‘e então?’ (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 309), ou reformular a fala em eco (PETITMENGIN, 2006), quando o entrevistado circular mais por comentários, reflexões sobre acontecimentos ou externar raciocínios.

A entrevista na cartografia busca a pluralidade de vozes, articulando inúmeros discursos e impedindo os binarismos e as unificações das tramas de enunciação. A polifonia de vozes pode advir do discurso indireto livre (BAKHTIN, 1992), do manejo do entrevistador para ampliar os graus de abertura dos discursos, evitar conformidades nas falas e polarizações extremas ou mesmo

desconstruir dicotomias hierarquizadoras, promovendo mais o encontro de heterogeneidades e a ativação do plano comum e impessoal (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013). O manejo, tanto na entrevista individual quanto na coletiva, envolve acolher as falas, respeitar as ideias fluídas, acompanhar os desvios, as incongruências, relançar ao grupo para que este promova novos direcionamentos, promovendo o compartilhamento do dizer.

A observação participante e as entrevistas foram construídas ao longo do processo cartográfico, tendo sido rearranjadas de acordo com a experiência conjunta e implicada. Iniciei a pesquisa com orientações temáticas amplas (práticas, gênero e inovação) e com o esboço de algumas questões, as quais haviam sido construídas com base em uma compreensão etnometodológica/interacionista simbólica de gênero. Embora tivesse saberes prévios, temas defendidos para a banca como a base teórica da minha pesquisa, estava disposta a dialogar com os participantes a fim de deixar emergir aquilo que fizesse sentido para eles, construindo novos saberes e delimitando, a partir desses encontros, as teorias que tomaria como norteadoras da tese, as quais apresentei nos capítulos anteriores.

À medida em que o processo investigativo foi avançando, também as leituras sobre gênero foram aprofundadas, modificando meu entendimento sobre gênero. Para agir com cautela e me aproximar dos participantes da pesquisa, entendi que seria importante primeiro conhecer suas histórias de vida (pessoal e profissional). A partir dessas conversas iniciais, eu acreditava que poderia repensar meus instrumentos de coleta de dados, construindo questionamentos que pudessem estar mais sintonizados com os territórios investigados. Essa decisão mostrou-se bastante apropriada, pois, paralelamente ao desenvolvimento de um conhecimento mais amplo sobre os projetos e sobre os participantes da pesquisa, minha compreensão acerca de gênero e inovação foi alterada, o que me levou a reformular as perguntas.

Nesse sentido, o relato que aqui faço dos dispositivos de coleta de dados é retrospectivo. Aqui, exponho os instrumentos que foram construídos durante a estada em campo e não anteriormente a ela. Ingressei nos territórios com a ideia de produzir os dados em pelo menos duas fases, que poderiam se tornar três ou mais. Pretendia acompanhar os movimentos do território quando me fosse permitido e quando fosse possível. Tinha também interesse em acessar documentos e outros materiais produzidos pelos envolvidos em cada projeto. No entanto, estava aberta a me deixar afetar, a reformular e rever constantemente minha proposta de pesquisa e, realmente, construir conjuntamente com os participantes um texto que refletisse um fazer cartográfico. Minha proposta era incluir todos aqueles que se sentissem interessados em participar dessa caminhada, não privilegiando especialismos (BARROS; SILVA, 2013).

Minha intenção era iniciar meu acesso ao campo conhecendo um pouco mais a trajetória de vida e a trajetória profissional daqueles que estavam envolvidos com os projetos de inovação escolhidos. A primeira conversa também pretendia compreender como cada um havia se envolvido com aquele projeto, que tipo de inovação lhes despertava interesse e o que consideravam como inovação (vide Apêndice 4). Aos responsáveis ou idealizadores dos projetos de inovação havia

perguntas sobre a história do projeto, os profissionais envolvidos e como eles se envolveram. Para a segunda fase ou mesmo para as observações, conservava algumas questões em mente e alguns pontos a serem observados, no entanto não estava fixada neles (descritos no Apêndice 5). No decorrer do processo investigativo, entendi que seria importante lançar mão de uma terceira intervenção pontual, por isso, desenvolvi um terceiro instrumento de colheita/produção de dados (vide Apêndice 6).

Todos esses dispositivos, aliados à observação participante, e a análise documental, foram organizados em um site criado especificamente para dar um corpo mais claro ao fazer cartográfico para os participantes da pesquisa. Os documentos foram lidos de maneira flutuante, com uma “atenção à espreita” (KASTRUP, 2015). Toda essa produção passou por um movimento paralelo de reconhecimento de temáticas, dos participantes, das linhas, dos nós, de tendências, dos contornos, das controvérsias etc. Em igual tempo, conduzi a análise, conforme apresento a seguir.

7.5 A ANÁLISE NA CARTOGRAFIA

O processo da investigação no campo/território costuma envolver ‘dados’, em uma sequência com etapas muito bem definidas e separadas. Inicia-se com a ‘coleta de dados’, depois se parte para o ‘tratamento’ desses ‘dados’, etapa em que eles são organizados e apresentados. Por fim, são ‘analisados’ ou há uma ‘discussão’ sobre eles. Na cartografia, há rearranjo desse processo, convocando à redefinição da noção de ‘dado’ e, também, das “fronteiras entre subjetividade e objetividade” (BARROS; BARROS, 2013, p. 374).

Intervir pressupõe a compreensão construtivista da realidade, o que significa entender que não há uma realidade ‘dada’, à espera de um pesquisador para captá-la, observá-la, descrevê-la ou representá-la. Diferentemente, a cartografia assume outra política de cognitividade, a da construção social de conhecimento. O tempo em que essa realidade é produzida não é coincidente com o cronograma da pesquisa. Havia um processo em curso antes de o/a pesquisador/a habitar aquele território e esse processo continuará após sua saída do campo. Adicionalmente, a reconceitualização dos limites entre subjetividade e objetividade é convocada pela dissolução do ponto de vista do/a pesquisador/a (BARROS; BARROS, 2013).

Ao se tomar a compreensão de Maturana e Varela (2005) sobre o conhecimento como sendo um ato criador, ou melhor, de que, o ato cognoscente está emaranhado com a autocriação (autopoiese), redefinindo “a essência dos sistemas vivos” (EIRADO; PASSOS, 2004, p. 77) e tomando o conhecimento como “criação, e não representação” (idem, p. 77), se conseguirá praticar a análise seguindo os princípios da cartografia. Nesta ótica, a análise cartográfica se engaja com a análise do processo do pesquisar e não sobre uma objetividade que independe da investigação em curso.

O fazer cartográfico, diferentemente de pesquisas de tradição representacional, não entende que seja necessário existir uma etapa em separado para se analisarem os ‘dados’. A objetividade,

para a cartografia, não é um aspecto que mereça proteção da subjetividade, já que entende sujeito e objeto, nos processos em curso, como constituídos reciprocamente, um em função do outro (modulando-se e constituindo-se em igual tempo). “Sendo assim, também a análise deve caminhar na direção da participação” (BARROS; BARROS, 2013, p. 375), possibilitando que a pesquisa dê conta de incluir a heterogeneidade das múltiplas relações e a heterogênesse, produzindo algo novo e inusitado e abrindo-se “para processos irreversíveis de diferenciação necessários e singularizantes” (GUATTARI, 1992, p. 29).

Nessa linha, a análise em cartografia é movida por problemas e voltada para problemas, os quais produzem resultados coextensivos ao modo como este é colocado (BERGSON, 1974). “Analisar é, assim, um procedimento de multiplicação de sentidos e inaugurador de novos problemas” (BARROS; BARROS, 2013, p. 375). Aqui a ambiguidade, a heterogeneidade, os enigmas, as controvérsias, os equívocos da experiência são acolhidos.

A atitude que guia a pesquisa cartográfica esta alinhada às demais pesquisas-intervenção, as quais comportam as experiências do/a pesquisador/a e dos participantes, considerando que, em cartografia, toda análise é também uma análise das implicações (RODRIGUES, 2012). Oposta às demais tradições que pretendem atribuir ao/a pesquisador/a neutralidade analítica, a análise na cartografia propõe “dar visibilidade às relações que constituem uma dada realidade, na qual o pesquisador se encontra enredado” (BARROS; BARROS, 2013, p. 376).

O método analítico na cartografia compreende uma dimensão participativa, engajada e problematizadora, a qual deve envolver pesquisador e participantes da pesquisa, durante todo o processo da investigação, desde a composição do problema até o desenho do texto final, incluindo a análise dos efeitos por ela gerado. Há que se considerar que: 1) o desenvolvimento da análise é guiado pelo problema formulado, o qual pode sofrer oscilações no percurso da pesquisa; 2) a experiência investigada deve ser tomada como é dada, “sem fazer uma divisão preliminar entre o aparente e o real” (WAHL, 1932, p. 129); 3) o que é observado também influencia o observador e este deve-se deixar afetar pelo campo (DESPRET, 2010; 2011); 4) é preciso manter uma atenção à espreita para a coemergência da experiência (pesquisador e participantes se articulam de maneira singular, assim como subjetividade e objetividade constituem-se mutuamente); 5) deve-se cuidar para que a pesquisa e os questionamentos que ela lança aos participantes sejam interessantes para eles e para o/a pesquisador/a, pois tanto mais interessante for, mais articulação e participação irá gerar (BARROS; BARROS, 2013).

Por esta ótica, a análise na pesquisa cartográfica deve buscar restituir a multiplicidade de sentidos da experiência, estando atenta para os efeitos que gera e aberta às possíveis objeções (LATOUR, 2009), informando também quais as conexões engendradas em seu percurso. Barros e Barros (2013, p. 386) enfatizam que “ao trabalharmos em pesquisa considerando a coemergência de si e do mundo intrínseca ao ato de conhecer (MATURANA; VARELA, 2005), não é possível analisar algo sem que a análise recaia também sobre quem analisa – a pesquisa”.

Nesse sentido, a ‘análise’ dos dados produzidos e do próprio fazer cartográfico foi ocorrendo concomitantemente à estada no campo e às novas leituras sobre gênero e inovação. Quatro movimentos foram estabelecidos na análise de todas as informações levantadas via entrevistas, observação participante e pesquisa documental, os quais seguiram a mesma lógica das variedades de atenção do cartógrafo.

- i. **Primeiro movimento (varredura nos dados):** equivaleu a uma leitura mais aberta, de maneira desprendida, buscando ter uma noção do que havia colhido, fazendo uma varredura nos dados.
- ii. **Segundo movimento (atenção concentrada):** foi o de espreitar atenciosamente os dados produzidos. Nesta segunda leitura, utilizei os objetivos como guias e identifiquei sinalizadores, que conduziram a organização dos dados em categorias amplas, possibilitando construir um mapa mental com os tópicos globais.
- iii. **Terceiro movimento (ampliação do mapa):** procurou encontrar pontos de confluência, nós que permitiam conectar informações e saberes produzidos. Nesta terceira leitura, identifiquei categorias intermediárias que foram geradas a partir da confluência dos dados fabricados no campo (os quais foram classificados no segundo movimento), conectados aos objetivos específicos. O mapa mental ganhava linhas, nós, conexões que conduziam o debate e permitiram ligar aos questionamentos feitos em cada entrevista e pontos de interesse observados na pesquisa documental e na observação participante.
- iv. **Quarto movimento (exploração cuidadosa):** foi o de destacar os contornos particulares dos nós identificados, buscando reconhecer e discorrer sobre as categorias identificadas na etapa anterior, entrelaçando os fios empíricos aos fios teóricos. Nesta última leitura, construí uma planilha com todos os dados produzidos em cada um dos campos, utilizando os sinalizados e nós como ‘organizadores’ das informações colhidas.

7.6 VALIDAÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA

Quando se toma como estratégia de pesquisa a cartografia, não se garante de imediato o rigor apenas ao afirmar que se faz uso de tal método. Nesse ponto, surge a validação como uma maneira de avaliar o processo de pesquisa, admitindo ou confirmando seu problema, seus procedimentos, as diretrizes em que se apoia, os interesses que a conduzem e os efeitos que produz, atravessando todas as etapas da pesquisa e envolvendo os diferentes níveis de avaliação (PASSOS; KASTRUP, 2013).

A proposta apresentada por Passos e Kastrup (2013) é de que a validação seja efetivada pelo/a pesquisador/a, pelos participantes e pelos pares do/a pesquisador/a, constituindo uma validação distribuída. Adicionalmente, os autores entendem que a validação deve ocorrer durante

todo o processo e não somente ao final da pesquisa cartográfica. Como diretriz, os mesmos autores indicam que o acesso ao plano coletivo de forças deve permear e guiar todo o processo de validação de qualquer intervenção cartográfica. Como indicadores para a validação, propõem o acesso à experiência, a consistência cartográfica e a produção de efeitos.

Acessar o plano coletivo de forças exige do/a pesquisador/a o desenvolvimento da habilidade de habitar o campo, investindo uma atenção aberta e concentrada, e guiando-se por uma política de conhecimento a qual pressupõe que o ato de pesquisar é também um ato de invenção (KASTRUP, 2015; KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008). Tal compreensão perpassa a definição do campo problemático, o manuseio dos dispositivos eleitos para fabricar e analisar os dados, o desenvolvimento teórico, os efeitos da pesquisa-intervenção e a política de conhecimento que orienta a escrita/narratividade (PASSOS; KASTRUP, 2013).

A prática da cartografia exige o desenho de um campo problemático, que pode, no início da pesquisa, ainda não estar bem definido, visto que, “o problema da duração do objeto, a sua dimensão processual de transformação e produção da subjetividade” (PASSOS; KASTRUP, 2013, p. 394) pode vir a ganhar clareza somente no percurso do investigar. O/a pesquisador/a pode, no decorrer da cartografia, achar que perdeu a direção ou que se afastou dos focos e objetivos iniciais, pois novos acontecimentos podem se destacar durante a investigação. Se eles persistirem e ocuparem espaço considerável, o/a cartógrafo/a deve acolhê-los e redesenhar o problema que antes conduzia a pesquisa, colocando em prática a inversão que a cartografia propõe (um *hodos-metá*).

Há que se questionar se o problema eleito pode ser considerado verdadeiro; se ele está bem colocado; se considerou o aspecto processual da investigação; se levou em conta os movimentos e a organicidade dos participantes da pesquisa; se conseguiu acessar o processo de produção da subjetividade; se incorporou ao processo investigativo a agência e as conexões dos envolvidos na pesquisa (sejam eles humanos ou não humanos); se analisou sua própria implicação no desenho do problema; se ampliações de agenciamentos ou conexões foram possibilitadas; se o campo problemático chegou a ser redesenhado; se houve ganho a partir do novo desenho; se os eventos que fizeram mudar o rumo da investigação foram identificados; se atentou-se para a heterogeneidade dos vetores de força do rizoma analisado (PASSOS; KASTRUP, 2013).

Na produção ou colheita de dados, a validação deve focar a análise das formas como os dispositivos foram manejados. Esta análise deve considerar também o entendimento de que, na cartografia, o conhecimento é efeito da fabricação da realidade, produzido pelo coletivo que habita o território investigado. A experiência possibilita que as subjetividades e o mundo emergjam. Para avaliar os dispositivos de produção/colheita de dados, pode-se perguntar de que maneira a pesquisa de campo foi desenvolvida; se houve descrição do manuseio dos dispositivos; se ocorreu a habitação do território investigado; se as práticas institucionais chegaram a ser consideradas dispositivos da investigação; se (e por que) chegou-se a desenvolver dispositivos específicos para a pesquisa; se os participantes da investigação tinham conhecimento do problema de pesquisa; se foram produzidas estratégias de envolvimento dos participantes na investigação para além do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido; se o envolvimento dos participantes perdurou durante a pesquisa ou se sofreu alterações (PASSOS; KASTRUP, 2013).

Nas estratégias de análise de dados, a validação é uma extensão do procedimento adotado na análise da cartografia. Nesse ponto, interessa lançar o olhar não apenas para os instrumentos utilizados, mas também para os atores envolvidos (participantes e pesquisadores), buscando avaliar a amplitude de abertura comunicacional promovida. Considerando que a cartografia é um tipo de pesquisa-intervenção, a qual pressupõe a participação e a implicação de todos no processo de investigação, incluir o participante também na análise dos dados é respeitar seu caráter participativo e, ao mesmo tempo, uma maneira de se recusar a ver os sujeitos implicados como ‘objetos’ (PASSOS; KASTRUP, 2013). O trabalho com grupos e a perspectiva participativa são vistos como aspectos destacados na cartografia pelo olhar dos dispositivos de análise (BENEVIDES DE BARROS, 2007). Há que se considerar certos questionamentos para a validação da pesquisa, dentre eles, a reflexão sobre a maneira como a proposta grupal foi considerada, no desenho inicial da investigação; sobre a forma como o/a pesquisador/a trabalhou com o grupo e com aquilo que o grupo deixou trazer à tona; sobre o próprio fazer avaliativo na cartografia produzida (em se tratando de indicadores e dispositivos que apoiam e conduzem a avaliação). Tomando estes pontos como base, amplia-se a análise para além da interpretação dos dados, incluindo a autocrítica à pesquisa (desde seus pressupostos até os efeitos por ela produzidos).

O aspecto teórico-conceitual e de intervenção pode ser analisado pela perspectiva da originalidade, ao se considerarem conceitos, práticas e estratégias. Quanto mais diferenciado for um conceito mais ele possibilitará mudança na maneira como as pessoas percebem e compreendem os fenômenos. Para tanto há que se questionar se a argumentação na escrita mostrou originalidade ou se apenas se prestou a revisar e reproduzir conceitos; se o relatório final configurou-se como nada além da aplicação teórica a determinado campo ou se as especificidades do campo possibilitaram formulações originais; se novos conceitos foram criados, teorias foram desenvolvidas ou novas estratégias de intervenção foram experimentadas (PASSOS; KASTRUP, 2013).

Nessa linha, a própria estratégia de escrita ou política da narratividade (PASSOS; BARROS, 2009) é avaliada. Ela precisa estar alinhada à política da cartografia que exige respeito e sintonia com a maneira de narrar dos participantes e do/a pesquisador/a. É preciso que a escrita abarque tanto os resultados favoráveis e representáveis, quanto as dificuldades, os conflitos e tensões que porventura atravessaram a pesquisa, como também o que ainda não pôde ser verificado (enigmas sem solução e problemas sem respostas). Conforme ponderam Passos e Kastrup (2013), a avaliação da política de narratividade produzida deve questionar se o texto decorrente da investigação apresenta narrativa processual; se ele acessa o plano de forças; se as percepções e narrativas dos diferentes envolvidos na pesquisa aparecem no texto; se deixa-se espaço para pontos em aberto, ambiguidades, dúvidas, enigmas, conflitos, tensões; se há desconstrução da identidade de ‘objeto’; se o texto permite sensibilizar o leitor de modo a envolvê-lo na experiência da

investigação (sem ser neutro e desincorporado e, tampouco, evitando uma abordagem excessivamente impressionista).

Passos e Kastrup (2013) sugerem três indicadores de validação de uma investigação cartográfica: acesso à experiência (em sua dupla dimensão: de experiência de vida e de experiência pré-refletida); consistência; produção de efeitos. Acessar a experiência é fazer valer a dimensão performativa, genética e pré-refletida (PETITMENGIN; BITBOL, 2009), o que pode ser viabilizado por técnicas de produção de dados como, por exemplo, a entrevista de explicitação (VERMERSCH, 2009). Outro aspecto a ser destacado refere-se à dissolução do ponto de vista do observador (PASSOS; EIRADO, 2015). Por esse movimento, a experiência revela sua dimensão impessoal, deixando de se referir à experiência de um agente/ator e enfatizando a dimensão processual e poiética (PASSOS; KASTRUP, 2013).

É preciso cuidar para que a validação dê conta de verificar se a experiência atravessa todo o processo de investigação, contemplando também sua presença no texto da pesquisa e se este inclui a experiência dinâmica do investigar. Tendo isso em mente, o conhecimento produzido precisa “deixar falar a experiência que nos atravessa” (PASSOS; KASTRUP, 2013, p. 402). Todas essas questões devem ser levadas em conta também quando os pares, os participantes e o próprio/a pesquisador/a forem avaliar o texto produzido. Em cada um dos níveis deve haver a indagação acerca do quanto (e se) os participantes adentraram a experiência da investigação ao avaliá-la; se o/a cartógrafo/a leva em conta sua própria experiência na avaliação; se a narrativa produzida possibilita aos pares do/a pesquisador/a acessar a experiência da investigação.

A avaliação da consistência cartográfica pode se efetivar em razão do agenciamento, entre termos singulares pré-individuais, o que possibilita compor uma dada realidade (DELEUZE; GUATTARI, 1997; DELEUZE; PARNET, 1998; FOUCAULT, 1979). Esse conceito faz valer a relevância de se avaliarem os agenciamentos, as redes, as articulações possibilitadas pela pesquisa. “No contexto da cartografia, a consistência envolve uma relação entre a perspectiva teórico-conceitual, a constituição e manejo de dispositivos, a orientação (*guidance*) da produção de dados e os resultados ou efeitos observados” (PASSOS; KASTRUP, 2013, p. 405).

Promover articulações requer uma ciência interessada e interessante: interessada no conteúdo da pesquisa e interessante para aquele que dela participa. Do contrário, como explica Latour (2009, p. 51), “um cientista desinteressado que se abstém de interferir com entidades desinteressadas produzirá articulações totalmente desinteressantes, ou seja, redundantes!”. Essa articulação de que Latour (2009) fala refere-se às potências de afetabilidade por diferenças, ligando termos até então desconexos, fabricando a realidade.

O tom da pesquisa cartográfica que sugere a participação e a inclusão permite que o/a pesquisador/a dê ouvidos e inclua a recalcitrância do/a(s) participante(s), revelando-se um indicador de consistência. Adicionalmente, a autoavaliação contínua aqui sugerida contribui para que vetores ainda não considerados (por exemplo, afetividade, técnica, ética, política, institucionalidade)

ingressam na investigação. A avaliação dos participantes durante todo o percurso da pesquisa pode ser considerada como mais um aspecto da consistência cartográfica.

A validação também acontece sobre os efeitos produzidos pela pesquisa-intervenção cartográfica sobre a realidade. Isso significa abarcar novamente os três níveis de avaliação (do/a pesquisador/a, dos participantes, dos pares). Como parâmetro, pode-se usar a dinâmica das redes/conexões possibilitadas ou transformadas a partir ou pela investigação (PASSOS; BARROS, 2001). Isso significa lançar o olhar para além daquilo que iguala, focando mais o que difere umas das outras, as distintas abordagens teóricas debruçadas sobre determinado fenômeno; as expectativas do/a pesquisador/a e as resistências dos participantes; assim como as posições que o fenômeno ocupa durante a pesquisa.

Validar pressupõe, portanto, analisar se (e quais) efeitos institucionais foram criados ou potencializados pela pesquisa; se (e quais) conexões foram estabelecidas e que dinâmicas foram acessadas; se estas foram aquecidas ou esfriadas; se os coeficientes de transversalidade foram ampliados ou reduzidos intra e intergrupos; se novos problemas de pesquisa foram acionados; se os pesquisadores se permitiram afetar pela experiência da pesquisa; se (e de que forma) os participantes compartilham a responsabilidade pela investigação produzida e por sua validação.

7.7 ESCOLHENDO OS TERRITÓRIOS A SEREM CARTOGRAFADOS

Antes de qualquer outro passo neste percurso, entendo ser necessário indicar algumas coordenadas para propiciar o acompanhamento da cartografia nos territórios eleitos. A escolha por investigar as temáticas inovação e gênero como práticas sociais situadas entrelaçadas foi fundamentada nos aspectos mencionados na problematização dessa investigação. Eleger o Sistema Indústria como um dos nós dessa grande teia de conexões decorreu não apenas de meu envolvimento com o SESI (Serviço Social da Indústria), que compõe este sistema, mas principalmente por ser um campo rico que possibilitaria preencher *gaps* importantes na literatura e na produção empírica sobre práticas de inovação e gênero. Retomo aqui as recomendações de Alsos, Ljunggren e Hytti (2013) e Pecis (2016) para futuras pesquisas, já descritas na problematização: buscar investigar a atividade de inovação em setores de serviços; focar inovações incrementais e de processo; desenvolver e aplicar novas abordagens metodológicas e novas operacionalizações de inovação e de inovadores (sejam eles de qualquer gênero); lançar luz sobre a natureza da dimensão de gênero que permeia os processos de inovação.

Tomando como base tais apontamentos, o Sistema Indústria se apresentava como um campo frutífero para realizar a investigação proposta. Além de todos os pontos elencados, outros tantos poderiam ser adicionados: abordar a inovação em empresa tradicional, não associada a setores de inovação intensiva ou de ponta; tratar de uma entidade que representa empresas lideradas, em sua maioria, por perfis masculinos; investigar um sistema (FIERGS) que, por ser composto por entidades (SESI, SENAI, IEL e CIERGS) representando indústrias com culturas e atuações

diversificadas, abarca os mais variados tipos de inovação, com níveis de maturidade distintos e envolvendo diferentes perfis de profissionais. Um campo multi!

Para clarear a visão do leitor, entendo como importante compartilhar as informações que possuo sobre o Sistema Indústria, respeitando assim os princípios que me guiam, os quais versam sobre transversalidade da comunicação e implicação dos envolvidos na pesquisa (pesquisador e participantes, incluindo aí os avaliadores externos e o próprio leitor), contestando a cientificidade e o ideal de inteligibilidade dos ‘cientistas’ (GUATTARI, 2004; LOURAU, 1996). Se entendo que os efeitos do que produzo também envolvem o/a leitor/a, se quero dar a ele/a o poder de agência de conectar, a seu modo, os pontos aqui relatados, preciso compartilhar, o máximo possível, o percurso que segui, as informações que acabei e o conhecimento que pude construir, informações estas apresentadas nos anexos (vide Anexo G) e que foram construídas a partir de pesquisa documental.

Meus primeiros passos rumo ao território foram os de buscar conhecer um pouco mais cada uma dessas iniciativas, antes de decidir qual delas se tornaria o foco de minha pesquisa. Com o intuito de obter informações que auxiliassem na elaboração do presente estudo, busquei investigar, por pesquisa documental e por conversas informais e observação junto aos profissionais envolvidos com inovação, quais projetos, vinculados ao Edital SENAI-SESI de Inovação, aos Institutos SENAI de Inovação, Institutos SENAI de Tecnologia, projetos de inovação do IEL e Centros de Inovação do SESI, seriam os eleitos para acompanhamento. Na sequência, estudei projeto a projeto, para avaliar quais deles respeitavam os critérios estabelecidos (inovação em serviço, inovações incrementais e de processo, novas abordagens metodológicas e novas operacionalizações de inovação e de inovadores, projetos em andamento durante o período da elaboração da tese, projetos em que eu não estivesse diretamente envolvida ou estabelecesse alguma relação próxima). Com esta análise realizada, procurei alinhar com a gerente da área técnica do SESI e com minha orientadora quais projetos eu poderia e deveria investigar. Todo esse processo levou quase um ano, com a intersecção de um doutorado sanduíche de três meses.

O processo do fazer cartográfico pressupõe atenção flutuante, que, ao partir de uma concentração sem focalização (KASTRUP, 2015), varia do rastreio ao reconhecimento atento, passando pelo toque e pelo pouso. Optar por pesquisar os projetos de inovação conduzidos ou apoiados pelo Sistema Indústria apresentou variação semelhante. Essa variedade refere-se ao levantamento de informações anterior ao conhecimento do que se busca, momento em que o/a cartógrafo/a efetua uma varredura no território à procura de pistas, sinais de movimento, de processualidade. “Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo, atingindo uma espécie de atenção movente, imediata e rente ao objetivo-processo” (KASTRUP, 2015, p. 18).

Levando em conta meu envolvimento com inovação, na época da escolha do território a ser investigado, precisaria considerar projetos em que eu não estivesse diretamente envolvida, para poder exercer também um estranhamento. Em função disso, alguns projetos não poderiam fazer parte do meu foco de pesquisa, dentre eles, o Centro de Inovação SESI em Fatores Psicossociais

(anteriormente chamado de Instituto SESI de Inovação em Gestão de Fatores Psicossociais). Adicionalmente, precisaria eleger projetos que tivessem certa duração, pois a pesquisa demandaria pelo menos um ano e meio de acompanhamento. Tendo isso em mente, os projetos de inovação precisariam estar em andamento durante o período da pesquisa, possibilitando o acompanhamento do processo e das experiências. Precisei igualmente ponderar que, durante a realização da investigação, eu estaria trabalhando no SESI (uma das entidades do Sistema Indústria do Rio Grande do Sul), portanto enfrentaria dificuldades em acompanhar projetos que fossem realizados em outros estados. Seria importante evitar pesquisar projetos que pudessem gerar conflito de interesse, respeitando as políticas da instituição e meus princípios éticos.

Diante desse quadro, primeiro, delimito que colocaria minha atenção em projetos nos quais a FIERGS fosse uma das envolvidas em seu desenvolvimento, em sua condução ou fosse a apoiadora/patrocinadora. Tomei como base a proposta de Bruni, Gherardi e Poggio (2004) de buscar cruzar os tipos de inovação com os gêneros dos responsáveis pelos projetos, na tentativa de ter uma diversidade para acompanhar. Tendo estabelecido esses critérios, defini como iniciativas e/ou projetos a serem investigados: Instituto SENAI de Inovação em Polímeros (conduzido pelo SENAI), Laboratório de Inovação Social da Mercur (projeto contemplado no Edital de Inovação e apoiado pelo SESI) e projeto de Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS (projeto encabeçado pelo IEL e que envolvia todas as outras entidades do Sistema FIERGS).

A escolha desses projetos/iniciativas levou em consideração os diferentes gêneros e tipos de inovação envolvidos em cada um, o escopo de atuação e o público-alvo. O Instituto SENAI desenvolve inovação tecnológica para o público externo; o Laboratório da Mercur, tem enfoque na inovação social direcionada tanto para/com o público interno quanto para/com o público externo; o Cultura de Inovação propõe inovar em processos e organizacionalmente com o público interno. Adicionalmente, o Laboratório Mercur, um espaço de inovação social em uma indústria, apresentava-se como algo um tanto raro, aguçando minha curiosidade como pesquisadora. Durante o período de escolha dos projetos, outros movimentos tomaram a cena e uma iniciativa do SESI ganhou minha atenção: a Escola SESI de Ensino Médio. A proposta desta escola tratava-se de uma inovação significativa para o SESI (inovação na metodologia de ensino, em especial), além de contemplar todos os critérios anteriormente definidos para a escolha dos territórios a serem cartografados.

Tendo estabelecido os projetos de interesse, iniciei meus contatos com os profissionais que estavam à frente de cada um deles. Meu primeiro movimento com dois desses projetos (que eram mais acessíveis, devido à proximidade geográfica) foi de sondar pessoalmente a possibilidade de realizar a pesquisa. Esse contato foi iniciado em junho de 2016. Na sequência, em julho do mesmo ano, enviei um *e-mail* apresentando minha proposta e solicitando o agendamento para que eu pudesse apresentar formalmente a intenção da pesquisa.

No *e-mail*, eu apresentava o título da pesquisa, a questão problema, o objetivo geral, os objetivos específicos e indicava, em linhas gerais, como pretendia realizar a produção de dados.

Interessante que um dos profissionais contatados me provocou a refletir sobre o quanto a linguagem que eu estava utilizando não possibilitava uma ‘comunicação’ (do latim, *communicare*), no sentido de, ‘tornar comum, participar algo, partilhar’. Esta foi uma das tantas vezes em que os participantes da pesquisa me fizeram refletir e rever meus escritos, os efeitos por eles produzidos, a quem eu estava me propondo a falar, com quem eu queria partilhar e construir essa pesquisa. Vi-me diante de algo que eu tanto criticava: o/a pesquisador/a que usa uma linguagem tão particular, com tantos conceitos restritos a um campo específico, que acaba se comunicando tão somente com seus pares, não possibilitando que o saber seja circular, uma construção coletiva, partilhada, comum.

Ora, se eu buscava me apoiar na prática cartográfica, precisava estabelecer pontos de ‘interesse’ (STENGERS, 1993; DESPRET, 2004a; 2004b), “fazer multiplicar os pontos de conexão” (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013, p. 283), constituindo assim um plano de experiência comum. Era importante estabelecer confiança com os participantes da pesquisa, um *ethos* fundamental para abrir o plano da experiência e possibilitar a ampliação da potencialização da ação. Se “a cartografia como método pressupõe uma descentralização nas práticas de pesquisa, em prol de um processo coletivo e compartilhado de produção de conhecimento” (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013, p. 283), até mesmo o processo de acesso ao campo precisava seguir esta pista cartográfica.

Imediatamente, procurei reler meu projeto de pesquisa e empreendi um esforço para construir um texto curto, que facilitasse a compreensão, com explicações gerais para enviar aos responsáveis pelos projetos vislumbrados como possíveis territórios a serem habitados. Junto a este breve texto, em agosto de 2016, enviei um vídeo com uma apresentação similar à do projeto de pesquisa (feito para a banca) e, também, um vídeo com uma linguagem mais facilitada. O primeiro tinha a proposta de demonstrar transparência e compartilhar a caminhada acadêmica que eu havia feito até então. O segundo, mais acessível, tinha o intuito de tornar comum, de estabelecer um canal de conexão, de comunicação com os possíveis participantes da pesquisa. Sua construção foi feita com o intuito de os responsáveis pelos projetos poderem enviá-lo a quem julgassem necessário, sendo inclusive esta a minha recomendação. Embora eu tivesse a preocupação de não direcionar as respostas e evitar vieses, eu entendia que precisava ‘colocar as cartas na mesa’, e que esse movimento poderia gerar discussões abertas e desconstrução às claras dos entendimentos que eu tinha até então.

Dos quatro projetos que eu almejava investigar (Instituto SENAI de Engenharia de Polímeros; Laboratório de Inovação Social da Mercur; Escola SESI de Ensino Médio e Projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS), três responderam favoravelmente (Laboratório de Inovação Social da Mercur; Escola SESI de Ensino Médio e Projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS). Na sequência, marquei uma conversa presencial com dois deles (Escola SESI de Ensino Médio e Projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS) para explicar melhor minha pesquisa, e uma conversa virtual com o terceiro (Laboratório de Inovação Social da Mercur). Após as explicações, obtive autorização formal para iniciar a pesquisa em cada um dos territórios.

Tendo definido que conduziria a pesquisa em três territórios, me deparei com um novo desafio: conduzir uma cartografia em múltiplos territórios concomitantemente. Sobre esse ponto, não encontrei pesquisas que tivessem citado o mesmo movimento e, ao procurar o termo ‘cartografia multiterritorial’ ou ‘cartografia em múltiplos territórios’, não encontrei pesquisas que tivessem utilizado denominação similar nas ciências sociais. Encontrei um número muito pequeno de obras que remetiam à multiterritorialidade dentro da cartografia, os quais consideravam as diferentes representações que um mesmo território pode ter para os atores ou sobre a movimentação deles entre diferentes territórios. Um número um pouco maior de estudos que se focava na multiterritorialidade em pesquisas qualitativas, tomando as concepções acima descritas, tinham sido conduzidos via etnografias ou estudos de casos. Não encontrei pesquisas que usassem essa expressão tomando como base o intento que eu tinha em mente (investigar três territórios simultaneamente).

Nesta perspectiva, além da **contribuição metodológica** de utilizar a cartografia para estudar práticas de gênero e de inovação como práticas sociais entrelaçadas, entendo que há uma adicional: a condução da cartografia em três territórios, a qual vou denominar de ‘pesquisa cartográfica conduzida simultaneamente em múltiplos territórios’¹⁵⁸; ou, na sua versão curta, tomando como base a concepção de ‘multiterritorialidade’ de Haesbaert (2003; 2004; 2005a; 2005b; 2007; 2014), de ‘cartografia multiterritorial’, em analogia à etnografia multissituada (MARCUS, 1995) e aos estudos de caso multicaseos (YIN, 1994; PUNCH, 2014).

A definição de multiterritorialidade tem sido amplamente utilizada na geografia. Ao discorrer sobre as diferentes territorialidades, Haesbaert (2005b) esclarece que a territorialização múltipla vê as “‘multiterritorialidades’ advindas de diferentes grupos ou indivíduos que constroem territórios flexíveis, multifuncionais e multi-identitários” (ALMEIDA, 2014, p. 76). Nesse sentido, o autor conceitua a multiterritorialidade como “a ação ou processo por meio do qual acessam-se ou conectam-se diferentes territórios individual e coletivamente, e de forma concreta promovida por deslocamentos físicos, ou virtual com a utilização das facilidades e relações do ciberespaço” (ALMEIDA, 2014p. 76).

De acordo com Haesbaert (2005b), o conceito de multiterritorialidade não é recente, visto que, os processos de territorialização sempre existiram em toda trajetória dos homens, pautados nas relações sociais (com suas diversidades e complexidades), do que decorrem distintas formas de interação com territórios e entre territórios. Dentre as características que distinguem as multiterritorialidades, Haesbaert (2005b) sinaliza que a multiterritorialidade pós-moderna,

é promovida de forma reticular ou pelos territórios-rede, demarcando-se um contexto descontínuo, fragmentado e de simultaneidade entre territórios; tais aspectos associados

¹⁵⁸ Almeida (2014, p. 76), com base em Haesbaert (2005b), ao discorrer sobre as diferentes territorialidades, pontua que “a territorialização múltipla vê as ‘multiterritorialidades’ advindas de diferentes grupos ou indivíduos que constroem territórios flexíveis, multifuncionais e multi-identitários”. Nesse sentido, conceitua a multiterritorialidade como “a ação ou processo por meio do qual acessam-se ou conectam-se diferentes territórios individual e coletivamente, e de forma concreta promovida por deslocamentos físicos, ou virtual com a utilização das facilidades e relações do ciberespaço” (p. 76).

ao maior uso das redes virtuais, faz com que haja mais dificuldade em se 'isolar' territórios específicos, tendo-se como exemplo emblemático desta multiterritorialidade a lógica das redes terroristas. Indiscutivelmente, como aponta o autor, esta 'nova' multiterritorialidade com toda sua flexibilidade territorial não deve ser vista, por mais que algumas correntes conceituais insistam neste ponto, como algo homogeneamente difundido ao redor do mundo. Na prática, vê-se que indivíduos e grupos privilegiados (atores hegemônicos) têm acesso quase que ilimitado ao que Haesbaert conceitua como uma 'multiplicidade inédita de territórios', sejam eles sobrepostos no mesmo espaço, seja por meio de conexões em rede com diferentes realidades mundiais. Desta forma, a 'nova' multiterritorialidade atua como fenômeno alavancador da exclusão, tendo em vista que as condições de acesso aos 'diferentes mundos' concretos ou virtuais não são idênticas para diferentes indivíduos e sociedades, consolidando-se o pressuposto da importância do controle do território como instrumento de reprodução da estrutura de poder e do *status quo*. (ALMEIDA, 2014, p. 76)

Considerando essas definições, os três territórios em questão foram por mim acessados física e virtualmente (por trocas de e-mails, conversas por *Skype*, *whatsapp*, via site desenvolvido exclusivamente para compartilhar informações sobre a pesquisa¹⁵⁹ e possibilitar que profissionais que não pudessem ser acessados pessoalmente, em função de não conciliação de agendas ou por questões de tempo, mas que quisessem contribuir com a pesquisa, tivessem condições de participar virtualmente) e extrapolaram as minhas conexões entre os diferentes territórios (profissionais dos três territórios compartilhavam informações, conhecimentos e experiências antes do meu ingresso no campo e continuaram as trocas durante e após a pesquisa de campo). Apresentado o percurso metodológico, encerro a segunda parte da tese. A próxima parte se volta para entrelaçar os fios produzidos até este momento.

¹⁵⁹ Vide <https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa>.

Entrelaçando os fios teóricos aos fios territoriais

Parte III

Subparte I

CONSTRUINDO UMA TEIA

O entrelaçamento entre os fios teóricos e os fios territoriais efetua-se na caminhada de produção da tese, tomando como base uma dada metodologia para o alcance de objetivos previamente traçados. Não se trata de uma trajetória linear, nem de passos que são dados numa sequência pré-estabelecida, mas sim de um fazer em ação, de um cartografar seguindo pistas, processualidades. Disto isto, na **Subparte I** da **Parte III** trato de lançar luz sobre como procedi o entrelaçamento dos fios teóricos aos fios territoriais. No **Capítulo 8**, compartilho como a teia foi tramada, relatando o trabalho empírico realizado na comunhão com diversos atores, costurando-o às teorias que foram sendo trazidas para a discussão das práticas de gênero e inovação ao longo da caminhada efetuada nos territórios cartografados.

Capítulo 8

COMPARTILHANDO COMO A TEIA FOI TRAMADA

A postura que adotei no meu trabalho de campo segue as provocações de Latour (2009) e fez com que eu buscasse abrir mão de uma visão da cientificidade como algo neutro e decorrente de uma objetividade metodológica, anterior e exterior ao próprio ato de pesquisar. Entendo pesquisador/a e pesquisados/as como agentes que constroem, via relações, a realidade, compartilhando informações, conhecimentos e afetos que darão corpo a essa tese. Minha intenção com as narrativas que seguem é trazer para esse texto as vozes daqueles que se aventuraram a contribuir com essa investigação. Espero conseguir proporcionar ao leitor uma versão que expresse o caráter relacional da investigação produzida, que intenta não deixar escapar as multiplicidades em que o gênero é praticado nos contextos organizacionais e, em especial, nas práticas de inovação.

A produção de dados foi alicerçada em investigação conduzida em três territórios: projeto Laboratório de Inovação Social da Mercur; projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS; e Escola de Ensino Médio Regular SESI-RS. O Laboratório de Inovação Social da Mercur, chamado de LAB pelos profissionais com ele envolvidos, é uma iniciativa da Mercur, empresa industrial fundada, em 1924, pelos irmãos Carlos Gustavo Hoelzel e Jorge Emílio Hoelzel, em Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul. Este projeto é fruto de uma transformação conduzida pela empresa há alguns anos e que tem o intuito de ser um espaço-tempo de reflexão, de encontro de pessoas em prol de um mundo melhor, com menos opressão e mais emancipação. O projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS trata-se de uma iniciativa que perpassa todas as entidades do Sistema FIERGS, estando a gerência do mesmo sob responsabilidade do IEL, mas contando com o engajamento de profissionais do SENAI, SESI e CIERGS. A Escola de Ensino Médio Regular SESI-RS é a concretização de um projeto que só foi possível via uma série de rearranjos conduzidos pelo Departamento Regional do Serviço Social da Indústria do Rio Grande do Sul, conforme descrevo no capítulo 11.

A entrada nos campos teve início em junho de 2016 e perdurou até setembro de 2017. Nesse período, desenvolvi entrevistas em três momentos e, também, realizei observação participante e pesquisa documental, de acordo com o que os territórios me possibilitaram e meu cartografar foi sendo desenvolvido. Desse esforço, resultou 94 horas de gravação de entrevistas e 1.880 páginas transcritas; 252 páginas de notas de campo de observação participante e 3.021 páginas de análise documental. Os áudios e as transcrições das entrevistas foram enviados para que os participantes os validassem. O texto que compõe essa tese foi validado com os pares da pesquisadora¹⁶⁰, para só então constituir a narrativa final.

¹⁶⁰ Um integrante ou envolvido com cada um dos projetos fez a leitura da parte referente ao seu território e três colegas do doutorado analisaram a parte teórica, de acordo com suas expertises.

8.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando que a pesquisa se faz na confluência de múltiplos atores, penso ser importante introduzir os outros participantes da investigação, esboçando uma descrição bastante reduzida de seus dados sócio-demográficos com o intuito de dar ‘corpo’ a esses agentes. Sei que com esse movimento, não tendo a intenção de fazê-lo, acabarei por reduzir suas riquíssimas histórias de vida em poucas linhas de dados que não refletem a beleza de suas trajetórias.

Participaram da pesquisa 36 profissionais: 14 do projeto LAB (Laboratório de Inovação Social da Mercur); 12 do Cultura de Inovação (projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS); 10 da Escola SESI (Escola Ensino Médio Regular SESI-RS). Cheguei até esses profissionais pelos mais distintos caminhos. Iniciei em cada campo conversando com os responsáveis pelos projetos e, a partir deles, fui encontrando os demais atores: ou por indicação dos primeiros entrevistados, ou porque passava a os conhecer nas oportunidades em que participei de atividades, aproveitando para fazer contato e convidando-os a participar, ou ainda por convite de outros participantes da pesquisa.

No início da pesquisa eu imaginava entrevistar pelo menos um homem e uma mulher ligado a cada grupo de cada projeto, pessoas que estivessem pouco tempo nas empresas ora investigadas e profissionais que estivessem há bastante tempo, com distintas formações e ocupando cargos de níveis hierárquicos distintos. No entanto, como o ato de pesquisar não está isento de enfrentar o inesperado, sem se deparar com desvios ou curvas durante o percurso, minhas intenções iniciais não puderam ser plenamente atendidas. Trabalhar 40h em uma cidade e realizar a pesquisa nesta mesma cidade (Porto Alegre), mas também em outras três (Pelotas, Sapucaia do Sul e Santa Cruz do Sul), exigiu que eu me organizasse para coletar os dados durante minhas férias ou em períodos em que eu conseguia negociar minha ausência no trabalho. Eu procurava agendar as entrevistas com antecedência para aproveitar o tempo nas cidades para onde me deslocava, mas nem sempre os entrevistados conseguiam manter a programação. Muitas entrevistas foram remarcaadas várias vezes e precisei estender o prazo destinado à produção de dados. Considerando que há também uma quantidade de recursos próprios que eu precisava investir para realizar as entrevistas (locomoção, hospedagem, alimentação etc.), não pude ampliar o número de entrevistados. Aqueles que se dispuseram a participar estavam cientes da proposta da pesquisa, do número de entrevistas que eu pretendia realizar com cada um e do uso que seria feito de suas contribuições (vide Apêndice 3). Todas as entrevistas foram gravadas com consentimento dos participantes. Cada uma delas foi transcrita e o seu conteúdo foi compartilhado com os entrevistados, convidando-os a avaliar o teor e a verificar se teriam algo a acrescentar ou modificar.

Sendo assim, dos 14 profissionais ligados ao Laboratório de Inovação Social da Mercur que participaram da minha pesquisa, onze são funcionários da empresa e os outros três profissionais externos são: um deles, é prestador de serviços, outro, consultor e o terceiro é Diretor-

Superintendente do SESI. Dois homens se apresentaram como facilitadores da Mercur, outro homem como o responsável em termos de gestão pelo LAB, uma mulher como a responsável pela operacionalização do laboratório, outro homem como bolsista que virou prestador de serviços e que contribuía mais com o uso de técnicas de *design thinking*, atividades em grupo, reflexões. Um dos homens era consultor da Mercur na época da pesquisa, a partir de sua empresa. Uma das mulheres trabalhava na parte de contabilidade, dois homens na logística, no Centro de Distribuição, local onde outra mulher entrevistada também desenvolve suas atividades. Dois homens e uma mulher trabalham no P&D e outro homem na parte de Segurança do Trabalho.

Dentre os 11 profissionais entrevistados vinculados ao projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS, três estavam ligados ao SESI, dois ao CIERGS, quatro ao IEL e uma era consultora externa. Dentre os profissionais vinculados ao SESI, uma das mulheres trabalhava na área de Educação do SESI, um dos homens na Área Técnica do SESI (depois renomeada para Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação) e outro homem era Diretor-Superintendente do SESI. Dos funcionários do IEL, um dos homens era responsável por esse projeto de inovação e, também, atendia empresas via consultoria em inovação; uma mulher estava trabalhando exclusivamente com esse projeto; outra mulher envolvia-se com capacitações de lideranças e eventos; e uma terceira mulher cuidava de processos seletivos e tutorias de bolsistas e estagiários que o IEL intermediava. Um homem atuava com representações e intermediações dos Comitês do CIERGS e, também, se envolvia com algumas missões internacionais; outro homem exercia funções em um determinado Comitê do CIERGS, envolvendo-se em projetos de inovação ambiental e em assuntos legais relacionados a essa temática. Por fim, uma mulher era consultora vinculada à Symnetics, sendo externa à FIERGS.

Do projeto Escola SESI, foram dez profissionais que participaram da minha pesquisa, um deles já foi apresentado (Diretor-Superintendente do SESI. Dois homens eram Gestores das Escolas de Ensino Médio do SESI-RS, um deles ligado à Escola de Pelotas e o outro à Escola de Sapucaia do Sul. Três mulheres estavam vinculadas à equipe de Gestão da Educação do SESI, sendo uma delas gestora desta área, outra coordenadora e uma terceira era analista. Duas mulheres eram professoras da Escola de Pelotas, uma mulher era Orientadora Pedagógica e outra mulher era Secretária de Escola em Sapucaia do Sul. No Apêndice 9 apresento uma síntese do perfil dos profissionais pesquisados.

Após essa descrição breve dos participantes da pesquisa que estavam vinculados aos projetos cartografados, passo a trazer algumas informações mais genéricas sobre suas trajetórias de vida. O intuito é ter uma base para compreender como se deram os agenciamentos neste território, considerando a noção de Guattari e Rolnik (1986). Retomando o escopo da primeira ‘com.versa’, eu iniciava a entrevista perguntando se eles poderiam contar sobre suas trajetórias de vida até chegar ao momento atual, pedindo que falassem um pouco sobre eles mesmos. Esse questionamento, às vezes vinha acompanhado de pedidos para que eu explicasse qual seria o recorte da fala de cada um, se seria somente sobre a vida profissional ou se eu também queria saber sobre suas vidas

pessoais. Em outras situações, os entrevistados tão logo recebiam a pergunta tratavam de imediatamente falar do início de suas carreiras ou de sua história de vida pessoal. Entrevista após entrevista fui percebendo que poderia trazer mais elementos, apenas a título de exemplo, para deixar mais claro que informações eles poderiam compartilhar comigo naquele momento.

Eu pautava-me nas orientações de Sade, Ferraz e Rocha (2013) sobre o estabelecimento da confiança, que não se satisfaz tão somente com o interesse ou empenho do/a pesquisador/a para alcançá-lo, tampouco pode ser confundido com algo completo, alinhado ou convergente entre aquele que investiga e aqueles que são investigados. Era preciso atentar para as colocações de Rolnik (1994), que apontavam a ligação entre a confiança e o devir. Apesar de saber que o movimento seria duplo (de ambas as partes), eu confiava na potencialidade destas primeiras conversas. Apoiada nessa concepção busquei respeitar as falas dos entrevistados, entendendo que nem todos gostariam de falar de experiências, pessoas, sentimentos em detalhe, outros se sentiam convidados a especificar cada ponto e haveria aqueles que sequer recordariam de algumas situações vividas.

Em alguns casos, busquei durante as narrativas dos participantes sobre suas vidas pedir que me contassem sobre onde nasceram, sobre a família e amigos, como foi a infância, a adolescência, a juventude, onde estudaram, como escolheram sua profissão, onde haviam trabalhado, sobre cursos e formações, como decidiram a profissão, o que os influenciou na escolha, e como chegaram até o projeto. No entanto, falas curtas e objetivas eram respeitadas. Eu entendia como um aviso “até aqui eu permito que você vá” e considerando meus princípios no fazer pesquisa, não me sentia confortável em ultrapassar limites. Ser invasiva demais poderia causar o efeito contrário do meu intuito com esse primeiro encontro. Por outro lado, essas trocas traziam também outras informações: a disponibilidade de tempo dos entrevistados, sua capacidade ou interesse em refletir sobre sua vida, o esquecimento de momentos traumáticos ou dolorosos e a ênfase em momentos que consideravam relevantes. Assim, falar pouco ou falar demais tinham seus sentidos.

Em se tratando de gênero, quando se pauta em um binário de gênero (feminino e masculino, que tende a ser relacionado pelo senso comum a, respectivamente, mulher e homem), os estereótipos que se estabelecem costumam associar às mulheres potenciais para autorreflexões, uma maior tendência a serem mais subjetivas, e a falarem mais sobre suas vidas pessoais (não focando apenas no lado profissional), além da prolixidade na fala; enquanto associam aos homens o inverso, dando a entender que eles são mais objetivos e quando discorrem sobre suas vidas, tendem a focar mais na carreira. Embora não fosse minha intenção provar o contrário, mas sim compreender como se dá o entrelaçamento entre gênero e inovação a partir de uma visão ‘multi’ de gênero, esses encontros possibilitaram também rachar os estereótipos de gênero sobre as narrativas dos entrevistados acerca de suas próprias vidas.

Alguns homens contaram detalhes de suas vidas, expressaram o afeto de forma incorporada, refletiram sobre sua vida e sobre o próprio relato da experiência de suas vidas para além do trabalho. Outros foram mais prolixos ao falar sobre suas carreiras e mais comedidos sobre suas vidas pessoais. Por outro lado, pude observar o mesmo movimento com as mulheres. Esse

grupo de homens e mulheres dos quais falo era composto por uma maioria heterossexual, mas contava também com uma pessoa autodeclarada homossexual. Não tenho conhecimento se algum deles/as era transgênero. Pelo menos, nenhum/a assim se apresentou.

Pude entrar em contato com histórias de vida muito ricas, o que aumentou ainda mais meu interesse pela pesquisa, por me deixar afetar e por produzir efeitos nesse campo. Sim, eu me constituía em uma pesquisadora apaixonadamente interessada (LATOUR, 2009) a medida em que avançavam as conversas. Pessoas com trajetórias diferentes entre si, embora a grande maioria tivesse sido criada na região em que o projeto estava situado e estivesse há bastante tempo na empresa. Alguns movimentos se assemelhavam, como, por exemplo, a participação em cursos com uma proposta mais colaborativa, com olhar mais holístico para a natureza e, também, como eles mesmos denominavam, voltados para a ‘emancipação’. Ou mesmo a criação mais tradicional, em famílias ditas ‘bem estruturadas’, profissões escolhidas ainda na juventude e poucas mudanças profissionais. Outros faziam parte de famílias monoparentais ou haviam sido criados por parentes próximos (avós ou tios), outros por um dos progenitores (pai ou mãe) e haviam aqueles que puderam conviver com ambos.

As trajetórias de alguns desses agentes indicam infâncias rodeadas de amigos e familiares, alguns com mais situações alegres, outros com predomínio de momentos difíceis. Alguns se casaram cedo, outros se mantêm solteiros. Alguns tiveram filhos muito jovens, outros na fase adulta e haviam aqueles que ainda não tinham tido essa experiência, havendo também aqueles que não querem ter essa experiência (ou, pelo menos, não vislumbram essa possibilidade num curto espaço de tempo). Havia aqueles que nasceram em comunidades mais retiradas, no interior do Rio Grande do Sul; outros haviam nascido em cidades maiores do estado e um ou outro em outras regiões do país. Alguns nunca saíram da cidade onde o projeto estava ocorrendo, outros conheceram o mundo. Enquanto uns começaram a trabalhar muito jovens, outros iniciaram suas atividades profissionais somente na fase adulta. Havia aqueles que só experienciaram trabalhar na Mercur, no SESI ou na FIERGS, alguns se envolveram com atividades em várias empresas antes de ingressarem na organização atual, e outros trabalhavam em mais de um lugar ao mesmo tempo.

Poucos saíram de casa ainda bem jovens, a maioria mudou-se já na fase adulta, mas existem aqueles que moram atualmente com os pais. Havia aqueles que passaram por educação familiar tradicional, com regras rígidas e poucas possibilidades de diálogo; outros foram criados em modelos mais liberais. Alguns escolheram a profissão em função de exemplos vistos na família ou na escola, outros não tiveram muitas opções de escolha, visto que a oferta de cursos era limitada ou o acesso não era facilitado (seja em termos geográficos ou de ordem financeira). Um número pequeno morou no exterior, embora muitos tenham tido experiências como turistas, ou participaram de missões internacionais ou, ainda, como estudantes fora do país. Alguns se conheceram na empresa onde trabalhavam atualmente, outros se conheciam de espaços externos a ela. Havia aqueles que eram ‘amigos de vida’, outros não tinham muito contato. Havia aqueles que sentiam que haviam encontrado seu próprio ‘eu’, alguns ainda estavam em busca e outros sequer mencionaram questões

mais filosóficas. Enfim, havia uma diversidade em suas trajetórias. Em todas elas eu acabava identificando alguma similaridade com a minha própria vida. Interessante o quanto, ao olhar o outro, eu também me reconhecia. Se for tomada a narrativa biográfica como uma obra de arte, será possível compreender que ela possibilita ao espectador (nesse caso, eu, a pesquisadora) identificar-se com a vida do outro (o narrador, entrevistado), suscitando que um reflita sobre a posição do outro. “É um meio indispensável para a relação do indivíduo com o todo, para a tomada da consciência desse todo, refletindo a infinita capacidade humana para a associação e para a circulação de experiências e ideias” (GOMES, 2008, p. 25). Após esse panorama geral, parto para relatar como ocorreu a minha caminhada na produção de dados.

8.2 AS ESTRATÉGIAS E OS INSTRUMENTOS QUE APOIARAM A PRODUÇÃO DE DADOS

No capítulo anterior, indiquei que segui as variações da atenção do/a cartógrafo/a para definir os projetos em questão. O rastreio não se encerrou na escolha dos projetos, mas manteve-se durante todo o percurso. Pistas, signos de processualidade, mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo continuaram a ser perseguidos durante a caminhada. Em linhas gerais, um cartógrafo precisa ter sensibilidade, colocar-se inteiramente a favor do movimento que acompanha e ajuda a produzir. Assim sendo, meus instrumentos de ‘colheita de dados’ foram sendo construídos durante o percurso.

A primeira ‘com.versa’ que tive com os participantes da pesquisa era pautada no intuito de conhecer um pouco mais suas histórias de vida e estabelecer uma relação de confiança. Para tanto, além de pedir que contassem suas trajetórias até chegar no projeto cartografado, eu também solicitava que contassem como se envolveram com aquele projeto de inovação, que tipo de inovação chamava sua atenção, o que consideravam uma inovação e se os outros profissionais envolvidos nesta mesma iniciativa inovadora compartilhavam do mesmo entendimento, conforme Apêndice 7 (vide quadro A). Aos gestores/idealizadores/coordenadores dos projetos eu também questionava como a proposta do projeto surgiu e a trajetória percorrida até o momento atual. Essas entrevistas duraram de 41 minutos a 2h13minutos.

Em um segundo momento, busquei conversar com pelo menos um representante de cada grupo de trabalho de cada projeto investigado, dado que acabou se tornando inviável realizar uma entrevista em profundidade com todos eles. As dificuldades de encontrar datas e horários para conversarmos pessoalmente foram em um caso transposta por uma conversa via Skype e, em outras situações, via entrevista por escrito, exigindo que eu adaptasse a linguagem para ser acessível e compreensível a todos os participantes. Para tanto, estruturei um site com o intuito de lançar informações sobre a pesquisa e ser um canal de troca com aqueles que gostariam de participar da pesquisa, mas com os quais não foi possível encontrar um momento presencial para conversarmos.

O roteiro semiestruturado está disponibilizado no Apêndice 7 (vide quadro B). As 20 entrevistas tiveram duração média de 1h48min, estendendo-se de 1h05minutos até 2h31minutos.

Após essa segunda entrevista eu havia estruturado um momento que seria coletivo, com todos os participantes da pesquisa. Não chegaria a ser um grupo focal, pois o intuito era utilizar um modelo mais próximo do que era utilizado pelos três projetos em questão (conhecido como World Café). Entretanto, novamente o tempo, as agendas, os compromissos e recursos financeiros exigiram uma adequação. Em função disso, o levantamento de informações foi realizado virtualmente, utilizando o roteiro do Apêndice 7 (vide quadro C) como base. Cada um dos questionamentos contava com matérias que tinham o intuito de provocar os participantes a refletirem sobre o seu conteúdo. Participaram dessa etapa 20 profissionais.

Esses roteiros foram construídos na tessitura dos objetivos propostos, da teoria levantada e da condução da pesquisa em campo. Em alguns casos, foi necessário conversar informalmente com os participantes da investigação sobre pontos que não restavam claros, em outros momentos, as atividades em que participei como observadora possibilitaram responde-las e até geraram novas perguntas. Para esses momentos de observação participante, busquei debruçar-me, primeiramente, de maneira a não concentrar minha atenção, tentando fazer uma varredura no campo, definir quais pessoas eu poderia contatar, identificar quais processos estavam em curso, deixar-me afetar para poder sentir onde eu poderia me inserir e como seria melhor me colocar para conduzir a pesquisa. Em um segundo momento, defini alguns pontos que pareciam interessantes de serem tocados, como pode ser visto no Apêndice 8, buscando identificar as práticas de gênero e de inovação dos projetos pesquisados. Na sequência, percebi que era preciso demorar-me um pouco mais nas questões relativas ao afeto e ao corpo. Por fim, busquei focar atentamente as práticas e as relações estabelecidas entre os humanos e não humanos para, então, poder visualizar o entrelaçamento entre gênero e inovação.

Os momentos de observação dos quais participei foram encontros, reuniões e capacitações de cada um dos projetos, os quais ocorreram entre agosto de 2016 e outubro de 2017. Com a Escola SESI também pude participar de uma viagem com a equipe de Sapucaia, Gravataí e Montenegro para Pelotas, onde foi realizado um encontro com todos os professores, equipe diretiva e equipe pedagógica. Também tive oportunidade de estar imersa, durante 20 dias, na Escola de Sapucaia do Sul. Do projeto LAB da Mercur cheguei a ser inserida no grupo de whatsapp, podendo estabelecer uma relação de confiança. O projeto desenvolvimento da Cultura de Inovação cheguei a participar de processo seletivo para inserir-me como uma multiplicadora e poder vivenciar mais de perto o que os idealizadores e gestores do projeto haviam desenhado.

Ressalto que não realizei uma etnografia, mas sim uma cartografia, por isso, não segui o rigor etnográfico de manter um dia ou dois por semana observando cada campo. Meu movimento foi de acompanhar os fluxos e me envolver com as atividades em que eu poderia estar presente e fosse aceito pelos grupos. Muito embora não tenha realizado uma etnografia, mantive um diário de campo para cada projeto e anotei impressões, falas e questionamentos que entendia serem

pertinentes para a pesquisa. No momento em que estava presente nos territórios, procurava anotar o máximo que conseguia, mas costumava expandir as anotações quando chegava em casa, pois entendia ser necessário viver as experiências junto com os participantes da pesquisa.

Adicionalmente, solicitei aos responsáveis pelos projetos documentos, apresentações, vídeos e o que mais eles julgassem interessante para que eu pudesse conhecer um pouco mais a trajetória de cada uma das iniciativas, suas ideias e concepções sobre inovação, sobre a motivação para o desenvolvimento dos projetos e a proposta inicial que haviam desenhado. Ao montante de documentos que tive acesso via esses profissionais acresce também dissertações, teses e artigos sobre os mesmos projetos que consegui encontrar, assim como leitura de sites e visualização de vídeos sobre as organizações e os projetos.

A descrição dos dados, assim como a interpretação e análise que pude imprimir é decorrente de todos esses momentos (entrevistas, pesquisa documental e observação participante) entrelaçados com as teorias que fui acessando no decorrer da investigação. Embora eu seja a única responsável pelo texto que aqui apresento, reconheço que ele só foi possível de ser construído com a participação de todos esses atores.

8.3 UM CAMINHO PERCORRIDO VIA VARIEDADES DE ATENÇÃO, SINALIZADORES E NÓS

Um cartógrafo que pretenda acompanhar o movimento que investiga e ao mesmo tempo ajuda a fabricar, precisa fazer uso de uma atenção concentrada, sem focalização (KASTRUP, 2015), variando seu funcionamento desde o rastreio, passando pelo toque, permeando o pouso e chegando ao reconhecimento atento. Cada uma dessas variedades compõe um dos eixos do desenho que consegui construir (vide Apêndice 10), desdobrada em sinalizadores que orientaram a caminhada e contribuíram para a construção da descrição e para a discussão de nós – pontos de confluência não estanques –, fluxos captados durante a produção de dados.

Para facilitar a compreensão do leitor, no sentido de melhor apresentar e discutir a produção/colheita de dados, os **Capítulos 9 e 10** apresentam três grandes sessões: 1– Laboratório de Inovação Social da Mercur; 2 – Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS; e 3 – Escola Ensino Médio Regular SESI-RS. O **Capítulo 9** decorreu da variedade de atenção do ‘rastreio’¹⁶¹, quando delimito o sinalizador ‘Territórios cartografados’, que conduziu aos nós: a) ingresso no território; b) contexto de emergência do projeto; c) projeto de inovação. Esses primeiros ‘nós’ foram construídos com a proposta compreender o contexto organizacional que possibilitou a criação, a execução e a concretização dos projetos cartografados, dando base para o alcance dos

¹⁶¹ É a varredura do campo, visando “uma espécie de meta ou alvo móvel” (KASTRUP, 2015, p. 40). “Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo” (p. 40).

objetivos. O **Capítulo 10** foi estruturado a partir da variedade de atenção ‘toque’¹⁶², levando à construção do sinalizador ‘As práticas e os agentes’. Tal sinalizador trouxe os nós ‘os agentes e a motivação’ e ‘algumas práticas’. A partir destes nós foi possível atingir o objetivo específico ‘*identificar as práticas sociais situadas dos projetos investigados e os agentes a elas imbricados*’.

O **Capítulo 11**, Configurando Gênero e Inovação, foi construído a partir de duas variedades de atenção ‘pouso’¹⁶³ e ‘reconhecimento atento’¹⁶⁴, abarcando os sinalizadores ‘Corpo vibrátil’ e ‘Sentidos de Inovação’. Um tema em especial, o afeto, exigiu uma parada, tendo sido necessário imprimir um *zoom*. Assim, o sinalizador ‘Corpo vibrátil’ levou a dois nós: ‘A(fe)tivando(-se)’ e ‘Encarnando gênero’. Com estes dois ‘nós’ foi possível ‘*analisar as maneiras que esses profissionais enactam, experimentam e expressam sua incorporação/encarnação de gênero e como esses atores a(fe)tivaram(-se) (com) os projetos de inovação cartografados*’. Neste mesmo capítulo, apresento o sinalizador ‘Sentidos de Inovação’, discorrendo sobre os nós ‘Situando a inovação’ e ‘Os elementos risco, criatividade, dinheiro e erro’. Com eles pude ‘*discorrer sobre o viés de gênero presente nos sentidos de inovação compartilhados nos diferentes territórios*’.

Após a apresentação e análise dos dados produzidos em cada campo, abro um capítulo para discutir a tessitura entre os fios teóricos e práticos dos três territórios que produzem o enactment e o entrelaçamento entre as práticas de gênero e as práticas de inovação, onde também apresento minha contribuição teórica. Não pretendo nesse espaço propor receitas, modelos ou regras, mas sim discutir outras possibilidades de se entender as práticas de gênero e de inovação, de praticar feminilidades e masculinidades nos espaços organizacionais, levando o leitor a suspeitar das convicções normativas sobre as mesmas e, nisto, rever e questionar suas percepções sobre o que é inovação, quem pode inovar, de que práticas de inovação homens e mulheres podem participar. Espero com essas reflexões desestabilizar neutralidades via a apresentação das ambiguidades e contradições que permeiam as práticas de gênero e de inovação, assim como desnaturalizar as relações de gênero que oprimem, diminuem ou discriminam aqueles que não correspondem com uma masculinidade (ou feminilidade) dominante nos modelos de gestão ou nas práticas e políticas de inovação em voga.

Embora eu tenha inicialmente desenhado uma forma de apresentar a tese que possibilitasse várias maneiras de percorrer o mapa de multiplicidades, em função das normatividades da academia foi necessário coloca-lo o mais próximo possível da estrutura esperada para um trabalho acadêmico. Meu intuito era que o leitor pudesse percorrer as seções iniciando pelo tópico que lhe parecesse mais interessante e seguisse caminho por onde sua vontade lhe guiasse, estando alinhada ao

¹⁶² “Algo acontece e exige atenção. (...) É signo de que há um processo em curso, que requer uma atenção renovadamente concentrada” (KASTRUP, 2015, p. 42).

¹⁶³ É uma mudança na escala da atenção. Faz-se uma parada, imprimindo um *zoom* em algum ponto do campo. “Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura” (KASTRUP, 2015, p. 43).

¹⁶⁴ O movimento do cartógrafo é na direção de reconduzir sua atenção para o objeto, destacando seus contornos particulares. “O importante do reconhecimento atento, tal como descrito por Bergson, é a revelação da construção da percepção através do acionamento dos circuitos e da expansão da cognição” (KASTRUP, 2015, p. 47).

entendimento de Deleuze e Guattari (1995), de que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (p. 15). Conquanto eu não tenha conseguido atingir meu objetivo no formato da tese, buscarei trazer dados do campo que demonstrem não apenas as convergências (ou as redundâncias), mas as contradições e ambiguidades, assim como algumas intersecções e desconexões que deem conta de mostrar as multiplicidades das práticas de gênero (as muitas feminilidades e masculinidades) e de inovação e, com isso, discutir o modo como estas práticas são produzidas, mantidas, transgredidas e negociadas. Assim, ao contrário do modelo da árvore-raiz, que é baseado no “decalque”, o qual “volta sempre ‘ao mesmo’” (DELEUZE GUATTARI, 1995, p. 22); pretendo seguir a proposta do rizoma que, por sua vez, é um canal e mapa, que se volta “para uma experimentação ancorada no real”, sendo móvel, modificável, aberto, desmontável, reversível, com múltiplas entradas.

As páginas que se seguem oportunizam a incursão nos territórios cartografados, contendo uma narrativa de acordo com os documentos fornecidos pelos participantes, assim como informações por eles compartilhadas durante as entrevistas e conversas nas visitas aos territórios e, também, minhas anotações nos diários de campo. Os trechos entre aspas são falas dos participantes da pesquisa e são relatados exatamente como foram expressados. Considerando que cartografar é acessar o plano de experiência (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015), sempre que possível, tento descrever entonação nas falas dos participantes da pesquisa (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013). Chegar a esse ponto exige do/a pesquisador/a “cruzar os caminhos da empatia e da humildade”, possibilitando que este/a consiga “distinguir o piscar mecânico e fisiológico de uma piscadela sutil e comunicativa” (DA MATA, 1978, p. 35).

Subparte II

APRESENTANDO A PRODUÇÃO/COLHEITA DE DADOS

A **Subparte II** da **Parte III** trata de apresentar e discutir os dados colhidos e produzidos em campo, entrelaçando os fios teóricos aos fios territoriais. No **Capítulo 9**, descrevo e analiso os territórios cartografados dos três projetos acompanhados nesta pesquisa, seguindo em todos a mesma estrutura: trago o nó ‘ingresso no território’, em seguida, apresento o nó ‘contexto de emergência do projeto’ e, por fim, discorro sobre o conteúdo do projeto no nó ‘projeto de inovação’. No **Capítulo 10**, apresento e considero os dados colhidos nos três territórios sobre as práticas e os agentes a elas imbricados, discorrendo também sobre como eles (os atores investidos) se envolveram com os projetos. No **Capítulo 11**, exponho e pondero os dados que se voltam para configurar práticas de gênero e de inovação: via corpo vibrátil, pela a(fe)tivação dos corpos e ao se encarnar gênero; assim como pela produção de sentidos de inovação, quando discorro sobre a situacionalidade da inovação e trago os elementos risco, criatividade, dinheiro e erro em inovação.

Capítulo 9

TERRITÓRIOS CARTOGRAFADOS

Nesta seção apresento os dados colhidos/produzidos em campo, passando pelas variedades de funcionamento da atenção desde o rastreamento até o reconhecimento atento. Seguindo as pistas do método cartográfico, me vali de sinalizadores para chegar aos nós e, assim, atingir os objetivos propostos. Início a narrativa pelo sinalizador “território cartografado”.

O primeiro sinalizador “territórios cartografados” tem a intenção de desenhar o espaço existencial habitado pelos participantes da pesquisa, o qual, segundo Guattari e Rolnik (1986, p. 323) pode ser entendido de maneira ampliada:

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

Esse sinalizador traz os nós ‘ingresso no campo’, ‘contexto de emergência dos projetos’, ‘projeto de inovação’. O intuito é de que esses primeiros nós deem uma base para o alcance dos objetivos, pois, apoiada em Guattari e Rolnik (1986), entendo que ao compreendermos de que território falamos, teremos condições de entender os alguns modos de ser e agir, os investimentos/afetamentos e as práticas que são fabricadas nesses espaços.

Sendo assim, esse sinalizador foi construído com a proposta de compreender o contexto organizacional que possibilitou a criação, a execução e a concretização dos projetos cartografados. Para tanto, trago, num primeiro momento, o relato do meu ingresso no campo, após, apresento informações que dão conta de compreender em qual contexto cada projeto foi criado e, por fim, discorro sobre os projetos.

9.1 LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO SOCIAL DA MERCUR

O Laboratório de Inovação Social da Mercur, chamado de ‘LAB’ pelos profissionais com ele envolvidos, é uma iniciativa de uma empresa industrial fundada em 1924 pelos irmãos Carlos Gustavo Hoelzel e Jorge Emílio Hoelzel, localizada em Santa Cruz do Sul, estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

9.1.1 Nó “Ingresso no território”

Meu primeiro contato com o LAB ocorreu através de dois colegas de trabalho do SESI, Ana Cláudia e Eduardo, responsáveis pelo processo de acompanhamento do Edital SENAI-SESI de Inovação, quando ele foi apresentado para um grupo de colegas do SESI, em 7 de novembro de 2014. A Mercur havia participado do Edital, em 2013, e fora selecionada para receber apoio financeiro para o desenvolvimento do Laboratório. Por isso, o SESI estava envolvido diretamente na construção e na operacionalização dessa proposta. Muitas foram as reuniões, as capacitações e as conversas nos corredores em que ouvi os dois colegas citados comentarem sobre a Mercur e seus projetos de inovação (na época, além do Laboratório, a empresa também estava desenvolvendo outro projeto contemplado pelo Edital, um piso redutor de fadiga). Minha curiosidade se aguçou e pedi a eles que me permitissem participar de uma reunião na empresa, o que foi concretizado em 2 de junho de 2015.

Alguns meses após meu ingresso no SESI, lá estava eu, na Mercur, participando da apresentação de uma etapa do projeto ‘piso redutor de fadiga’. Peguei carona com Ana Cláudia, Nathália e Eduardo para irmos de Porto Alegre até Santa Cruz do Sul. Saímos cedo para chegarmos por volta das 9h30-10h, horário que estava marcado para iniciar a apresentação. Chegando na Mercur, nos identificamos na portaria. O prédio que iríamos visitar está localizado próximo ao centro da cidade, sendo delimitado por grades. Os portões estavam fechados e acompanhei meus colegas na visita, seguindo o ritual que eles iriam fazer, pois os dois já haviam visitado a empresa em outras oportunidades. Descemos do carro e nos direcionamos para uma guarida. Nela estava um homem com uniforme de empresa de vigilância. Ele perguntou quem iríamos visitar, nossos nomes e pediu nossas carteiras de identidade. Enquanto procurávamos em nossas bolsas os documentos, ele ligou para a pessoa que iria nos receber e avisou que havíamos chegado. Nos disse que estavam nos aguardando e anotou nossos nomes, número de identidade e empresa em uma planilha, pedindo que assinássemos no espaço indicado. Nos deu um crachá de visitante e indicou para onde deveríamos nos encaminhar. Ana Cláudia e Eduardo disseram que já conheciam o caminho, portanto, esse senhor não precisaria se preocupar (Diário de Campo).

Caminhamos alguns metros por uma calçada estreita até chegarmos a uma sala de recepção. Nesse percurso fui olhando com atenção para o prédio, para as pessoas que cruzaram conosco pelo caminho e fui tentando entender a sensação que aquela visita estava me causando. O prédio, que ficava do nosso lado esquerdo, aparentava ser bastante antigo e estava pintado com cores claras. Do nosso lado direito havia um percurso de paralelepípedos para carros circularem. O dia estava ensolarado apesar de não estar quente, por isso a temperatura era bastante agradável. Curioso que aquela breve caminhada me remeteu à minha terra natal, Três de Maio. Senti a sensação de voltar no tempo, como se estivesse lembrando pelos cheiros e pela arquitetura dos lugares onde meus pais haviam trabalhado quando eu era criança (Diário de Campo).

Chegando na recepção fomos recebidos por duas jovens mulheres. A sala era simples e contava com móveis antigos. Ao fundo da recepção estavam duas mesas onde estavam sentadas

duas recepcionistas. Nas paredes estavam pendurados quadros, igualmente antigos, talvez da década de 1980. Mais à esquerda haviam duas poltronas com assento de couro e estrutura de madeira. À direita havia uma outra sala com um sofá, uma mesa de centro e uma poltrona. A impressão que tive naquele primeiro contato foi bastante contrastante com a opulência dos prédios da FIERGS, local onde eu trabalhava na época. Percebia-se que o foco da empresa não era com ostentação, mas sim com outros valores. Os produtos da Mercur que eu havia comprado até então me remetiam a um espaço bastante futurista, com prédios que representavam a última onda da ‘moda’ em termos de arquitetura e design. Estar ali me fez pensar que, embora o toque dos modelos de gestão da atualidade nos faça ficar descrentes, era possível encontrar uma empresa renomada e ao mesmo tempo simples, que procura investir em outras questões que não na aparência (Diário de Campo).

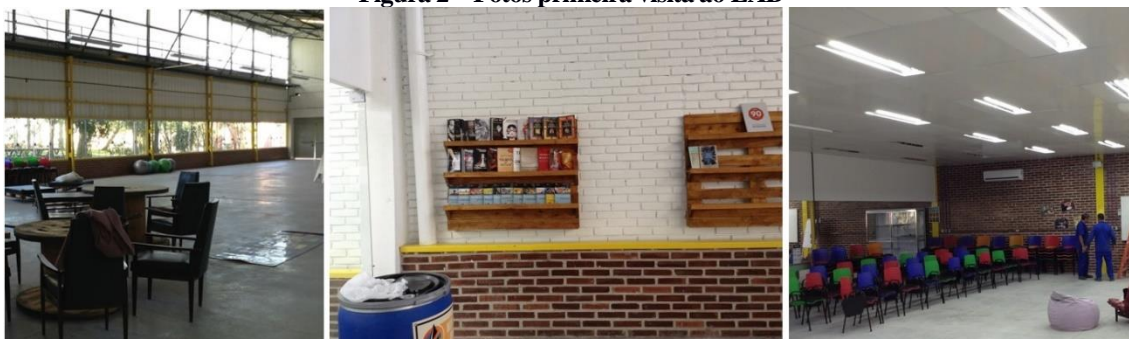
Ficamos aguardando poucos minutos nessa recepção, quando um homem veio nos receber. Ele cumprimentou Ana Cláudia, Nathália e Eduardo com bastante animação, demonstrando que já se conheciam e que havia uma relação de proximidade e afeto entre eles. Fui apresentada a essa pessoa, Marlon, que nos conduziu até uma sala onde os demais nos aguardavam. No caminho passamos por uma copa, com várias mesas e banquetas, muitas térmicas, algumas cuias com chimarrão pronto e uma quantidade grande de xícaras. Havia uma senhora que estava ali para cuidar daquele local e algumas pessoas sentadas nas mesas. Paramos nessa copa para tomar um café. Após, passamos por uma porta que separava esse espaço do prédio (chamado de administrativo) de outro (a fábrica). Subimos algumas escadas e chegamos ao local onde seria a apresentação do projeto. A sala era grande e contava com cadeiras coloridas colocadas em “U”. Tinha uma mesa na lateral esquerda da sala com uma térmica de café e alguns copos. Próximo a essa mesa estavam posicionadas lixeiras devidamente identificadas com o tipo de lixo que comportavam. Ao fundo da sala podia-se ver uma grande tela, uma mesa com notebook e um projetor. Havia algumas pessoas já aguardando, as quais cumprimentamos e, na sequência, fomos conversar com o bolsista do projeto que se preparava para conduzir a apresentação. Buscamos um lugar entre as cadeiras posicionadas para sentarmos e aguardamos o início dos trabalhos. Como o projeto discutido naquele dia não tem relação direta com o que eu elegi para realizar minha pesquisa, não darei mais detalhes sobre o conteúdo do mesmo e tampouco sobre as perguntas e trocas que foram feitas naquele momento. Importa saber que foi uma experiência interessante que demonstrou o interesse da empresa em investir em projetos de inovação e a abertura para dialogar com as pessoas presentes (Diário de Campo).

Terminadas as réplicas e trélicas da apresentação fomos convidados a nos dirigirmos ao refeitório para almoçarmos. Descemos as escadas, chegamos até um espaço onde havia um mural com vários recados (matérias jornalísticas, divulgação de vagas e assuntos dos mais diversos possíveis), giramos para a direita e saímos do prédio. Nos deslocamos por uma calçada que ficava na lateral esquerda do prédio da fábrica e chegamos até outro prédio, bem menor que o anterior. Subimos dois lances de escada e chegamos no refeitório. Lá pude avistar várias mesas com cadeiras já ocupadas e algumas ainda a ocupar. Mais à esquerda desse espaço havia uma mesa de buffet em

formato “L”. As opções de comida seguiam os pratos típicos brasileiros e, especialmente, gaúchos (arroz, feijão, salada, carne, frutas, suco, gelatina etc.). Soube naquele momento que a Mercur havia feito uma ação com todos os funcionários para que pudessem oferecer no cardápio alimentos orgânicos. O custo para os funcionários seria de cerca de quatro centavos, ao passo que os ganhos para a saúde seriam grandes. Segui Ana Cláudia, Nathália e Eduardo no buffet. Nos servimos sabendo que havia também uma política contra o desperdício, orientando a todos a servirem a quantidade que comeriam. Sentamos em uma mesa com mais três pessoas da Mercur e seguimos conversando sobre vários assuntos, dentre eles o projeto que havia sido apresentado e o do Laboratório de Inovação Social – LAB (Diário de Campo).

Após o almoço, fomos convidados a visitar o espaço onde estava sendo construído o laboratório (vide Figura 2). Descemos as escadas do refeitório e pegamos um caminho à esquerda, nos deslocando por um percurso com pedra brita, delimitado por correntes amarelas que indicavam onde era seguro caminhar (estávamos no pátio da empresa onde circulam caminhões e máquinas pesadas). Caminhamos uns 200 metros até chegarmos ao espaço do LAB. O prédio encontrava-se em reforma, mas, visivelmente, Ana Cláudia, Nathália e Eduardo demonstraram grande animação com os progressos da obra. Ficaram lembrando os momentos que haviam passado até aquela data e de que o sonho começava a tomar finalmente corpo. Ali decidi que queria investigar mais de perto esse projeto, pois me encantara com a proposta. No retorno à sala onde estava na companhia de vários profissionais da Mercur, questionei Marlon (profissional da Mercur) se haveria a possibilidade de investigar o projeto do Laboratório em minha pesquisa de doutorado. Combinamos que eu enviaria mais informações sobre minha proposta para que o pedido fosse avaliado. Desta data até o início efetivo da pesquisa em campo, decorreram quase treze meses. Em meio a isso, houve a defesa de minha proposta para a banca, a pesquisa de outros projetos de inovação conduzidos e/ou apoiados pelo Sistema FIERGS, a aprovação da minha gerência para a realização das pesquisas e realização de meu doutorado sanduíche (Diário de Campo).

Figura 2 – Fotos primeira visita ao LAB



Fonte: fotos da autora

Somente em 5 de julho de 2016, pedi oficialmente autorização para realização da pesquisa. Enviei *e-mail* para Marlon que encaminhou minha solicitação para um *petit comité*, formado por três profissionais envolvidos com as atividades da Mercur (Virgnínio, Camilla e André). No dia

seguinte, o responsável pela gestão de atividades e projetos que envolvem o Laboratório de Inovação Social da Mercur, Virgínio, entrou em contato comigo e, embora eu tenha me colocado à disposição para ir até Santa Cruz para conversarmos pessoalmente sobre minha proposta, ele defendeu que não seria preciso, pois poderíamos conversar por *skype* sem nenhum prejuízo de entendimentos e evitando emissão de gases de efeito estufa no deslocamento (Diário de Campo). Esse primeiro ponto já indicava alguns posicionamentos da empresa que, mais tarde, seriam expressados verbalmente e visualizados nas práticas de trabalho da Mercur: simplicidade, acolhimento, primar pela redução de poluentes, entre outros. A empresa se esforça para diminuir as emissões de CO₂ e, por isso, evita deslocamentos desnecessários, realizando, sempre que possível, reuniões com uso de ferramentas *on-line*.

Na conversa, apresentei minha proposta e discutimos um pouco sobre a forma como eu pretendia conduzir a pesquisa, meus objetivos, o tempo de envolvimento dos profissionais da Mercur etc. Percebi o cuidado e a preocupação genuína com os colaboradores da empresa, pois as perguntas buscavam entender o quanto meu envolvimento geraria de repercussão na empresa. Outro aspecto que ficou claro foi a recusa da empresa em ser modelo a ser seguido, evidenciando, desde o início, que seu jeito de ser e fazer era apenas uma entre tantas possibilidades. Combinamos que eu enviaria mais informações sobre a pesquisa para que pudessem entender melhor a proposta (Diário de Campo). Na sequência, para que pudessem ter uma ideia geral dos meus intentos, encaminhei-lhes alguns arquivos, tais como resumo do Projeto de Tese, texto com explicações gerais (vide Apêndice 1) e termo de solicitação de autorização para realização da pesquisa (vide Apêndice 2). Naquele momento, de certa forma, a pesquisa já estava autorizada.

O *petit comité* entendeu que a melhor forma de eu iniciar a investigação seria integrar-me a uma atividade do Laboratório, como participante ativa, demonstrando sua compreensão de que há uma parte da experiência que não pode ser colocada em palavras, apenas vivida, experienciada. A agenda foi avaliada e, quando surgiu uma data em que eu pudesse me fazer presente, eles conseguiram uma carona solidária para que eu pudesse me deslocar até Santa Cruz. Assim, ‘peguei carona’ com um grupo de alunos da Fundação Gerações para um encontro no dia 18 de agosto de 2016. Eis mais um elemento a ser destacado nas ações e práticas da empresa: a carona solidária. Tive a oportunidade de viver a experiência da carona solidária como uma prática da empresa, não só para a entrega de produtos (no caso da entrega de produtos, eles utilizam o frete amigo, vide Anexo A), mas também como algo que permeia sua rotina de trabalho.

No dia 18 de agosto de 2016, encontrei o grupo da Fundação Gerações no centro de Porto Alegre, às 7h da manhã e nos dirigimos para Santa Cruz do Sul. Chegamos na Mercur por volta das 9h30 min, descemos do ônibus e fomos recebidos por quatro de seus profissionais no portão próximo ao espaço do LAB (era o lado oposto da quadra onde ficava a guarida que comentei na minha primeira visita à Mercur). Cumprimentamos os mercurianos que nos recebiam e nos dirigimos ao espaço do laboratório que ficava a poucos metros do portão, à direita dele. O LAB estava alocado em um antigo pavilhão de produção que havia sido desativado para se tornar um

espaço de troca. Era um espaço muito grande que possuía ‘pé direito’ bastante alto. Do lado direito desse pavilhão havia um grande espaço sem divisórias, com vidraças amplas separando o prédio do ambiente externo (conforme figura 3). Um corrimão de ferro pintado de amarelo delimitava a divisória desse grande espaço com um corredor de deslocamento e as salas de prototipação à esquerda.

Figura 3 – Lado direito do LAB (sentido de quem entra)



Fonte: fotos da autora

No início do lado direito haviam cadeiras coloridas em semicírculo, com uma mesa de carretel no centro e uma tela de projeção ao fundo, próxima à parede. Eles o denominavam de “Espaço Aberto”, como pode ser visto na figura 4. “É um espaço amplo e aberto a possibilidades, um convite a construção. Composto por paredes, chão e teto, está aberto as intenções que você criar para esse espaço. Com capacidade de receber até 100 pessoas e possibilidade de disponibilidade de recursos audiovisuais, mediante consulta” (MERCUR, 2017a).

Figura 4 – Espaço aberto LAB



Fonte: fotos da autora

Ao fundo desse grande espaço situado na direita de quem entra no pavilhão estava a ‘biblioteca’ do LAB (chamado por eles de ‘Espaço Palavra e Imagin-AÇÃO’, conforme figura 5). Havia pequenas estantes de livros fixadas na parede, pallets que com almofadas compunham ‘assentos’ e carretéis com cadeiras, formando mesas. “É um espaço que se propõe a inspirar e

provocar a reflexão e expressão através das palavras. Um espaço para a imaginação, criado a partir de recursos (re)inventados” (MERCUR, 2017a). Segundo o site da Mercur, nesse espaço as pessoas podem encontrar “um ambiente propício para leitura, um grupo de estudos, uma roda de conversa, hora do conto” (MERCUR, 2017a), entre outras possibilidades.

Figura 5 - Espaço Palavra e Imagin-AÇÃO'



Fonte: site da Mercur (2017a)

A atividade que iríamos desenvolver aconteceria em uma sala situada no fundo do lado esquerdo do pavilhão (imagem da esquerda da figura 6). Antes de entrar avistei um mural “A feira de quem faz” (imagem da direita da figura 6) que trazia informações sobre uma iniciativa do LAB de uma economia diferente, incentivando a produção local e o consumo consciente. Os anúncios indicavam habilidades e produtos variados ofertados.

Figura 6 – Lado esquerdo do LAB (sentido de quem entra)

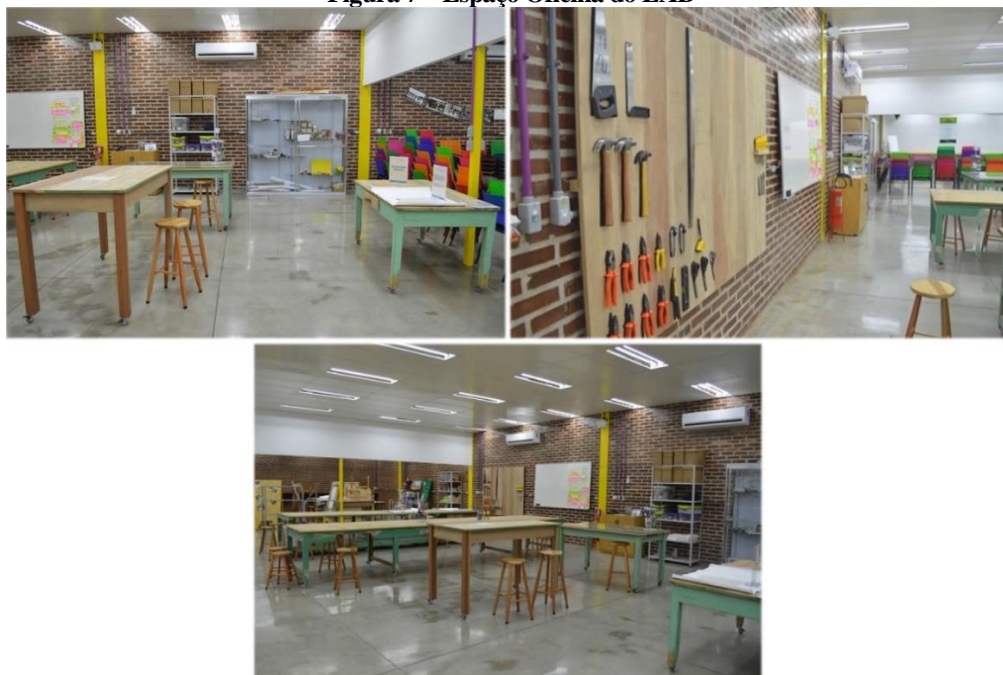


Fonte: fotos da autora

No caminho avistamos uma área onde haviam algumas mesas grandes de madeira, com banquetas, folhas grandes sobre as mesas, um mostruário envidraçado com produtos prototipados; uma estante com caixas cheias de canetas coloridas, canetões, post-its, giz de cera; um quadro branco com post-it grudados; uma tela de madeira com cerrote, martelos, alicates e outros instrumentos afixados. Esse ambiente podia comportar até 50 pessoas e era chamado de “Espaço Oficina” (vide figura 7), “um espaço que busca estimular o empreendedorismo, a descoberta do

inventor, artista ou quem sabe os dois juntos! Provocar e potencializar o desenvolvimento das nossas habilidades criativas” (MERCUR, 2017a).

Figura 7 – Espaço Oficina do LAB



Fonte: Site da Mercur (2017a)

Fomos guiados até uma sala grande (denominada por eles de “Espaço Encontros”), onde estavam cadeiras coloridas posicionadas em um semicírculo, voltadas para uma tela. Ao lado esquerdo dessa tela haviam dois banners com a descrição dos direcionadores e direcionamentos da Mercur, e do lado direito uma aplicação na parede contava a história da borracha (vide figura 8). Estava tocando uma música de fundo: *The Police – Every breath you take*. “Esse espaço, como o próprio nome sugere é um lugar de encontros, de troca de experiências, de conversas significativas e atividades que possibilitem o ensinar e aprender. É um ambiente climatizado, com recursos audiovisuais e capacidade para receber até 120 pessoas” (MERCUR, 2017a).

Figura 8 – Espaço Encontros



Fonte: fotos da autora

A conversa iniciou com um receptivo ‘boas vindas’, acompanhado de uma prática da empresa nomeada por eles de ‘check-in’, quando cada participante é convidado a expressar com que sentimento chega para o encontro ou o que dele espera. Seguindo esse formato, foi pedido que cada um se apresentasse, falando muito brevemente sobre quem era e expressando, em uma palavra ou frase, suas intenções ou aspirações pessoais para o dia. A frase na tela dizia: “acreditar no que se faz, fazer o que se acredita”, dando a entender que esse era o lema da Mercur. A primeira pessoa a falar foi uma profissional da Mercur, Camilla, que trabalha na empresa há seis anos, estando atualmente envolvida diretamente com o Laboratório da Mercur. Sua frase: “Mais amor, por favor”, inspirava todos a compartilharem um pouco de si com os demais. Na continuidade, falou André, outro profissional envolvido com o Laboratório, o qual, ingressou na empresa como bolsista, para fazer a pesquisa de mestrado e acabou ficando. Ele está na Mercur há um ano. Sua palavra: “Harmonia”. O próximo a se apresentar foi Ricardo, há 17 anos na empresa, descreveu-se como um profissional que faz conexões, sua frase “Diminuir o *gap* com a natureza”. Depois um a um dos alunos da Fundação Gerações foi se manifestando. Eu também me expressei e minha frase foi: “Ampliar a saúde das pessoas, principalmente a saúde mental” (Diário de Campo).

Nesse momento, não sei se me apresento como analista técnico sênior do SESI ou se me apresento como estudante de doutorado. Estou no meio de um grupo de jovens, preocupada em não me colocar como ‘a pesquisadora’ de um programa de pós-graduação da UFRGS e causar interpretações que afastem as pessoas de mim, principalmente os profissionais da Mercur. Ao mesmo tempo, não quero que eles se sintam ‘obrigados’ a contribuir com minha pesquisa porque sou uma profissional ligada ao SESI (já que a organização na qual trabalho investiu recursos no projeto de inovação do LAB). Sei das dificuldades de inserção em campos de pesquisa e de conseguir ser aceita pelas pessoas que trabalham nesses locais, por isso todo cuidado é pouco. Parece ser algo simples, mas me sinto apreensiva por causar uma ‘primeira boa impressão’. Não quero que me tomem como uma ‘entidade científica’ detentora de verdades que se coloca como superiora aos demais e distante da ‘realidade’, por isso, optei por falar pouco e dar menos ênfase à minha condição acadêmica. Me apresentei como profissional do SESI que estava ali para fazer uma pesquisa de pós-graduação. Dado que estou envolvida com um projeto de inovação no SESI tão altruísta quanto o LAB, a frase que decidi compartilhar é a que vem me movendo e me inspirando desde que ingressei nessa organização. Resta-me agora verificar se consegui expressar com essa escolha meu posicionamento. (Diário de Campo)

Com todos devidamente apresentados, fomos convidados a conhecer o ambiente fabril da planta do centro de Santa Cruz do Sul. Recebemos EPIs e caminhamos em direção um pavilhão. Quando estávamos chegando nesse local me dei conta que havia deixado meu crachá no LAB, por isso voltei correndo para buscá-lo. Fiquei com vergonha e ao mesmo tempo receio de não conseguir encontrar o grupo na minha volta. O primeiro grupo, no qual eu estava, seguiu com Ricardo e o segundo com outro profissional da Mercur. Nessa visita guiada à fábrica, passamos por vários setores, podendo ver de perto o trabalho dos profissionais envolvidos com a produção.

Os prédios eram simples, com maquinário aparentando ser antigo (não tenho imagens minhas desses espaços, mas a título de situar o leitor, trago imagens disponibilizadas no site da Mercur, conforme figura 9). As pessoas que ali trabalhavam pareciam estar acostumadas com visitas externas, pois mantiveram o ritmo e a concentração. Alguns olhavam rapidamente para nós, indicando uma certa curiosidade. Algumas aparentavam estarem felizes, outras pensativas, outras focadas. Não vi semblantes de dor ou tristeza explícita. O barulho, mesmo com protetor auricular,

era alto. Percebi que havia bastante poeira no local. Fiquei me perguntando com deveria ser para aqueles profissionais trabalhar diariamente naqueles ambientes (Diário de Campo).

Figura 9 – Ambiente fabril da Mercur



Fonte: Site da Mercur (2017b)

Ricardo, ao início da visita, falou sobre o trabalho empreendido na busca de insumos renováveis; o esforço que precisam despender; a quantia de pessoas afetadas por essa escolha; o investimento em uma relação comercial justa que requer pensar nas vidas daqueles que vivem das matérias-primas por eles produzidas, dado que muitas famílias dependem dessa produção. Ricardo explicou que manter essas pessoas plantando para extrair borracha, em uma extração saudável, que não extinga os recursos, encarece o custo, mas, para além disso, o que vale para eles (Mercur) é a manutenção dessas pessoas no campo, recebendo o justo, podendo viver uma vida com conforto, uma vida digna. As falas de Ricardo traziam um tom de provocação à reflexão. Por vezes me deu a impressão de que, para ele, aquele grupo era pouco questionador, talvez por serem muito jovens, mais quietos e de uma classe social que, aparentemente, não enfrentava grandes problemas financeiros ou que poderiam não conhecer a vida no campo. Ao mesmo tempo que nos convidava a refletir, Ricardo também destacava que a Mercur possuía ‘teto de vidro’, no sentido de que ainda tinham muitos pontos a melhorar, questões a avançar, mudanças a concretizar, enfim uma caminhada constante a ser feita.

Após a visita à fábrica, voltamos ao espaço do Laboratório e recebemos Sérgio. Há 30 anos na empresa, ele pertence à terceira geração dos fundadores, sendo um dos acionistas da Mercur. Sérgio apresentou-se para nós como um facilitador da organização¹⁶⁵. Em prosseguimento, assistimos a um vídeo do TEDx Laçador de 2014, intitulado “Questione sua empresa, mude vidas”. Eis a descrição do vídeo no Youtube:

A aplicação, na prática, de uma gestão de negócios focada em gente e em questões do interesse mais amplo da sociedade, identificando-se com a complexidade da vida cotidiana,

¹⁶⁵ Designação que passou a ser utilizada a partir de uma série de mudanças realizadas na empresa.

permite construir um legado que valorize as relações humanosocioambientais de forma sustentável. (TEDx LAÇADOR, 2014)

A descrição termina enfatizando que as mudanças operadas na gestão de negócios da Mercur foram provocadas por Sérgio “desde que começou a questionar o legado e o propósito da empresa” (TEDx LAÇADOR, 2014). O conteúdo do vídeo mostrou a busca pela ampliação da consciência organizacional, no sentido de rever a estratégia organizacional e seus paradigmas de gestão. Esta proposição levou a Mercur a contratar uma consultoria para tratar a estratégia da empresa, considerando a sustentabilidade.

Na continuidade do encontro, o tempo restante foi dedicado a nos apresentarem a estrutura, os processos, as práticas, as atividades e alguns resultados alcançados pelo LAB (mais informações encontram-se no terceiro tópico dessa seção). A cada fala mais eu me interessava em conhecer melhor o projeto. Estava me sentindo acolhida e ‘em casa’ (à vontade), o que me dava esperanças de realizar uma pesquisa que fosse interessante e na qual eu estava interessada (LATOUR, 2009). Tomando as provocações de Latour (2009) eu entendia que não seguiria o que preceituam a maioria dos protocolos científicos, porque eu pretendia me envolver nas interações desse território, acreditava que era importante interferir, afetar e me deixar ser afetada, seguindo os pressupostos cartográficos.

Para encerrar a apresentação, foram divulgadas algumas frases inspiradoras que guiam o trabalho desenvolvido pelo LAB. Houve oportunidade para formularmos, perguntas¹. No *check-out*, foi solicitado que cada um falasse como saía do encontro. Encerrada a atividade, ganhamos um *folder* e uma borracha de apagar da Mercur. Despedimo-nos e voltamos para Porto Alegre. No retorno, ouvi os jovens da Fundação Gerações comentarem sobre suas percepções acerca do que haviam vivenciado no LAB e pude fazer minhas reflexões. Minha entrada no campo começava com o ‘pé direito’. Eu já estava afetada.

Alguns dias mais tarde, em 30 de agosto, escrevi para o *petit comité*, agradecendo a receptividade e o auxílio para que eu pudesse estar presente na atividade de 18 de agosto. Expressei nesse e-mail o quão afetada eu estava com o projeto, visto que eu compartilhava da mesma visão de Latour (2009), entendendo que “o caminho para a ciência implica (...) um ou uma cientista apaixonadamente interessado/a, que proporciona” aos participantes de seu “estudo as ocasiões necessárias para mostrar interesse, e para responder às questões que lhe coloca recorrendo às suas próprias categorias” (p. 51). Aproveitei o mesmo e-mail para verificar as possibilidades de agenda para minhas primeiras ‘entrevistas’, ou melhor, ‘com.versas’¹⁶⁶, com propósito de escutar atentamente o que tinham para compartilhar comigo. O período entre essas datas decorreu em meio a leituras, reflexão e preparação dos próximos passos. A proposta dessas ‘com.versas’ iniciais era de, no primeiro momento, falar sobre o projeto do LAB, para entrar mais a fundo na proposta, no

¹⁶⁶ Uso essa expressão para dar o sentido que esses momentos tiveram para mim, pois versar seria discorrer sobre e esse versar foi feito entre, pelo menos, duas pessoas, por isso, ‘com’.

desenvolvimento do projeto, em sua concretização, em sua operação. No segundo momento, pretendia escutar atentamente sobre a trajetória pessoal e profissional de cada um e sobre seu envolvimento com o projeto do LAB, no intuito de iniciar uma relação de confiança (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013). Como ressaltam esses autores, a confiança na pesquisa e na pesquisadora poderia contribuir para que os participassem se engajassem com o estudo.

9.1.2 Nó “Contexto de emergência do projeto”

Contar a história da empresa demandaria uma pesquisa extensa com páginas e páginas de escrita e, ainda assim, correria o risco de ressaltar alguns elementos, esquecendo-me de tantos outros. Como o propósito deste estudo não é uma análise histórica, mas compreender a relação entre gênero e inovação, com base em uma pesquisa cartográfica, os momentos que aqui descrevo são os indicados pelos participantes da pesquisa e pelos documentos a que tive acesso. Assumo, portanto, que faço um breve relato que se assemelha a um *trailer* muito curto de um filme de longuíssima metragem. Evidencio a linha do tempo da Mercur, pois ela revela os valores dos fundadores, algo necessário para se compreender as mudanças suscitadas e conduzidas pela organização em prol de uma gestão estratégica mais sustentável (ALIEVI; ANTINARELLI, 2015; ANTINARELLI, 2013; ANTINARELLI; ALIEVI, 2014).

Conforme consta no *site* da empresa (MERCUR, 2017b; 2017c), a Mercur surgiu da preocupação de Carlos Gustavo Hoelzel, proprietário de uma revenda e oficina de carros, com o reparo de pneus maciços que, na década de 1920, perdiam pedaços ao circularem pelas estradas não asfaltadas. Após experiências com o irmão Jorge Emílio Hoelzel, os dois construíram máquinas para consertar pneus e produzir artefatos de borracha. Assim, surgia a Hoelzel Irmãos (MERCUR, 2017b; AITA, 2016; RIBEIRO, 2016).

A história da empresa é marcada por várias experiências com o intuito de elaborar novos produtos. Jorge registrava em um diário informações sobre tabelas de preços, listas de produtos, esboço de novos projetos e contatos de fornecedores e representantes, prática que permeou as ações da Hoelzel por boa parte de sua existência. Tem-se registro de dez exemplares de cadernos (chamados de “Copiador”), cada um apresentando mais de 200 experiências. Essa prática pode ser identificada desde o início, quando a preocupação dos irmãos com a resolução de problemas e as necessidades reais resultou na abertura da empresa (MERCUR, 2017c).

Nos anos 1921, os irmãos Hoelzel trouxeram equipamentos de uma fábrica da Alemanha e ampliaram seu *mix* de produtos. Em 1932, o portfólio da empresa chegou a alcançar a marca de dois mil itens. Boa parte desses produtos era desenvolvida para atender necessidades e demandas dos clientes, independente de seu porte e do volume de compras. “Voltar-se para o cliente foi um valor para a empresa em seus primeiros anos de vida, a mentalidade da época refletia uma crença, de que identificar e servir o cliente era fundamental para a evolução dos negócios” (MERCUR, 2017b). Esse é um dos pontos que será retomado na próxima seção, quando os responsáveis pela empresa decidem voltar aos valores dos fundadores para reposicionar a estratégia da organização.

Alguns produtos ícones ficaram registrados na memória dos consumidores, como a borracha de apagar e a bolsa para água quente. A diversificação do portfólio indicava duas linhas de produtos e serviços que permanecem até hoje: educação e saúde. No decorrer dos anos, a Mercur variou significativamente seu portfólio, chegando a produzir bolas de tênis (de 1940 a 1995) e botes infláveis para o exército (nos anos 1940).

Desde o envolvimento do filho de Jorge Emílio Hoelzel com a empresa, Heinz Georg Hoelzel, chamado de Jorge Hoelzel Jr., em 1953, foi adotado o conceito de linhas de produto e iniciaram-se os esforços para padronizar a empresa. Em 1957, a Mercur entrou no mercado de plásticos e, em 1963, abriu uma planta no Distrito Industrial de Santa Cruz, com a denominação Hoelzel S.A. Indústria de Plásticos Mercur. A partir de então “a empresa passa a ser reconhecida pelo nome Mercur e entra definitivamente no jogo competitivo” (MERCUR, 2017b). Nesse período, mais de 400 produtos foram descontinuados, permanecendo a fabricação de plástico e de produtos de borracha.

Na ditadura militar, o governo passou a exigir a declaração dos custos de produção dos produtos das empresas, o que, de certa forma, favoreceu a Mercur por mostrar, com maior clareza, quais deles eram lucrativos. A partir de 1964, a empresa passa a atuar com sete linhas de produção: escolar, produtos para escritório, esportiva, farmacêutica, hospitalar, de plásticos e industrial. Em 1968, Jorge Emílio faleceu e, em 1969, o mesmo ocorreu com Carlos Gustavo, encerrando-se assim o ciclo da primeira geração.

Em 1977, a Mercur enfrentou um episódio que deixou marcas de solidariedade e cooperação: um incêndio destruiu a matéria-prima estocada. Colaboradores, alunos do SENAI, empresas, inclusive concorrentes, entre outros, ajudaram na recuperação do prédio, até mesmo cedendo matéria-prima. “Esse valor da solidariedade viria a ocupar mais adiante um espaço bem identificado na identidade da empresa, relativizando a sua necessidade por competição para ampliar a importância da cooperação” (MERCUR, 2017b), aspecto que se sobressai dentre os direcionadores atuais da empresa.

A década de 1980 foi de grande prosperidade para a Mercur, que chegou a possuir cinco empresas atuando com produtos voltados para escritórios, supermercados, farmácias e hospitais, práticas esportivas, criação de gado e confecção de roupas. A década seguinte foi assinalada pela consolidação de uma identidade que permitisse dialogar com os diversos públicos da empresa, esforço encabeçado por Jorge Hoelzel Neto que, em 1986, começou a trabalhar na empresa e, em 1991, assumiu a vice-presidência, dando início à terceira geração da família no comando da Mercur. Os anos seguintes foram voltados à: a) formação de uma cultura organizacional que refletisse a identidade da Mercur; b) reestruturação do negócio, no sentido de facilitar a centralização de informações e o controle dos negócios; c) atuação das unidades de negócios em torno de três linhas: escolar, *body care* e laminados de borracha.

Os anos 2000 iniciariam com uma pesquisa conduzida pela empresa com o intuito de reposicionar suas unidades de negócio. A tradição mostrava-se como um ponto positivo a ser

mantido, no entanto havia a necessidade de investir no desenvolvimento de novas competências e em movimentos em prol da ampliação da qualidade dos produtos, tais como a certificação ISO 9001. Esse processo perdurou durante quase três anos (de 2001 a 2003) e influenciou a cultura empresarial. “Com a intenção de traduzir em sua identidade os aspectos de renovação mantendo sua essência, a Mercur renova seu posicionamento de marca. A identidade visual passa a expressar sua tradição e simplicidade” (MERCUR, 2017b). Manter a tradição, mas inovar ao mesmo tempo são impasses que se apresentam no caminho das organizações, como já explicitado por Cook e Yanow (1993), Sawitzki (2012) e Weick e Westley (2004), justapondo ordem (preservação) e desordem (inovação).

De 2007 em diante a Mercur passou por um processo intenso de mudanças. Este período foi mencionado por todos os entrevistados como um dos mais impactantes, tendo sido também descrito como o que deu condições para a emergência do projeto do LAB. No intuito de expressar de forma mais clara essas transformações, resgatei o vídeo do TEDx que eu havia assistido por ocasião de meu ingresso no campo. Nele, Sérgio narra o processo de mudança na empresa, o qual teve início, no ano 2000, com o estudo do posicionamento da marca.

Em 2007, começou o processo de ‘virada da chave’, com a contratação de uma agência focada no estudo da marca, mas que envolveu outras tantas organizações. Embora o foco fosse o reposicionamento da marca e a busca de mudança para alcançar níveis mais elevados de sustentabilidade, as discussões levaram a uma alteração significativa na empresaⁱⁱ. Esse trabalho lançou várias inquietudes e questionamentos para a Mercur, dentre eles: “se a empresa desaparecesse hoje, o que o mundo perderia?” (TEDx LAÇADOR, 2014). Alguns questionamentos não aparecem no vídeo, mas em documentos a que tive acesso, e incluem perguntas como “qual é o propósito da organização?”; “o que a empresa tem que não está expresso no produto físico?”; “por que manter a localização da fábrica em Santa Cruz do Sul?”; “como desenvolver itens que realmente importam para as pessoas?” (ALVES; NASCIMENTO, 2015, p. 10; 2016, p. 35).

Ricardo também menciona a mudança de modelo mental que conduziu o reposicionamento da Mercur, fazendo com que passassem a dar mais ênfase ao propósito da organizaçãoⁱⁱⁱ e colocassem as questões financeiras em segundo plano (“*a gente começa a se perguntar por que a gente faz o que faz, no sentido de valorização da vida, quer dizer a gente tá aqui não é só pra ganhar grana, (...) pelo emprego, (...) pra fazer produto e gerar consumo, a gente tá aqui é também pra manter o processo todo de identidade com o significado das coisas.*” - RICARDO, 2016). A valorização da vida, das relações, do tempo passa a ser mais importante que o valor econômico gerado pela empresa (“*A moeda deixa de ser tanto uma moeda ... o valor migra pra valorização do tempo (...), e principalmente da relação das pessoas... (..) a organização é um meio pra que a gente comece a enxergar o mundo de um jeito diferente*” - RICARDO, 2016).

Ao refletirem sobre sua contribuição para o mundo, os envolvidos decidiram resgatar os valores dos fundadores para estruturar seus princípios, os quais passaram a chamar de direcionadores. Os direcionadores “são um conjunto de premissas que expressam o compromisso

institucional, os princípios de negócios e as competências essenciais que a organização se propõe a atuar” (MERCUR, 2017c). Assim, são cinco os direcionadores que sustentam o compromisso institucional de “unir pessoas e organizações para construir soluções sustentáveis”: 1) “atuamos em função das pessoas”; 2) “buscamos soluções relevantes com simplicidade”; 3) “somos éticos em todos os nossos relacionamentos”; 4) “preservamos para a posteridade” e 5) “atuamos em mercados éticos que valorizam a vida” (MERCUR, 2017c). Segundo Antinarelli e Alieri (2014), essa visão evidencia a compreensão ampliada do propósito essencial de uma organização, que não deveria se restringir, pura e exclusivamente, à realização de um modelo econômico financeiro ou tão somente nele se centrar, mas deveria considerar seu compromisso com a sociedade, com o meio ambiente e com as declarações institucionais.

Nas palavras de Sérgio, para colocar em prática os direcionadores, eles se deram conta de que, com uma história de 90 anos, precisariam envolver todas as pessoas (organizações, parceiros, colaboradores, clientes e seus familiares, comunidade e seu entorno) com quem tivessem algum tipo de relação^{iv}. Decorrente dessa reflexão, construíram o compromisso institucional de “unir pessoas e organizações para criar soluções sustentáveis” (MERCUR, 2017c), decisão que provocou mais questionamentos e mudanças. Buscaram diminuir os níveis hierárquicos, trabalhar e tomar decisões pautadas em um coletivo, um colegiado formado por facilitadores e coordenadores.

Começaram, assim, um movimento de diminuição de hierarquias, envolvendo mais pessoas nos processos decisórios e buscando conscientizar seus profissionais sobre os modelos opressores de relacionamento experienciados nas organizações (incluindo a própria Mercur). Promover um ambiente ‘menos opressor e mais emancipador’¹⁶⁷ requer uma caminhada longa, visto que, na sociedade de controle a que estamos submetidos (MANSANO, 2007; 2009), o empenho para alcançar tal quadro tende a ser muito grande dado que esta sociedade nos coloca uma experiência quanto ao processo de “engajamento subjetivo” (DELEUZE, 1996), apresentando-nos, dupla e concomitantemente, oportunidades de microemancipação, mas de igual forma, possibilidades de exercer controle e dominação sobre o trabalho e o trabalhador (GRISCI, 2008).

Com base nesse repensar, a Mercur estruturou seis direcionamentos pautados na: a) busca por substituir gradualmente os insumos não renováveis utilizados no processo produtivo; b) redução de emissões de GEE (gás de efeito estufa) e compensação das que não puderem ser evitadas para alcançar o objetivo de ser empresa carbono neutro; c) redução e substituição de importações, priorizando produtos nacionais e valorizando a produção local; d) colaboração com políticas relacionadas à remuneração, ao desempenho, a cargos e salários, buscando reduzir a diferença entre o menor e o maior salário, promovendo uma distribuição de renda mais equânime e a redução das desigualdades sociais; e) extinção de negócios com indústrias que envolvam operações com tabaco,

¹⁶⁷ Esse entendimento decorre de um trabalho realizado durante vários meses com o Instituto Paulo Freire. Mantenho a percepção da empresa, embora meu entendimento, pautado em uma tradição pós-estruturalista indique que uma emancipação total não é possível, quiçá uma microemancipação provisória possa ser temporariamente alcançada por algumas pessoas.

armamentos, jogos de azar, agrotóxicos, bebidas alcoólicas ou que imponham maus tratos a animais. Este direcionamento é classificado pela empresa como mercado com restrições.

Os direcionamentos estão intimamente entrelaçados aos direcionadores, tendo exigido que a empresa encontrasse formas de envolver as pessoas no processo de mudança. Para Sérgio, atuar em função das pessoas, no caso da Mercur, é assumir que a colaboração, a cooperação e o coletivo são fundamentais para um mundo mais humano. Para que essa mudança fosse possível, segundo Ricardo, investiram em um processo de aprendizagem e quebra de modelo mental. Alguns profissionais não conseguiram se adaptar a essa nova proposta de funcionamento e acabaram se desligando da empresa. Dentre os que ficaram, uma boa parcela se envolveu nesse processo e participaram de uma série de capacitações (nas quais desenvolveram “as referências fundadoras da Mercur”) que ocorreram com diversas instituições.

Desde 2009 desencadeia um processo de aprendizagem, de quebra do modelo mental que a gente tinha, pra algumas pessoas isso foi bastante difícil, foi bastante traumático, tivemos várias pessoas que hoje não estão mais na organização, entenderam que isso era apenas um sonho ou que não seria viável, ou que isso era muito difícil pra elas né, muito contrastante com aquilo que elas estavam acostumadas. As pessoas que ficaram foram então... se envolvendo nesse processo, foram se engajando em projetos que começam a surgir, foram participando das formações e das capacitações que foram feitas... foram várias... nós chamamos de referências fundadoras né, foram várias instituições das quais a Mercur optou pra ajudar nesse seu desenvolvimento. A consultoria em SP foi uma delas e ela deu toda a orientação e caminhou junto com a gente pra implementação dessa nova gestão mais horizontalizada. Que uma gestão que deixa de ter unidades de negócio pra ser mais distribuída em processos, grupos de projetos. Esses grupos de processos hoje até estão quase em extinção. Continuam os processos, mas se acaba tendo mais projetos, a organização começa a ter um formato de projetos através de grupos de uma diversidade e multidisciplinaridade muito grande, tu podes ter um projeto por exemplo como é o laboratório e tu vais ter pessoas tanto da fábrica quanto do administrativo, independente do cargo e da função ou até indistinto de ser homem ou ser mulher (Risos). (RICARDO, 2016)

Comparativamente ao modelo anterior, os trabalhadores entrevistados mencionaram que passaram a trabalhar a gestão de maneira mais horizontalizada e distribuída em grupos de processos e grupos de projetos. O intuito é de que as pessoas possam se envolver com projetos de seu interesse, nas temáticas em que vislumbrem que podem contribuir mais^v.

Embora uma grande mudança seja percebida por um grupo significativo dentre os entrevistados, há aqueles que entendem que há muito o que se avançar para alcançar uma ‘efetiva multidisciplinaridade’. Se for tomado como ponto de análise outras indústrias do mesmo segmento situadas no interior do Rio Grande do Sul, as ideias defendidas pela Mercur se mostram bastante diferenciadoras, conquanto estar totalmente imune à lógica gerencialista que impera nos modelos de gestão atuais seja uma tarefa de um esforço descomunal, senão uma ‘missão impossível’. Digo isso pautada no entendimento de que as organizações são decorrentes de processos de organizar, provisórios, heterogêneos e contínuos (DUARTE; ALCADIPANI, 2016). Elas são formadas por pessoas que tem suas histórias, suas crenças, seus modos de ser e que se relacionam com outras organizações, pessoas, ideias etc. Por isso, acredito que há aqueles que não conseguiram e tampouco conseguirão se mobilizar com as ideias/discursos/pressupostos atuais da empresa, mesmo que conscientemente queiram e digam explicitamente que seguem tais orientadores.

Segundo os entrevistados, alterar a estrutura organizacional implicava que cada um assumisse a responsabilidade por seus atos e decisões. Em 2009, chegaram a reunir todos os

profissionais da Mercur no auditório de uma escola de Santa Cruz para compartilhar com os colaboradores as mudanças propostas. Muitos profissionais não souberam lidar com as alterações que ocorreram, o que levou os facilitadores da Mercur a entenderem que desconstruir a hierarquia é um processo difícil e demanda tempo.

Desde então, a Mercur vem atuando por intermédio de uma estrutura imaginada para proporcionar cooperação entre pessoas que contribuem, de maneiras diversas e em graus variados, para os negócios empresariais. A gestão é concretizada por um colegiado estruturado por um grupo de pessoas, tomando como base a coletividade e o diálogo constante com diferentes públicos (desde parceiros, fornecedores, clientes, usuários de produtos, instituições da sociedade até o poder público). De maneira a construir soluções mais relevantes para pessoas e sociedade, a empresa mudou a forma de se relacionar com as pessoas, substituindo as relações tradicionais de subordinação por relações de parceria. Ressaltam que o cenário em que a organização opera atualmente é bastante diferente daquele de quando ela foi criada, no entanto a busca dos valores dos fundadores provocou a dedicação a “produzir, cada vez mais, coisas que tenham RELEVÂNCIA para as PESSOAS” (MERCUR, 2017c, destaque no original).

Os aspectos supramencionados aparecem como DNA da empresa, de maneira encarnada, manifestando-se em diversos momentos em que estive com eles. Está expresso em suas práticas cotidianas. Não é um dizer descorporificado, colocado em uma placa em alguma parede qualquer. É algo vivenciado cotidianamente. Há cuidado com a caminhada, com as pessoas, com o tempo de cada um e de cada coisa, com o processo em si, com a sociedade (de uma forma mais ampla), mas, ao mesmo tempo, há o reconhecimento de erros e acertos, de limitações e equívocos^{vi}. Para além disso, há consciência sobre eles próprios, sobre a dimensão da atuação da empresa, sobre suas potencialidades e limites, uma reflexão constante aliada à tranquilidade e ao equilíbrio dos tempos em que as mudanças são processadas e colocadas em prática.

Sérgio salienta que o modelo atual é um *“modelo de vida muito mais prazeroso, ao mesmo tempo muito complexo, porque a gente precisa considerar coisas (...), [que] antes nós não tínhamos todo esse pensamento. (...) A partir do momento que você bota a pessoa como foco, muda a sua vida e as coisas começam a ficar mais prazerosas”*. Diante dessas mudanças, há quem questione sobre que medida de avaliação a empresa utiliza para saber se este novo modelo está alcançando êxito, ao que Sérgio responde *“é só olhar nos olhos das pessoas. É olhar o brilho nos olhos. E a partir desse brilho nos olhos você percebe que as pessoas estão engajadas e, também, vão fazendo aquilo que elas realmente acreditam que vale a pena fazer para as pessoas”*. Essa fala de Sérgio possibilita compreender a definição de Schatzki (2001) sobre práticas, “um conjunto de fazeres e dizeres organizados por uma associação de entendimentos, um conjunto de regras e uma estrutura teleoafetiva que a organiza, que pode mudar ao longo do tempo em resposta a eventos contingentes” (SCHATZKI, 2001, p.61). Pois bem, as mudanças conduzidas pela Mercur trouxeram outros entendimentos para o centro do palco, outras crenças, expectativas, regras, convicções e orientações

passavam a ser percebidas como corretas ou aceitáveis considerando os fins que a organização se propunha a alcançar.

A partir do momento que você bota a pessoa como foco, muda a sua vida e as coisas começam a ficar mais prazerosas. E aí as pessoas perguntam assim: ‘mas como é que você sabe que tá dando certo?’ é só olhar nos olhos das pessoas. É olhar o brilho nos olhos. E a partir desse brilho nos olhos você percebe que as pessoas estão engajadas e também vão fazendo aquilo que elas realmente acreditam que vale a pena fazer para as pessoas né. Então, assim, a gente nesse, com esse brilho dos olhos, a gente não precisa mais se preocupar em enganar as pessoas né, é, tentando convencê-las de que elas precisam comprar o seu produto, porque ele é melhor do que o do concorrente, né, porque isso também é uma opinião minha né, pode ser que o usuário não tem essa mesma percepção do meu produto, né. A gente não precisa mais é ter medo de cometer erros, porque a gente percebe que o erro faz parte da caminhada, faz parte, ele é resultado dos nossos aprendizados enquanto nós nos relacionamos com as pessoas. E esses erros, muitas vezes, eles são necessários. São até muito queridos e muito almejados dentro da empresa para que a gente aprenda com eles (TEDx LAÇADOR, 2014).

O propósito da organização e seu compromisso institucional – buscando colaborar com a sociedade, centrados no bem-estar coletivo – mostram-se aderentes aos direcionamentos e direcionadores. “*Em função disso, evoluímos nossa área estratégica de atuação para o BEM-ESTAR, entendendo que o bem-estar parte do individual para o coletivo, das partes para o todo, da competição para a cooperação e o definimos como: O mundo de um jeito bom pra todo o mundo.*” (MERCUR, 2017c). Direcionada no sentido da cooperação e da parceria, a fim de concretizar seu compromisso institucional, a empresa formulou as seguintes competências essenciais: a) coletividade na elaboração/estruturação de soluções sustentáveis; b) estabelecimento de relacionamentos com respeito às diferenças e considerando as complementariedades; c) primar por inovar em práticas e relações / gestão de externalidades (MERCUR, 2017c). É nesse cenário que surge o LAB, um espaço, como dizem eles, “com mais propósito, com mais intenção” (MERCUR, 2017a). Nas falas, observei que a história do projeto Laboratório de Inovação Social da Mercur - LAB é atravessada por vários atores, iniciativas e, principalmente, por diversas e contínuas reflexões, as quais descrevo a seguir.

9.1.3 Nó “Projeto de inovação”

Seguindo a proposta cartográfica, busquei acessar esse projeto somente depois de seis meses de pesquisa de campo, pois queria primeiro compreender como os colaboradores da Mercur entendiam o LAB, considerando o sentido que o laboratório tinha para esses profissionais e as conexões que se permitiam/conseguiram efetuar. A trajetória do LAB revela muito das mudanças que foram sendo praticadas na Mercur. A ‘virada da chave’ foi expressa por todos os participantes da pesquisa durante as “com.versas” e, também, por outros profissionais nos momentos em que estive em contato direto com eles, via observação participante, no território pesquisado. Nas palavras de Sérgio, o processo que foi sendo construído – de enxergar a questão social e a ambiental – os conduziu a olhar para esses aspectos, os levou a refletir sobre o papel da indústria no mundo, os fez pensar que queriam encontrar outro modo de funcionar, de ser indústria de um jeito diferente.

(...) ‘não dá pra negar o estrago que a gente está fazendo querendo dominar o mundo, achando que as empresas vão salvar o planeta de qualquer coisa’. As empresas são mais um ente da comunidade, da sociedade, e elas precisam se colocar no lugar delas e prestar o serviço que elas vieram pra prestar e não querer dominar o todo, achar que tem solução pra tudo. Então, acho que foi essa visão, esse tipo de insight que me fez pensar e buscar um pouco conhecer isso e entender

como é que poderia funcionar, se é que podia funcionar de outro jeito como é que seria esse outro jeito de funcionar. (SÉRGIO, 2016)

André, Camilla e Virgínio comentaram que as mudanças produzidas na empresa possibilitaram a construção da proposta do LAB, pois, após a ressignificação das práticas de gestão e do propósito da organização, das mudanças e da reestruturação organizacional, ou melhor, da ‘virada da chave’, passou a fazer sentido propiciar espaços com mais propósito, com mais intenção. A Mercur pretendia fazer desse processo uma pesquisa-ação exploratória, pela qual buscava viver relações de troca em um ambiente criativo, propício à inovação social aberta. Ou seja, se propunha a lançar mão de ferramentas que colocariam pessoas em contato direto e íntimo com a indústria, neste caso a Mercur, e fazer com que esse encontro levasse a uma descoberta de sentido e ao desenvolvimento de processos mais criativos e sustentáveis, com relevância para trabalhadores, seus dependentes, comunidade e meio ambiente (MERCUR, 2013).

O projeto submetido ao Edital de Inovação SENAI-SESI de 2013 iniciava com uma proposta diferenciada inclusive quanto aos elementos apresentados para defesa do aporte econômico/financeiro que o Sistema Indústria fazia ao projeto. O material encaminhado não apresentava um estudo de viabilidade econômica, conforme o edital exigia, mas uma análise do capital social, o qual a Mercur se propunha a ampliar através do LAB. Embora ampliar o capital social¹⁶⁸ não esteja desvinculado de um conjunto de recursos (BOURDIEU, 1998), sendo um tipo de capital, considerando os projetos até então submetidos ao Edital SENAI/SESI de Inovação (e comparando com a realidade da maioria das indústrias brasileiras), a proposta apresentada pela Mercur era considerada inovadora, fora dos padrões.

A proposta apresentada ao Edital SENAI-SESI de Inovação de 2013, a qual tive acesso em dezembro de 2016, propunha como objetivo geral: descobrir novas formas de interação entre a indústria (sua estrutura, produtos, trabalhadores e seus dependentes), a comunidade (pessoas e instituições) e o meio ambiente, para muito além de produzir para o consumo (MERCUR, 2013).

Os objetivos específicos do processo proposto preconizavam: 1) desenvolver competências na indústria para a área do P&D – Pesquisa e Desenvolvimento de Produto, colocando as pessoas (trabalhadores, dependentes e comunidade) no centro do processo, dando a elas a possibilidade de construírem soluções que atendessem suas reais necessidades, ressignificando as relações de trabalho e as relações sociais entre a indústria, comunidade e meio ambiente, visando potencializar a inovação social; 2) desenvolver uma metodologia para alcançar resultados em inovação social, aberta para a indústria, partindo da premissa de que é fundamental estar junto com as pessoas e respeitar/entender sua diversidade (MERCUR, 2013).

¹⁶⁸ “[...] o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis”. (BOURDIEU, 1998, p. 67).

O escopo do projeto englobava: a) adequação da estrutura do Laboratório –remoção de máquinas da futura área do LAB e reinstalação em outra área no Centro; desenvolvimento do projeto arquitetônico, pelo SESI, gerando um ambiente inspirador, criativo, sustentável; adequação da instalação física do pavilhão, incluindo divisória, piso, forro, pintura, esquadrias, instalação elétrica; e adequação do acesso e construção de cerca; b) identificação da inovação social – realização de diagnóstico de inovação social pelo IEL e pelo SESI, no início do projeto, em 2014, e no final, em 2016; realização de pesquisa de capital social com os trabalhadores da Mercur, no início do projeto; c) desenvolvimento de estratégia de comunicação; d) operacionalização das atividades do Laboratório – pensar a operacionalização dos materiais de comunicação; desenhar as vivências, conversas e oficinas do laboratório; pensar novas possibilidades de se relacionar com as pessoas; buscar novas matérias-primas e processos mais limpos e sustentáveis; estudar o ciclo de vida de produtos e embalagens construídos no Laboratório; e) participação em congressos, eventos, cursos, formações e diálogos com as pessoas (MERCUR, 2013).

Trabalhar questões relacionadas à diversidade; ampliar o diálogo sobre inclusão e acessibilidade; pensar soluções universais, que atendessem ao maior número de pessoas, olhando para as ditas ‘minorias’, pessoas que não tem recursos, condições ou que possuem algum tipo de deficiência eram premissas importantes e foco de atenção do projeto. A proposta apresentada ressaltava o respeito à diversidade como eixo transversal, buscando inserir essa temática em todas as suas atividades, o que, pelo entendimento da Mercur, repercutiria na melhora das relações dos trabalhadores e impactaria positivamente o processo produtivo, o trabalho significativo e as relações sociais (MERCUR, 2013).

Para justificar a construção de um espaço como o LAB, relataram a inexistência de ‘espaços’ onde a indústria pudesse se colocar de maneira aberta e disponível para compartilhar conhecimentos, saberes, práticas e recursos que viabilizassem a criação de novos produtos, processos e serviços, no intuito de contribuir, de forma relevante, na vida das pessoas. Oportunizariam assim, a ressignificação do processo de produção e consumo, fazendo COM e não PARA as pessoas. Este movimento, dado o que, de maneira geral, se encontra no mercado, seria uma inversão da lógica do desenvolvimento de produtos, pois partiria das ‘reais’ necessidades das pessoas, sendo por elas identificadas, verbalizadas, expressadas, construídas, prototipadas e legitimadas. Ou seja, as pessoas seriam envolvidas desde a fase de identificação da problemática até a consecução do produto.

(...) um ambiente aberto, vivo e em constante construção a partir da convivência entre as pessoas. Em um pavilhão dentro da fábrica, trabalhadores (sejam eles engenheiros, técnicos, operadores, e outros), seus dependentes e pessoas da comunidade (com e sem deficiência) teriam a possibilidade de explorar atividades criativas, no âmbito da arte, cultura e empreendedorismo em um processo legítimo de cocriação numa rede colaborativa, podendo ou não ser remunerada, e com possibilidade de ser replicado em outros espaços como escolas e outras instituições com ou sem fins lucrativos (MERCUR, 2013).

Adicionalmente, propunham seguir seus direcionadores e direcionamentos, de maneira a desenvolver um novo modelo industrial sustentável, priorizando matérias-primas de fontes

renováveis, prevenindo e evitando emissões de gases e atuando em mercados éticos. O modelo econômico de produção não seria o único a ser questionado, pois também buscariam trazer para o centro do debate questões relacionadas a direitos humanos, colocando a diversidade como temática central. Com base no conteúdo do projeto submetido ao SESI e segundo Virgínio e Camilla, a proposta de ressignificação da indústria impulsionaria a refletir e modificar a maneira de agir e pensar, demonstrando que a atividade industrial poderia suscitar novos comportamentos sociais, colaboração, criatividade em rede, bem-estar social e coletivo, ao invés de ser um exemplo de exploração de recursos e de poluição ambiental.

(...) o laboratório, ele tangibiliza o propósito da Mercur. As vezes a gente questiona: o que a Mercur que está em Santa Cruz poderia oferecer pra comunidade? Além do emprego? Porque ela na realidade ela está aqui, ela usufrui desse espaço, ela polui esse espaço, porque normalmente as indústrias se instalam e ficam isoladas da comunidade, então, como criar essas relações mais próximas com a comunidade? Então o LAB eu vejo é um espaço pra isso, e ele provoca muito, a gente se permite muito esses conceitos diferentes, que são muitas vezes disruptivos, criam rupturas, no pensar, de agir, então o LAB é provocante. (VIRGÍNIO, 2016)

O próprio ter esse espaço disponível pra comunidade é muito inusitado. As pessoas ficam “nossa, eu posso alugar um espaço desses, seria uma fortuna”, porque a gente acredita em outra questão de valores... inconscientemente a gente está falando em capital social, oferecendo outro tipo de relação com as pessoas, o valor está na nossa relação e não a relação gera o valor, é bem bacana. (CAMILLA, 2016)

Nos documentos do projeto (MERCUR, 2013; SESI, 2015), estava apresentada a compreensão da Mercur de que o laboratório se constrói pela interação de seus usuários. Por isso, a pretensão era colocar as pessoas no centro do processo, dando a elas possibilidade de desenvolverem soluções que atendessem suas necessidades e propiciassem a criação ou o incremento de competências na indústria para a área do P&D – Processo e Desenvolvimento de Produto. Seus idealizadores acreditavam que este espaço possibilitaria a vivência de processos colaborativos de cocriação, buscando a constituição de um sujeito autônomo, empoderado e em harmonia com o meio ambiente. O intuito era também fortalecer a autoestima e a participação social de trabalhadores, seus dependentes e comunidade.

Eu diria que é essa vontade de fazer, de ter uma maior participação dos colaboradores da empresa. Porque no fundo o que a gente quer, a gente quer que as pessoas se libertem, e pra elas se libertar elas precisam entender que não é só atrás da mesa ou atrás de uma máquina ou atrás de qualquer instrumento de trabalho que seja, que ela vai ser feliz, ela precisa também de uma outra coisa também pra se libertar, o trabalho é uma parte da vida delas, não é toda a vida delas, e isso é difícil da gente entender, as vezes a gente acha que o trabalho é a vida da gente, a gente se dedica de corpo e alma pra isso, tá tudo certo, mas a gente precisa compreender que existem outras coisas além do trabalho e o LAB vem como uma ferramenta pra isso, dizer “olha, existe o teu trabalho formal lá dentro da empresa, mas existe também uma outra proposta que é tu também colaborar com o que que tu quer ver dentro da empresa onde tu está trabalhando”, o que mais tu quer ver ali dentro, eu acho que esse é o incentivo pra poder construir o LAB e trazer as pessoas lá pra dentro pra que elas possam exercitar esse protagonismo delas, essa autonomia, essa criatividade. (SÉRGIO, 2016)

Citavam na proposta submetida ao SESI que o empoderamento das pessoas, a participação cívica, o engajamento e a formação das redes colaborativas eram elementos que cooperam para a inovação social. Marcelo Baquero, cientista político, professor da UFRGS e coordenador do Núcleo de Pesquisas sobre a América Latina (NUPESAL) foi o apoio para defender o argumento apresentado:

No contexto do processo de empoderamento comunitário, é fundamental o engajamento da população na compreensão da problemática que afeta as suas condições de vida, na discussão de soluções alternativas, na definição de prioridades e na decisão a respeito de

estratégias de implementação de programas, seu acompanhamento e avaliação, trata-se de desenvolver competência para um agir político e para atuar sobre os fatores que incidem na qualidade de sua vida. É fundamental que a comunidade participe como sujeito, e não como objeto, desse processo (BAQUERO, 2007, p.141).

O projeto também contemplava o desenvolvimento de uma plataforma digital, a partir de um *site/blog* já criado, que facilitasse as conexões e as interações entre os sujeitos de maneira autônoma, sem depender da Mercur como provedora. Na sua argumentação indicavam que a internet e as redes trouxeram questionamentos e mudanças em relação ao monopólio da informação, à *expertise* tecnocrática e aos modelos de produção centralizados, convidando as indústrias a mudarem sua forma de atuar. Para tanto, precisariam também mudar seu *mindset*.

Para descentralizarem a produção, trabalharem em rede, distribuírem a informação e possibilitarem trocas de conhecimentos, saberes e práticas, foi proposta a criação de uma plataforma digital de conteúdo e interação^{vii}, apoiando-se na potencialidade das redes, assinalada por Juarez de Paula (2008)^{viii}, no capital social e no desenvolvimento sustentável defendido pelo Banco Mundial^{ix}, por Robert Putnam (2007)^x e por Amartya Sen (2000)^{xi}. Outras referências que forneciam apoio à proposta do LAB englobavam *design thinking*; conceitos de emancipação *versus* opressão do Instituto Paulo Freire; filosofia de Maturana, de Margareth Wheatley, do *Schumacher College*, Instituto Pichón Revière; pedagogia da cooperação, pensamento sistêmico, conexão com a natureza, técnicas de *Art of Hosting*; os próprios direcionadores da Mercur. Eram, portanto, várias as referências que embasavam o fazer da Mercur e do LAB¹⁶⁹.

Em termos de impactos econômicos, ressaltava-se o posicionamento de colocar com igual peso retorno financeiro e retorno social e ambiental. Os formuladores da proposta esclareceram entender que haveria maior retorno no âmbito da inovação social, no entanto poderiam ter ganhos financeiros “na medida que o novo processo de desenvolvimento de competências da indústria para P&D for vivenciado e legitimado pelas pessoas. Sendo assim, novos produtos ou serviços poderão surgir a partir de processos cocriados que podem gerar retornos financeiros” (MERCUR, 2013). Em termos de impactos sociais e ambientais, citavam novamente tanto as trocas, as vivências e a cocriação entre os sujeitos envolvidos, como a inovação social aberta pelo desenvolvimento de processos mais criativos e sustentáveis, com relevância para a sociedade e para o meio ambiente.

O projeto ainda continha análise de mercado, tendências, análise SWOT, prospecção de mercado, cronograma físico e financeiro, plano de negócios, orçamento, análise de viabilidade^{xii}, análise sobre a gestão da inovação e informações específicas quanto à gestão atual da Mercur, aqui incluindo os elementos já apresentados nos tópicos anteriores (compromisso institucional da Mercur, direcionadores, competências essenciais, área estratégica de atuação e direcionamentos estratégicos).

¹⁶⁹ São aprendizados, vários aprendizados que a gente tem, então, a gente não tem uma linha, assim, é essa filosofia que se segue, a gente se inspira em vários, são vários aprendizados que a gente vai construindo o nosso jeito, o jeito LAB, o jeito Mercur. (VIRGÍNIO, 2016)

O Laboratório seria assim um espaço de compartilhamento de um saber único, no qual ser, estar e agir se encontrariam em um espaço físico e em um espaço-tempo. “É um espaço que construímos para viver descobertas e promover interações entre a Mercur (sua estrutura, produtos, colaboradores) e a comunidade (pessoas e instituições)” (MERCUR, 2016). Os executores do projeto se valeriam de ‘ferramentas para interação’, as quais possibilitariam a experimentação do desenvolvimento de um Laboratório dentro da indústria. De maneira geral, os princípios de convivência do LAB (e, também, seus desafios de atuação) foram assim formulados: a) **colaboração** – “nenhum de nós é tão bom, quanto todos nós juntos! Colabore com as pessoas, com a organização, com ideias e de todas as formas que você achar que é possível!” (MERCUR, 2016); b) **corresponsabilidade** – “Somos responsáveis por nós mesmos, pelo outro e pelo espaço. Quando praticamos esse cuidado, aprendemos a conviver de uma forma mais amorosa e colaborativa” (MERCUR, 2016); c) **experimentação** – “Estamos sempre aprendendo, e muitas vezes aprendemos fazendo. Se permita colocar a mão na massa e tirar suas ideias do papel” (MERCUR, 2016); d) **liberdade** – “Temos o direito de agir de acordo com a própria vontade, desde que não prejudique outra pessoa. Incentivamos a autonomia e o protagonismo em direção a um mundo de um jeito bom para todo o mundo” (MERCUR, 2016); e) **confiança** – “Acreditamos em nós mesmos e nos outros para seguirmos construindo juntos. Confiamos que todos querem o bem” (MERCUR, 2016).

O aspecto voltado à inovação aberta aparecia na proposta de compartilhamento (*on-line*, em redes sociais e na plataforma do laboratório de) toda e qualquer descoberta feita por intermédio do LAB, tornando-a de domínio público. Em termos de estrutura física, foi desenhada uma proposta visando estimular um ambiente criativo. O esboço inicial comportava uma estrutura para uso comum: espaço de informática (internet livre em todo o ambiente), equipamentos, impressoras etc.; local de leitura, estudo e criatividade, biblioteca e videoteca; auditório multiuso (mesas de trabalho, palco, telão, expressão corporal); ateliê/oficina (materiais criativos, maquinário, ferramentas de montagem etc.); espaço de recreação.

Definida como seria a estrutura, preocuparam-se com a concepção da operação do laboratório: o que fariam no laboratório? Como seria esse laboratório de inovação social? O que ele teria? Que conteúdos/assuntos seriam abordados nele? Que pessoas teriam acesso? Como se daria esse acesso? No desenho da estrutura processual do LAB apresentaram a intersecção de três áreas: apoio e movimentação; aprendizagem; incubação de projetos e linhas de trabalho. As funcionalidades do LAB envolvem espaços de aprendizagem e espaços de criação. Os primeiros dizem respeito às atividades de ensinar e aprender, que podem ser livres e/ou voltadas para os colaboradores da Mercur. Os outros envolvem atividades de criação pelo desenvolvimento de uma ideia inicial (um produto ou serviço), que pode ser aberta à comunidade ou interna, resultando em uma linha de trabalho. A operacionalização do processo se daria através de uma equipe base de

facilitadores¹⁷⁰ a qual convidaria pessoas a participarem dos encontros, faria o acolhimento, a nutrição e a difusão das experiências. O interesse da Mercur era, junto com as pessoas, testar metodologias e processos, prototipar novos produtos mais renováveis e serviços. Na próxima seção passo a discorrer sobre o projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS.

9.2 DESENVOLVIMENTO DA CULTURA DE INOVAÇÃO DO SISTEMA FIERGS

O projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS trata-se de uma iniciativa que perpassa todas as entidades do Sistema FIERGS, estando a gerência do mesmo sob responsabilidade do IEL, mas contando com o engajamento de profissionais do SENAI, SESI e CIERGS. Esse sinalizador segue a mesma estrutura da seção 9.1, trazendo os nós ‘ingresso no território’, ‘contexto de emergência do projeto’ e ‘projeto de inovação’. O intuito é de que esses primeiros ‘nós’ contribuam para o alcance dos objetivos.

9.2.1 Nó “Ingresso no território”

O projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS apareceu pela primeira vez na pauta das minhas atividades no SESI em minha terceira semana de trabalho, no dia 15 de outubro de 2014. Eu havia sido indicada por minha gestora para contribuir na construção do Termo de Referência do projeto. Nesse momento conheci Gean, profissional do IEL que estava conduzindo o projeto. Havia outras pessoas na mesma reunião, as quais acabei não tendo muito contato posteriormente. Eram representantes da área jurídica e da área de compras do Sistema FIERGS. Lembro da sensação de, como diz a expressão popular, ‘ter caído de paraquedas’¹⁷¹ no meio do projeto. Meu conhecimento sobre a reunião e sobre o projeto, até então, era somente sobre seu objetivo. Após a participação na reunião, tive acesso ao documento e pude fazer uma leitura mais aprofundada, contribuindo pontualmente em algumas pequenas partes, dado que a proposta ali desenhada perceptivelmente estava bem avançada. A princípio, eu iria me envolver com esse projeto em alguns momentos, visto que eu trabalharia com a temática inovação no SESI, via Instituto SESI de Inovação em Gestão de Fatores Psicossociais.

Em março de 2015 tive oportunidade de participar de uma capacitação organizada pelo IEL, na qual Gean também estava participando. Se tratava de um workshop para certificação na Metodologia de Inovação FORTH. Foi uma semana intensa de atividades iniciando pela manhã e encerrando no jantar, onde conheci outros colegas e pude estar próxima novamente com uma amiga do mestrado que também trabalhava no IEL. Foi então que conversei um pouco mais com Gean

¹⁷⁰ Por exemplo, sociólogo, assistente social, pedagoga, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, engenheiro de produção, *designer*, dentre outros.

¹⁷¹ Segundo o Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, ‘cair de paraquedas’ significa: 1. aparecer de forma inesperada; 2. iniciar determinada atividade sem a mínima habilitação ou preparação prévia. (paraquedas in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2017-05-27 02:26:21]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/paraquedas>).

sobre o ‘Cultura de Inovação’, apenas por curiosidade. Soube do andamento do projeto e que estavam em vias de, finalmente, contratar a consultoria que conduziria as ações previstas no escopo do Edital de Licitação. Naquele momento eu não cogitava a possibilidade de investigar essa iniciativa, pois tinha ainda em mente que conseguiria encontrar uma forma de continuar realizando minha pesquisa na ONG Mulheres em Construção.

Foi mais precisamente em abril de 2015 que eu percebi que não conseguiria continuar a realizar a etnografia naquela organização não governamental, no entanto, eu ainda não havia definido quais projetos de inovação investigaria, o que acabou acontecendo somente em junho de 2016. Durante o ano de 2015, estive um pouco afastada desse projeto, pois as demandas relacionadas ao meu trabalho no SESI eram muitas, mas procurava sempre conversar com colegas sobre os projetos de inovação da FIERGS, incluindo esta iniciativa. No entanto, cheguei a participar de uma ‘Reunião Técnica’ do projeto com a consultoria Symnetics em 13 de julho de 2015, quando a consultoria foi apresentada ao comitê de coordenação do projeto, conduzindo a reunião com o intento de buscar alinhar expectativas sobre o projeto e expor os elementos conceituais que embasavam suas ações propostas, as etapas e o cronograma previsto, a equipe que estaria direta ou indiretamente envolvida e como os profissionais da FIERGS seriam divididos entre as equipes do projeto (Symnetics, Gestão do Projeto, Equipe Técnica, Equipe Tática e Equipe Executiva). No entanto, alguns meses depois, em função de uma série de demandas e de questões pessoais, em comunhão com minha gestora, entendemos ser mais prudente envolver outro colega nesta atividade de acompanhamento.

Foi só em maio de 2016 que voltei a falar com Gean sobre o ‘Desenvolvimento da Cultura de Inovação’ como um projeto que me interessava investigar. Nessa oportunidade sondei com ele sobre a possibilidade de eu realizar minha pesquisa de doutorado sobre o projeto ‘Cultura’. Ele comentou que acreditava ser possível, mas teria que validar com sua gestora. Senti abertura e interesse pela pesquisa da parte de Gean, o que me deixou com esperanças de obter autorização. No dia 05 de julho de 2016 enviei e-mail formalizando meu pedido, onde eu descrevia minha questão de pesquisa, objetivo geral, justificativa e pedia para conversar pessoalmente para apresentar a proposta do meu projeto de tese. Gean respondeu rapidamente que teria disponibilidade na semana seguinte. Agendamos um horário e então eu pude contar um pouco mais sobre meus intuítos.

A conversa durou cerca de 1 hora e ocorreu nas dependências da FIERGS, já que ambos trabalhávamos no mesmo prédio, apesar de estarmos vinculados a entidades distintas (trato da descrição física do condomínio da FIERGS no próximo item). Falamos sobre minha proposta, como estava pensando conduzir a ‘coleta’ de dados, que informações eu precisaria, quem poderíamos envolver, que documentos ele poderia compartilhar comigo etc. Após essa conversa, combinamos que eu enviaria alguns materiais para deixar mais ‘palatável’ o conteúdo da minha pesquisa, dado que a linguagem utilizada trazia muitos conceitos específicos da minha área e linha de pesquisa, tornando a leitura difícil para ‘leigos no tema’. Esse momento foi curioso, engraçado e provocador ao mesmo tempo. A linguagem que eu costumava usar nas minhas conversas e participações na

FIERGS era deveras diferente da que eu utilizo em minhas produções acadêmicas, o que causou um choque para Gean, fazendo com que ele não conseguisse associar aquele texto à minha pessoa. Eu costumava usar uma linguagem mais coloquial e ‘jovial’ no meu dia a dia, um ‘artifício’ que usava para me adequar linguisticamente ao espaço de trabalho, tentando estar mais próxima de meus colegas. Já nas minhas produções ‘científicas’ eu usava uma linguagem culta, em parte pela normatividade, mas também porque eu entendia como necessário para expressar meus entendimentos sobre conceitos e teorias.

Conforme relatei no capítulo da base metodológica, essa reação de Gean provocou em mim várias reflexões e me colocou em movimento para produzir um texto que pudesse ser compreensível para um número maior de pessoas (vide seção 7.7 – Escolhendo os territórios a serem cartografados). Enviadas essas informações, na sequência combinamos as entrevistas iniciais e de que maneira eu poderia acessar mais detalhes sobre o projeto. Gean comentou que todas as informações do projeto eram lançadas em uma comunidade no Conecta, uma rede social do Sistema FIERGS que possibilitava o compartilhamento de informações e conteúdos com os profissionais de todas as entidades. Busquei acessar essa página, ler os conteúdos ali postados, assim como verificar os materiais disponibilizados (relato detalhes sobre essa comunidade no capítulo onde trato das práticas e dos agentes a elas imbricados).

Soube por meio de colegas do SESI que havia uma previsão para que no segundo semestre de 2016 fosse realizada a capacitação de algumas turmas de novos multiplicadores¹⁷² do ‘Cultura de Inovação’ e eu expressei para Gean meu intento de acompanhar essas atividades como uma participante, mas também como observadora. Minha proposta seria a de observar uma delas e participar de outra. Então, como todos os outros profissionais do Sistema FIERGS, fiz minha inscrição. Algumas semanas depois tomei conhecimento de que havia sido selecionada, então poderia estar presente na capacitação nos dois formatos que eu havia proposto (observando e participando). Conversei com Gean sobre o assunto, que demonstrou não ver problemas, no entanto, sugeri apenas que eu explicasse meus propósitos para a equipe que conduziria a capacitação, dado que os multiplicadores do projeto seriam responsáveis por capacitar esses novos profissionais, mas ainda não haviam definido quais grupos ficariam com quais turmas (detalho essa informação no capítulo sobre as práticas). Essa foi uma das atividades em que pude observar mais de perto os efeitos do projeto nos profissionais do Sistema FIERGS. Não posso negar que eu tinha impressões não muito positivas sobre o conteúdo do projeto e, também, em relação às bases teóricas que apoiavam os entendimentos da equipe sobre inovação, cultura, aprendizagem e comportamento, o que exigiu de mim um grande esforço na colheita de dados. Na próxima seção apresento algumas informações do território investigado que julgo relevantes para posicionar o contexto de emergência do projeto.

¹⁷² Multiplicadores são os profissionais capacitados e que teriam o desafio de inspirar outros profissionais do Sistema FIERGS a se engajarem no movimento de inovação.

9.2.2 Nó “Contexto de emergência do projeto”

Segundo consta no livro dos 70 anos do SESI e no site da FIERGS, o Centro da Indústria Fabril, mais tarde chamado de CIERGS, Centro das Indústrias do Rio Grande do Sul, foi criado em 7 de novembro de 1930 por um grupo de empresários que intentavam enfrentar uma crise no fornecimento de matérias-primas e dificuldades na distribuição de produtos no centro do país. Atualmente, o CIERGS é responsável pela articulação com Centros, Câmaras e Associações Comerciais e de indústrias e outras entidades representativas.

Em 1937 surgia a FIERGS, Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul, entidade de representação dos sindicatos patronais. Passados alguns anos, em 1942, foi criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, para desenvolver e aprimorar as atividades do setor fabril. A entidade atua na capacitação de profissionais e no aperfeiçoamento de produtos e processos das indústrias, por meio de cursos e serviços técnicos e tecnológicos. Já o SESI – Serviço Social da Indústria, fundado em 1946, foca-se na melhoria da qualidade de vida do trabalhador, por meio de programas voltados à saúde, educação, cultura e lazer. Em 1969 iniciavam as atividades do IEL – Instituto Euvaldo Lodi, com o intuito de conectar universidades e indústrias. A FIERGS, formada por SESI, SENAI, CIERGS e IEL, tem como razão de existência a defesa dos interesses das indústrias estabelecidas em território gaúcho. Essas entidades têm suas sedes alocadas no condomínio da FIERGS, localizado na saída de Porto Alegre em direção à Cachoeirinha, no final da Avenida Assis Brasil.

O condomínio da FIERGS (vide Figura 10) possui uma área ampla, com dois grandes prédios, uma área externa (normalmente alugada para shows) e um pequeno prédio. À esquerda de quem entra nas dependências do condomínio está localizado um um dos grandes prédios, contendo vários blocos e abrigando CIERGS, IEL, SENAI e SESI, Teatro do SESI e salas para eventos. O outro se trata do pavilhão de exposições. Há também um pequeno prédio onde ficam armazenados alguns produtos recebidos pelo setor de logística da instituição.

Figura 10 – Condomínio FIERGS



Fonte: FIERGS (2016)

Os prédios possuem cores cinza e verde (vide Figura 11), com amplos corredores ligando os blocos e pé direito consideravelmente alto. As instalações da FIERGS passam uma sensação de imponência para alguns, de ‘frieza’ ou ‘tradição’ para outros. Não recorro ter escutado alguém se referir aos espaços da FIERGS como ‘aconchegante’, simples ou ‘inovador’, exceto quando se referiam ao Teatro do SESI, chamando-o de ‘arrojado’. Hofbauer (2000, p. 173), nos alerta que “o tamanho do edifício demonstra poder econômico; massas de pessoas reunidas sob um mesmo teto dá uma idéia do tamanho e complexidade da organização, o número de andares, sua estrutura, toda a rede de salas numeradas também é uma característica eloquente”.

Ao parar para pensar nas várias sensações que esses prédios me passaram no decorrer dos meus tantos contatos com a FIERGS me dou conta do quanto minha percepção mudou com o tempo, tendo sido influenciada pelo tipo de relação ou vivência que eu desenvolvia com eles. A primeira vez que entrei na FIERGS foi no ano 2000 para apresentar uma proposta de uma ação de marketing que a agência de publicidade onde eu estagiava estava propondo ao Sistema. Naquela época eu sabia muito pouco sobre a FIERGS e suas entidades. Meu conhecimento era maior sobre a representação sindical e os tantos Conselhos que eram encabeçados pelo Sistema. Lembro de ter me sentido pequena perto da grandiosidade daquele espaço. Um ano depois lá estava eu novamente, participando de um Congresso, quando meus desejos de ser uma profissional competente eram guiados por discursos gerencialistas. Nessa experiência, a opulência e seriedade que transpassavam os espaços da FIERGS me fascinava. Alguns anos depois assisti shows no Teatro do SESI e, depois, a peças de teatro. Recordo da imagem que eu fazia daquele ambiente: sofisticado, ‘moderno’, com uma qualidade superior.

Figura 11 – Recepção Central da FIERGS



Fonte: Centro de Eventos FIERGS (2017)

Desde o ano 2000 até o ano de 2014, quando fui contratada pelo SESI, foram várias as interações com os espaços da FIERGS e muitas as sensações e impressões. Nos últimos meses de pesquisa de campo eu já me sentia um pouco menos oprimida pela grandiosidade de suas ‘paredes’, embora tivesse cada vez mais a sensação de que havia um (ou vários) motivo(s) para ter aquela

dimensão, cores e mobílias que não eram apenas em função da qualidade do cimento e tijolos, ou de ter as paredes pintadas de cinza com os corrimãos de verde em razão da cor do seu logotipo, ou mesmo de que aquelas mobílias apenas atendiam a critérios técnicos especificados em Termos de Referência, seguindo o que pregam as regras de compra da organização. Havia mensagens que aqueles espaços passavam. Esse ponto merece uma análise a parte, já que olhar para os edifícios ou escritórios “apenas como recipientes de atividade, servindo a um propósito funcional, esconde seu significado cultural e incentiva o ‘mito da naturalização’ (BARTHES, 1985, p. 249), em vez disso, eles devem ser vistos como artefatos¹⁷³” (HOFBAUER, 2000, p. 173). Acho importante discorrer sobre esses espaços, porque, como defende Hofbauer (2000), eles não se tratam tão somente de um quadro físico, que orienta outros meios e técnicas utilizados pela gestão para controlar trabalhadores; eles são “um dispositivo de controle por si só” (p. 166).

Reckwitz (2012), por sua vez, ressalta que a materialidade dos espaços está aparente em ser ou constituir-se como “palco material pré-estabelecido para a ação humana” (p. 245). Para esse autor, todo e qualquer complexo de práticas sociais contém relações perceptivas-afetivas e uma estruturação espacial. Esses espaços, juntamente com os artefatos/objetos, arquitetura e design são experienciados pelas percepções e sensações quando algum agente participa de uma prática. “Esses arranjos complexos do espaço sugerem e engendram, por meio de suas qualidades sensuais, formas específicas de afetividade, entre a intimidação e o conforto, entre o convívio e o sublime. (...) Esta é uma dimensão estética no sentido mais amplo do termo” (RECKWITZ, 2012, p. 254).

Outro ponto que merece destaque e que é citado por Reckwitz (2012) trata-se da disposição dos corpos nesses espaços. Para ele, a maneira como os artefatos/objetos e como os corpos estão arranjados nesses ambientes – se, por exemplo, há uma grande quantidade de corpos e artefatos/objetos presentes nesses espaços; se o arranjo os mantém próximos ou distantes uns dos outros – suscitam diferentes afetos. Hofbauer (2000) possui visão semelhante. Para a autora, os espaços são também vivenciados como uma experiência corporal: o layout do escritório, seu tamanho, sua mobília, sua iluminação, a cor dos equipamentos, o tamanho e a disposição das mesas e cadeiras, a ausência ou presença de ruídos, os cheiros, as temperaturas, todos esses elementos são um apelo estético aos sentidos daqueles que neles circulam. Os modos de organização e os conceitos de controle do trabalho podem ser percebidos pela organização desses espaços.

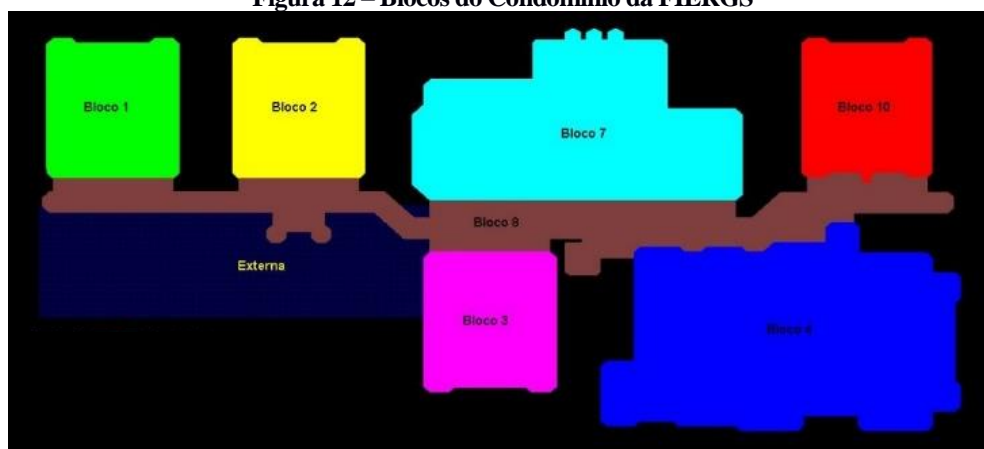
Há muitas maneiras de traduzir os princípios de gestão em recursos de organização espacial e design de interiores (...). O projeto pode, por exemplo, atingir uma sensação de hierarquias achatadas e espírito de equipe, que pode enfatizar um sistema de combatentes individuais ou representar uma política de portas abertas e aplicar a cultura corporativa como um meio de integração simbólica. O espaço não é apenas um quadro físico e de definição para outros meios e técnicas de controle gerencial. É um dispositivo de controle por si só, devendo ser exposto a uma análise crítica, tanto como qualquer outra técnica de controle dos outros. (HOFBAUER, 2000, p. 166)

¹⁷³ Artefatos, na visão de Hofbauer (2000, p. 173), são “objetos que tenham sido fabricados ou cuja forma se desenvolve dentro de um contexto cultural”.

O prédio que abriga SESI, SENAI, IEL, CIERGS e Teatro do SESI possui seis blocos (vide Figura 12): Bloco 1 (durante o período em que realizei esta pesquisa, no andar térreo ficava o SENAI e no segundo andar ficava o SESI, embora tenham ocorrido mudanças por um curto período de tempo em função de mudanças no design dos espaços); Bloco 2 (no andar térreo, logo na entrada, ficava a recepção central; atrás dela, estava o IEL e algumas áreas do CIERGS; no entanto, essa configuração mudou várias vezes durante a colheita de dados pelos mesmos motivos do Bloco 1); Bloco 7 (no subsolo havia algumas salas para treinamentos e videoconferências, no andar térreo ficavam algumas salas de evento; no segundo andar outras salas de evento e algumas áreas do CIERGS); Bloco 3 (no térreo e segundo andar ficavam algumas áreas do CIERGS; no segundo andar havia salas de eventos e a diretoria da FIERGS); Bloco 4 (ficava o Teatro do SESI, salas de eventos e algumas áreas do CIERGS); Bloco 10 (abrigava áreas do CIERGS).

Quando ingressei no SESI, cada um desses blocos era dividido por uma infinidade de salas. Lembro bem da minha primeira entrevista, durante o processo seletivo, com a gestora da Área Técnica do SESI, quando ela foi me recepcionar no corredor do Bloco 1 e confessou que havia achado melhor me buscar para que eu não me perdesse no meio daqueles labirintos. Realmente, eram tantos os corredores e salas que se perder no meio deles não era difícil. Existiam áreas técnicas delimitadas por paredes de vidro, formando vários corredores que pareciam intermináveis.

Figura 12 – Blocos do Condomínio da FIERGS



Fonte: Adaptado de Elipse (2017)

No final de 2015, após trocas de diretorias, começaram mudanças no layout dos escritórios. As inúmeras divisórias foram derrubadas para deixar o espaço aberto, mudança embasada no discurso de que era preciso quebrar as paredes físicas para depois derrubar as paredes mentais que separavam as áreas internas de cada entidade. Esse movimento me faz lembrar as colocações de Hofbauer (2000, p. 167) sobre o impacto político¹⁷⁴ que a “organização do espaço tem na

¹⁷⁴ “Eu tomo isso como uma questão de fato que a organização espacial é organização política, e não apenas uma questão de utilidade ou estética. A organização do espaço forma ação e interação. Creio, portanto, que ele é também útil para estudar design de escritório do ponto de vista da sociologia industrial sobre questões de controle do trabalho. É de interesse para os estudos

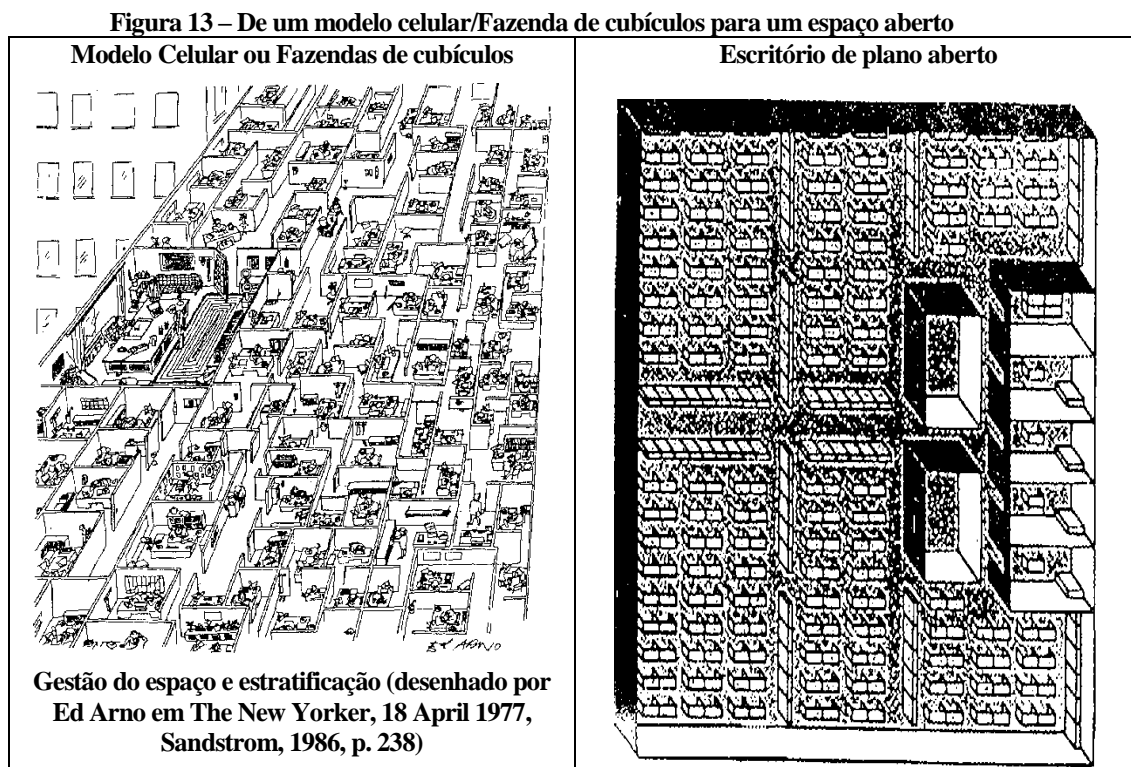
organização social, ou o que o projeto ‘político’ espacial tem (cf. Winner, 1980)” ou faz nas práticas laborais.

A proposição básica da arquitetura corporativa é que o design, arquitetura de interiores e ambiental de edifícios corporativos e configurações têm um impacto profundo no comportamento humano em geral (em termos de padrões de interação, estilos de comunicação, mente, serviço etc) e sobre o desempenho humano em particular (produtividade, eficiência, criatividade, etc) (BERG; KREINER, 1990, p. 46)

As mudanças conduzidas no plano/desenho dos escritórios transformaram um modelo celular (ou de escritório de corredor ou, ainda, fazenda de cubículos), que imperava na maioria dos blocos da FIERGS, em escritório de plano aberto ‘modernizado’ (isso ocorreu em alguns de seus blocos) – mantendo alguns espaços ainda em modelo celular, e em escritório panorâmico (mudanças feitas em outros blocos da FIERGS), pelo menos se for tomado o trabalho de Duffy (1992) como base (vide Figuras 13 e 14).

O modelo celular, segundo Hofbauer (2000), organiza os trabalhadores em ‘células de trabalho’, incitando uma ‘distinção social’ micropolítica (BOURDIEU, 1979). Culturas individualistas de trabalho, onde a necessidade de realizar tarefas de cooperação é baixa e os esforços individuais são entendidos como a base do desempenho organizacional, tendem a considerar esse modelo apropriado (HOFBAUER, 2000). Como vantagens, possibilita privacidade, controle do ambiente, diferenciação de status e identidade, permitindo também a individualização do trabalho. Como desvantagens, torna a supervisão uma tarefa difícil, assim como prejudica a comunicação e impede conferências. Adicionalmente, há desperdício de espaço e envolve grandes somas de recursos para realizar mudanças de layout (DUFFY, 1992, p. 8).

O escritório de plano aberto teria como principal característica, na visão desse autor, a de alinhar os trabalhadores e expô-los à fiscalização e ao controle técnico (EDWARDS, 1979). As vantagens seriam de facilitar a comunicação formal, o fluxo de trabalho, a supervisão e um melhor aproveitamento de espaço. As desvantagens estariam ligadas ao efeito de sala de aula (o que seria, para o autor, hostil), geraria muitas distrações (dada a impossibilidade de controlar seus arredores) e indicaria que a força de trabalho é facilmente substituível tecnicamente (DUFFY, 1992, p. 9). Fritz (1982), por sua vez, entende que esse formato dificulta a comunicação informal, gera sentimento de anonimato social e permite homogeneização acústica e olfativa.



Fonte: Hofbauer (2000, p. 181 e 175, respectivamente)

Já o modelo de escritório panorâmico (*Bürolandschaft*), segundo Duffy (1992), enfatiza o esforço cooperativo (privilegiando a comunicação e o trabalho em equipe), levando familiaridade e interação espontânea entre as equipes de trabalho, possibilitando um acesso mais facilitado à informação. As desvantagens seriam de que esse tipo de espaço implicaria avaliação pelos pares, autodisciplina e falta de privacidade. O trabalho de Kim e Dear (2013) parece apontar outra direção. Para esses autores,

O layout de escritório em plano aberto é comumente aceito para facilitar a comunicação e a interação entre colegas de trabalho, promovendo a satisfação no local de trabalho e a eficácia do trabalho em equipe. Por outro lado, os layouts de plano aberto são amplamente reconhecidos como sendo mais perturbadores devido ao ruído incontrolável e à perda de privacidade. Com apoio da base de dados de levantamentos ocupacionais do Centro de Ambiente Construído (CBE), análises empíricas indicaram que os ocupantes avaliaram questões de Qualidade Ambiental Interna (IEQ) de diferentes maneiras, dependendo da configuração espacial (classificada pelo grau de invólucro) do seu espaço de trabalho. Escritórios privados fechados superaram claramente os layouts de plano aberto na maioria dos aspectos da IEQ, particularmente em questões de acústica, privacidade e proximidade. Os benefícios da "facilidade de interação" aprimorada foram menores que as penalidades de aumento do nível de ruído e diminuição da privacidade resultante da configuração de escritório em plano aberto. (KIM; DEAR, 2013).

Os achados desses autores sugerem que a ‘facilidade de interação’ em todas as configurações de escritório investigadas foi muito baixa, indicando que a interação não é um problema de um tipo específico de modelo de escritório. Em função disso, justificar o uso do layout de plano aberto de escritório com base na facilitação da comunicação entre trabalhadores e, conseqüentemente, ao incremento de eficiência e ampliação de produtividade organizacional, sugerem os autores, “tem escassa evidência empírica que a sustenta” (KIM; DEAR, 2013, p. 17). O

modelo de regressão variável simulado pelos autores “demonstrou claramente que o impacto positivo da facilidade de interação não compensou os impactos negativos das questões de ruído e privacidade em relação à satisfação do espaço de trabalho dos ocupantes de plano aberto” (KIM; DEAR, 2013, p. 17).

Figura 14 – Modelo de escritório panorâmico (*Bürolandschaft*)



Fonte: Rumpfhuber (2017)

Hofbauer (2000), entretanto, defende que distâncias físicas maiores no espaço de escritório dificultam uma maior comunicação e cooperação, não importando as inclinações pessoais que os agentes possam potencialmente ter para se comunicar ou cooperar. A autora também entende que os planos de escritório funcionam como ‘dispositivos de poder’, visando ordenar o espaço ao indicarem como as pessoas devem neles trabalhar, como devem habitá-lo, o que devem usar para fazer isso etc. “O princípio orientador da arquitetura de escritório é claramente ter um impacto sobre os corpos e uma experiência corporal” (HOFBAUER, 2000, p. 170).

Segundo a autora, os desenhos mais modernos de escritórios têm buscado organizar os espaços para suscitar maior relacionamento informal ou enfatizar laços sociais entre as pessoas, buscando despertar nos trabalhadores um sentido de que aqueles locais de trabalho nada mais são do que a extensão de suas casas. Embora as mudanças no layout dos escritórios da FIERGS tenham sido significativas, não posso dizer que chegou a esse ponto. As possibilidades de intervenção nos seus postos de trabalho eram limitadas: porta-retratos, plantinhas, mensagens coladas nas telas dos computadores e outros objetos minimalistas em meio a uma centena de mesas cinzas e cadeiras pretas ou verdes muito similares. O que diferenciava esses espaços, embora não muito, eram as diferenças de tamanho das mesas e cadeiras e a amplitude de espaço dos locais reservados aos ‘técnicos’, daqueles reservados aos gestores e aos diretores. Entre esses profissionais as diferenças eram significativas. Se os ‘técnicos’ tinham suas mesas grudadas aos dos colegas, sem ter um espaço mais privado; os gestores tinham suas mesas em um local separado dos demais, com um espaço mais amplo para circularem. Suas mesas e cadeiras também eram maiores e tinham a vantagem de estarem próximos às janelas, podendo ver a luz do sol e a paisagem externa. No entanto, apesar de terem alguns privilégios em relação aos ‘técnicos’, esses gestores não tinham portas em suas

‘células’. As portas eram de uso exclusivo dos diretores que também tinham salas mais amplas e contavam com mobiliário mais sofisticado e cadeiras mais confortáveis.

Essas informações embora simples e, talvez, óbvias, são relevantes, já que “praticamente todos os recursos do meio ambiente podem ser importantes e estimular a percepção, despertar sentimentos e disposições” (HOFBAUER, 2000, p. 168) para agir de uma determinada forma. Quando a autora se refere a *organizing* ela não está apenas se referindo aos processos organizativos que são enactados no sentido de atingir um objetivo via esforço cooperativo. *Organizing* também significa organizar as pessoas no espaço, expondo-os a um conjunto complexo de impressão provisória, via experiência acústica e olfativa, em termos de temperatura e conforto físico. A combinação destes elementos influencia a consciência que o trabalhador tem de si mesmo nesse espaço e, também, em relação aos outros (o que cada um é na hierarquia, o que cada um pode/deve fazer, como cada um deve se comportar e relacionar etc.).

Não tenho a pretensão de perseguir quais eram os interesses ‘ocultos’ por trás dessas mudanças, mas sim de lembrar que os espaços, os layouts, a arquitetura, os objetos/artefatos causam efeitos nos trabalhadores, mesmo que a expectativa, em termos de resultados a serem alcançados, de quem endossou as mudanças possa ter sido diferente dos impactos provocados. O que é possível relatar são os discursos produzidos pela nova diretoria de que a intenção de alterar os *layouts* espaciais ocorreria para gerar mudanças subjetivas.

Apesar das modificações espaciais promovidas, o Sistema FIERGS possui um funcionamento tradicional, orientado pelas demandas da indústria gaúcha. Embora conte com alguns profissionais com conhecimentos bastante aprofundados em relação à inovação, este não era um ativo de todas as entidades. Adicionalmente, as informações, as práticas e as ferramentas sobre inovação, processos de inovação, projetos de inovação, sistema de inovação, gestão de inovação e competência para a inovação faziam parte do universo de alguns especialistas, não circulando entre todos os profissionais do Sistema.

Em função deste cenário, em 2012, uma equipe do Sistema FIERGS, coordenada por uma iniciativa da DIRET - Diretoria de Educação e Tecnologia¹⁷⁵, desenvolveu um trabalho de planejamento estratégico, contendo oito projetos estratégicos, sendo que um deles teria como propósito trabalhar a gestão da inovação na FIERGS. Algumas oficinas foram organizadas com um grupo técnico para desenvolver o cronograma e o escopo desse projeto. A partir dessa atividade, alguns projetos foram priorizados. Do total de oito projetos desenvolvidos em 2012, três acabaram sendo implementados, entre eles, aquele com foco na gestão da inovação, estando na chamada ‘primeira onda’ de projetos que seriam executados.

A proposta inicial de trabalhar com gestão de inovação estava pautada na necessidade de ser, de forma ampla e disseminada, processos de inovação estruturados, contando com

¹⁷⁵ Essa diretoria iria cuidar de todos os assuntos relacionados a educação e tecnologia do Sistema FIERGS.

metodologias, ferramentas e instrumentos para a gestão sistemática da inovação na organização de uma maneira ampla. Os idealizadores do projeto, tinham como intuito desenvolver uma gestão estratégica da inovação, criando e desenvolvendo competências relacionadas a essa temática. Eles acreditavam que seria necessário que os profissionais do Sistema FIERGS compreendessem a relevância da inovação nas práticas cotidianas de trabalho, não somente em grandes projetos de inovação ou nos espaços onde ela faz parte do conteúdo do trabalho (por exemplo, dos Institutos de Inovação do SENAI, das capacitações e consultorias em inovação do IEL, das discussões do Comitê de Ciência e Tecnologia do Sistema FIERGS e dos Institutos/Centros de Inovação do SESI).

Nesse período, os técnicos envolvidos com o projeto iniciaram tratativas com potenciais fornecedores sobre um método para gestão da inovação que fosse adequado aos interesses traçados e que pudesse apoiar esse projeto. Entendeu-se, naquele momento que, por mais que o IEL apresentasse conhecimento sobre métodos de gestão de inovação, seria importante ter um apoio de fora, principalmente em função da imparcialidade necessária em todo decorrer do projeto. O escopo passou por validações em alguns momentos, chegando a nível de gerência e diretoria. A trajetória de mudanças de escopo do projeto é narrada por Gean e Dayane, profissionais do IEL que estavam trabalhando como gestores desse projeto na época em que iniciei a produção de dados.

Tem vários começos na verdade, mas na origem, do que eu tive contato, que eu recém tinha entrado, tinha uma área chamada DIRET – diretoria de educação e tecnologia – em 2011, ela foi iniciada... 2011 e 2012. Em 2012 fizeram todo um trabalho de planejamento estratégico. Essa diretoria iria cuidar de todos os assuntos relacionados a educação e tecnologia do sistema Fiergs. E aí foi feito esse planejamento estratégico e dali saíram projetos estratégicos. Foram 8 projetos que falava desde portfólio integrado, gestão do conhecimento, e um deles era de gestão da inovação. Foram feitas algumas oficinas com um grupo mais técnico pra desenvolver um cronograma e um escopo desse projeto. Foi aí que eu comecei a ser envolvido e depois foram priorizados alguns projetos. Essa aí ficou na chamada 'primeira onda' de projetos que seriam executados, desses 8 seriam 3 executados – esse de gestão da inovação. E a gente começou a conversar com potenciais fornecedores de um método pra gestão da inovação pra apoiar esse projeto. Por mais que o IEL dominasse um pouco de métodos de gestão de inovação, se julgou necessário ter um apoio de fora, até para ter uma imparcialidade em todo decorrer do projeto. Esse escopo foi sendo validado em alguns momentos, e chegou a nível de gerência e diretoria e quando chegou a nível de superintendência, inclusive quando começou a se falar de valores, teve dificuldade de ir adiante. (GEAN, 2016).

Conforme relato de Gean, no momento em que os superintendentes se envolveram, começou-se a tratar de custos incorridos, o que acabou dificultando a continuidade do projeto com a proposição inicial de focar na gestão da inovação. Naquele momento, não havia consenso entre as entidades, sendo que algumas não entendiam que o projeto atenderia suas necessidades, caso do SESI que se posicionou contrariamente à proposta inicial. Gean relembra esse momento, em que a alta gestão do SESI se manifestou não favorável à continuidade do projeto, dizendo que o projeto “teria que ter uma cara mais de IEL e SENAI e não teria porque o SESI participar de um projeto desses” (GEAN, 2016). Como a proposta em questão seria de trabalhar a inovação em todas as entidades do Sistema FIERGS, não ter a participação do SESI “desmoronaria todo o princípio, (...) por ser um projeto horizontal, de todas as casas” (GEAN, 2016).

E aí deu tempo de rediscutir o projeto e eu acho que foi um grande momento porque se viu que, na verdade, não tinha como trabalhar gestão da inovação se tu não tinha pessoas preparadas pra trabalhar processos, indicadores e aspectos de gestão mesmo, então se decidiu começar a trabalhar sobre cultura de inovação. Ai sim a gente remodelou o escopo, o pessoal gostou mais do escopo e seguiu a frente. (GEAN, 2016).

A partir disso, começaram a rediscutir o projeto, sendo apontado por eles como um momento significativo para a mudança de escopo, em função de terem identificado que o foco não deveria ser trabalhar a gestão da inovação. A alta gestão do Sistema FIERGS, entendia que a FIERGS, de uma maneira ampla, ainda não contava com profissionais com *expertise* necessária para trabalhar processos, indicadores e aspectos de gestão de inovação. Foi nesse momento que começaram a trabalhar sobre ‘cultura de inovação’, remodelando o escopo do projeto. Na próxima seção discorro especificamente sobre o conteúdo do projeto com o novo escopo desenhado.

9.2.3 Nó “Projeto de inovação”

As linhas que se seguem foram construídas com base na entrevista feita com Gean e Dayane, responsáveis pelo projeto e, também, a partir de uma série de documentos a que tive acesso. A partir da redefinição do escopo, o novo projeto, denominado “Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS”, seria coordenado pelo Núcleo Regional do Instituto Euvaldo Lodi – IEL/RS. Seu objetivo era desenvolver e implantar a cultura de inovação, gerando valor por meio de novas competências e soluções inovadoras, oportunizando ao Sistema FIERGS a renovação e diferenciação da sua atuação de forma contínua. Dado o novo escopo, o IEL/RS obteve apoio financeiro do IEL Nacional para subsidiar esse projeto, visto que não havia nenhuma iniciativa parecida nos outros estados^{xiii}.

Na sequência, foram formados diferentes grupos para darem conta de demandas do projeto, em maio de 2013. Um aspecto importante dos grupos diz respeito à representatividade das casas, uma premissa que perdurou todo o projeto. O grupo inicial estava focado no escopo do projeto, um segundo grupo começou a tratar de assuntos relacionados à contratação de uma consultoria, sendo responsável pela construção de um Termo de Referência que apoiaria o Edital de Licitação.

(...) ter uma representatividade de casas era uma premissa, então, todo grupo que foi formado ... o grupo inicial eu me lembro(...) um primeiro grupo de escopo. Depois, essas de redefinição de escopo, foram formadas outras equipes. Quando era pra falar de edital de contratação, daí foi uma equipe que sabia mais sobre edital... Tinha momentos que montávamos a equipe, mas tinha que ser uma equipe mais de negócio ou mais técnica. Ficava nessas idas e vindas. Era engraçado... era difícil ter uma alinhamento a nível de gerência, de superintendência sobre formação de equipe, mas todo técnico que era envolvido na discussão queria participar do projeto futuramente, então, era um projeto que tinha um desconforto em discutir ele, mas quem tratava ele queria participar, era bem estranho assim. Foi bem difícil esses momentos de idas e vindas. A gente formou equipe, depois desfez equipe, formou outra, várias pessoas botaram a mão, eu não saberia dizer quem foram todas. (...) chegou um momento que foram mais de avaliação da diretoria que a Odete, na época era superintendente do IEL e diretora dessa DIRET, dessa área, aí ela selecionou uma pessoa pra cada projeto pra ir representando o projeto em discussões ou pra ir elaborando mais detalhadamente, daí eu fiquei com esse. Fazia um ano e pouco que eu estava aqui no sistema. Bom, mas daí ele foi aprovado na superintendência por esse aspecto de cultura, a gente abriu uma contratação de uma consultoria, que ela foi contratada ali por meados de maio e junho de 2015 e o projeto de fato iniciou em 07 de julho, eu acho, em uma reunião com diretoria e tal pra lançar o projeto (GEAN, 2016).

Paralelamente, começaram o processo de busca de fornecedores para apresentação de propostas comerciais que apoiassem o Termo de Referência elaborado, iniciativa que demandou seis meses, tendo o Edital sido lançado no final de 2014. No Edital em questão, o objetivo desenhado era contratar empresa especializada em desenvolver cultura de inovação em organizações, para a prestação de serviço de consultoria e assessoramento no desenvolvimento e implantação da cultura de inovação do Sistema FIERGS, envolvendo: 1) Sensibilização dos colaboradores; 2) Diagnóstico

da situação atual; 3) Modelo de desenvolvimento de cultura organizacional inovadora; 4) Certificação de multiplicadores das metodologias; 5) Implantação da cultura de inovação, por meio da geração de competências profissionais e organizacionais que promovessem uma cultura inovadora e ferramentas de Gestão da Inovação. As atividades desenvolvidas pela consultoria seriam orientadas pelo IEL e coordenadas por um Comitê de Projeto, formada por representantes das instituições do Sistema FIERGS. Desse Edital, ao todo, receberam seis propostas, sendo que a Symnetics venceu o processo licitatório.

Em junho de 2015, a consultoria selecionada pelo Edital foi contratada com a demanda de apoiar a implementação do projeto. Uma primeira foi agendada com o comitê estratégico do projeto, quando definiram quais profissionais comporiam os demais comitês (técnico e tático), validaram o cronograma e fizeram alinhamentos necessários. Dado o que foi proposto no Edital, a sugestão da Symnetics era de que o projeto tivesse duração de 20 semanas, considerando todas as etapas e entregáveis descritas na proposta. A Symnetics ressaltou, com base em sua experiência, a necessidade do comitê estratégico do projeto ser composto por profissionais da alta gestão das instituições que faziam parte do Sistema FIERGS. Adicionalmente, enfatizaram que, de maneira a assegurar resultados positivos e permanentes na gestão da inovação, seria de grande relevância que a alta liderança estivesse engajada e sensibilizada pelo tema.

Na sequência foi agendada para dia 13 de julho de 2015 a reunião com o comitê técnico do projeto, do qual, na época, eu fazia parte. Essa foi a reunião que relatei quando discorri sobre o meu ingresso no território. A reunião foi por videoconferência, iniciou com uma passagem rápida pela pauta daquele encontro e na sequência, a Symnetics apresentou-se como uma empresa que há 25 anos “faz parcerias com clientes para impulsionar a sua competitividade e criar valor junto aos seus *stakeholders*” (SYMNETICS, 2015, p. 3). A razão de existência dessa empresa apresentava-se bastante similar a todos os discursos que eu costumava ouvir na FIERGS e (muitas vezes, tive que escrever) em documentos. A Symnetics definia-se como estando na “**vanguarda da gestão**, criando, integrando, aplicando e disseminando conceitos e métodos inovadores junto a organizações privadas, públicas e do terceiro setor” (SYMNETICS, 2015, p. 3, destaque meu). Confesso que essas citações me geraram um certo malestar. Nunca fui muito a favor de ‘marketing pessoal’ (nesse caso, organizacional), mas quando vejo empresas com discursos autopromocionais como este me preocupo com o quanto entendem como necessário gerar uma impressão impactante e diferenciadora em relação às demais organizações para serem contratadas ou para ganharem concorrências (muito embora eu tenha ciência de já ter feito uso de discursos similares nos lugares onde trabalhei). Cheguei a me perguntar o que os fazia acreditar que estavam na ‘vanguarda da gestão’? Aliás, o que entendiam por ‘vanguarda da gestão’? Quantas empresas no mundo haviam investigado para comparar (como se esse fosse o caso) e poder se autoatribuir esse lugar? Qual a medida de comparação que utilizavam para assim se autodenominar? No entanto, essas perguntas eram apenas o início dos vários questionamentos que se sucederam. A próxima tela trazia outra frase intrigante: “adaptamos e tropicalizamos nossa atuação para cada região”. Não era o momento,

mas tive curiosidade em perguntar o que eles entendiam por ‘adaptar’ e ‘tropicalizar’. Ficou a pergunta anotada em minha agenda. Na sequência apresentaram algumas parcerias internacionais da Symnetics relacionadas a *design thinking* e publicações feitas no Brasil.

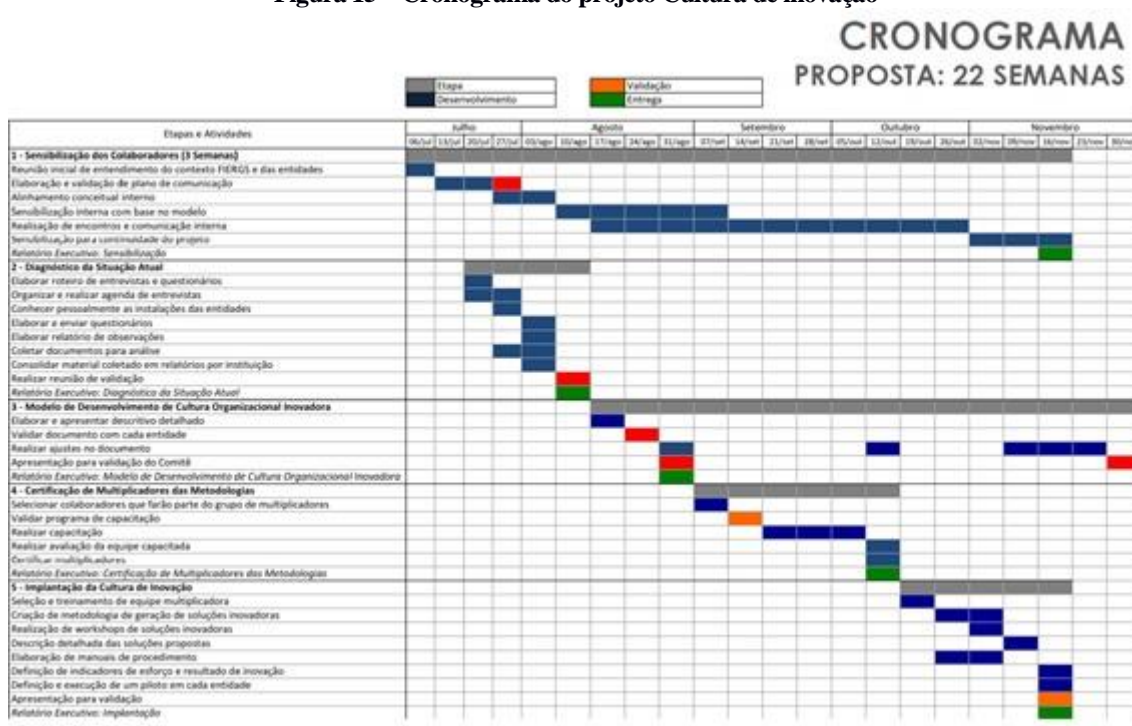
O próximo ponto a ser discutido seria em torno de alinhamento de expectativas e entendimentos sobre inovação, momento no qual lançaram as seguintes reflexões: “1. O que é inovação para você? 2. O que é inovação para a FIERGS?”. Esse ponto me parecia importante, pois tais concepções poderiam orientar a adaptação acima referida. Na sequência, abordaram os elementos conceituais da proposta, partindo do questionamento: “existe uma receita para cultura de inovação?”. Embora o discurso fosse de que ‘cada caso é um caso’, portanto não haveriam regras universais, trouxeram um ‘*step-by-step*’ de construção do movimento de cultura de inovação: 1. Modo de pensar e agir (trabalharia a cognição e o comportamento individual e coletivo; traria algumas tendências e traçaria uma estratégia); 2. Processos e atores (sistematizaria o movimento e comporia a rede de atores); 3. Ambiência (identificaria incentivos, políticas, infraestrutura e comunicação); 4. Resultados (esperados para a indústria do Rio Grande do Sul e para as entidades e *stakeholders* do Sistema FIERGS). O entendimento da Symnetics era de que o modo de pensar e agir direcionaria os processos, atores e ambiência que deveria gerar informações para retroalimentar o modo de pensar e agir; os processos, atores e ambiência direcionariam os resultados que, por sua vez, forneceriam informações para os processos, atores e ambiência. Nessa perspectiva, a base do movimento de mudança para inovação, na visão da consultoria, estava na capacidade de influenciar o modo de pensar e agir, pois este direcionaria os processos, atores e ambiência que, de igual forma, direcionaria os resultados.

Inspirados no livro de Roger Martin, *The Design of Business*, a consultoria entendia que seria necessário adequar o pensamento analítico (um pensamento que estrutura e direciona o desempenho, com lógica dedutiva e/ou indutiva, pautado em ocupar espaços existentes no mercado e em decisões baseadas na confiabilidade) com o pensamento dedutivo (o qual parte de um crescimento endógeno; com lógica abdutiva, em que se usa a imaginação para pensar no que é possível; pautado em descobrir novos espaços de mercado; com decisões baseadas na validade) para promover mudanças. Segundo Dayane (2016), a Symnetics entendia que a mudança na cultura organizacional seria um fator chave no desenvolvimento de uma empresa mais inovadora.

O cronograma desenhado previa 22 semanas consecutivas, sem pausa (vide figura 15). Assim, para atingir os objetivos propostos e dar conta da demanda do edital, traziam como etapas a seguinte proposta: 1) **Diagnóstico da Situação Atual**: a ser realizado de julho a início de agosto de 2015, com base em entrevistas exploratórias (*online/offline*), resgate dos materiais disponíveis, pesquisa exploratória e visitas referenciais; 2) **Modelo de Desenvolvimento de Cultura Organizacional Inovadora**: com previsão para ocorrer entre agosto e início de setembro de 2015, onde se definiria o modelo para criação e implantação da cultura inovadora; 3) **Certificação de multiplicadores das metodologias**: nos meses de setembro, outubro e novembro de 2015 capacitariam e certificariam os multiplicadores; 4) **Implantação da cultura de inovação**: no

mesmo período que a atividade anterior, esta previa a aprendizagem na prática; 5) **Sensibilização e Comunicação:** ocorreria durante todo o projeto. A sensibilização seria pautada no modelo através de workshops e a comunicação seria conduzida para engajar os envolvidos.

Figura 15 – Cronograma do projeto Cultura de inovação



Fonte: Symnetics (2015b, p. 17)

Após a validação das etapas e do cronograma, iniciou-se a apresentação da equipe da Symnetics que se envolveria direta ou indiretamente nesse projeto. Os profissionais foram descritos segundo o tipo de vinculação que tinham com a empresa, desde quando estavam trabalhando com a consultoria, qual a formação, atuações e produções mais importantes e qual a *expertise* de cada um.

Na sequência, situou-se a equipe do projeto, desde profissionais da Symnetics que ficariam encarregados da gestão e execução do projeto; passando pela apresentação do gestor do projeto (Gean), responsável pelo acompanhamento do projeto, apoiaria toda gestão e execução e cuidaria da comunicação como equipe técnica e executiva, o que demandaria 8h semanais do início ao fim do projeto (de julho até novembro de 2015). A equipe técnica era formada por um representante de cada entidade (por exemplo, eu estava representando o SESI), exigindo certa de 8h semanais nas fases de diagnóstico e modelo de desenvolvimento (de julho a início de setembro de 2015) e 16h semanais não consecutivas nas fases de certificação e implantação (que ocorreria de setembro a outubro de 2015). Esta equipe ficaria incumbida de facilitar a comunicação e fornecer os materiais das 'casas', estando também responsável pelo apoio com a agenda do projeto. A equipe tática seguia a mesma representatividade de cada entidade, com um profissional (no caso, gestores) vinculado a cada uma delas. Essa equipe teria a missão de validar os resultados, conduzir os alinhamentos e

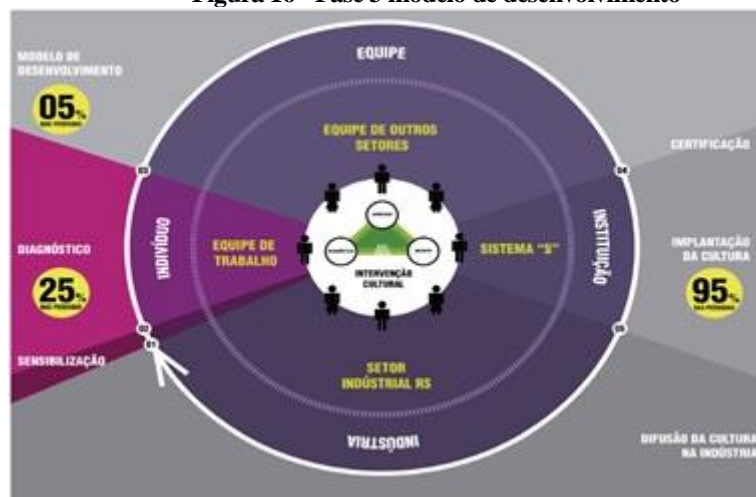
apoiar as decisões, comprometendo cerca de 8h mensais de sua carga horária, desde o início até a finalização do projeto. Por fim, a equipe executiva era formada pela diretoria de cada entidade e seria responsável por patrocinar o movimento, promover a articulação com os diversos atores e realizar a mentoria dos multiplicadores, precisando dedicar cerca de 8h mensais durante todo o projeto. Estava previsto também um apoio técnico (Dayane) para o gestor do projeto, com dedicação de 24h semanais não consecutivas do início ao fim do projeto; 25 multiplicadores que precisariam dedicar 12 dias não consecutivos durante a certificação e 15 dias não consecutivos no período de implantação do projeto; e 235 capacitados (desses, 25 profissionais seriam capacitados em 40h, 90 profissionais em 24 horas e 120 profissionais em 8 horas).

O canal de comunicação estipulado seria a intranet pelo portal Conecta, onde seria criada uma comunidade para a gestão do projeto cultura de inovação, contendo todas as informações e documentos produzidos ou necessários ao projeto. Os próximos passos definidos seriam: a) na terceira semana de julho, organizar o projeto e o plano de comunicação com auxílio do Sphinx; b) na terceira e última semana de julho, realizar entrevistas qualitativas e visitas de observação; c) após essas entrevistas, construir amostra e aplicar questionários; d) na terceira semana de agosto, realizar reunião de alinhamento conceitual com a equipe técnica e tática e validar o plano de comunicação do projeto; e) realizar, no final de agosto, workshops de sensibilização, demandando dois períodos de trabalho em termos de tempo. Com essas informações, encerrava-se a reunião. Bruna, da Symnetics, ficou de nos enviar o pdf utilizado para podermos utilizar como apoio para as conversas que teríamos com nossos gestores (cada técnico deveria repassar para seu gestor o conteúdo desta reunião).

Esse início do projeto, segundo Gean e Dayane, teve um ritmo bem forte. Na sequência dessa reunião, começaram a etapa dos diagnósticos da situação atual referente à cultura organizacional do Sistema FIERGS. Realizaram entrevistas qualitativas, aplicaram questionário e fizeram visitas a unidades do SESI e SENAI de outras cidades, para conhecer a arquitetura e a simbologia desses espaços^{xiv}.

O diagnóstico foi elaborado com base nas informações coletadas via entrevistas, aplicação de questionário, observação dos espaços do Sistema FIERGS e análise dos documentos disponibilizados. Ele foi apresentado e validado pelos comitês do projeto, visto que forneceria subsídios para a construção de um Modelo de Desenvolvimento da Cultura de Inovação (vide figura 16) específico da empresa. A proposta seria, com base nesse modelo, intervir na cultura organizacional atual do Sistema FIERGS para provocar mudanças no modelo mental e no comportamento dos profissionais nele engajados. *“A gente sabe que a cultura é X e a gente almeja chegar a um nível Y e quais são as intervenções que devem ser feitas – esse foi um material que foi feito modelo de desenvolvimento” (GEAN, 2016).*

Figura 16 - Fase 3 modelo de desenvolvimento



Fonte: Symnetics (2016b, p. 6)

Conforme expressado por Gean e descrito nos Relatórios fornecidos pela Symnetics, definiram que o ‘movimento de inovação’ começaria a partir da comunicação do projeto para todos os envolvidos. Paralelamente, buscariam sensibilizar a liderança e gestores^{xv}, capacitariam e realizariam intervenções no modo de pensar e agir de times multidisciplinares. Em função disso, no dia 04 de setembro de 2015 realizaram o lançamento oficial do projeto. Esse ‘marco’ ocorreu nas dependências da FIERGS e reuniu quase todos os profissionais que trabalhavam nos blocos localizados no seu condomínio.

Conforme estipulado no Edital de Licitação, tanto a sensibilização quanto a comunicação deveriam acontecer durante todo o projeto, por isso, concomitante às demais etapas, havia também a alimentação de informações no portal Conecta e por email para os profissionais do Sistema. Nesse mesmo período realizaram workshops de sensibilização sobre inovação e tendências com superintendentes e diretores e reuniões para organização das capacitações que seria a próxima etapa do projeto.

Embora o projeto estivesse ocorrendo dentro do esperado, em função de uma série de mudanças que estavam ocorrendo na FIERGS – parte decorrente da crise econômica brasileira (que ocasionou muitas demissões) e parte decorrente da troca de diretoria das entidades (gerando modificações em termos de rearranjo de equipes, alterações na estratégia das casas, mudanças no layout dos escritórios etc.) – decidiram suspendê-lo por alguns meses e retomá-lo no início de 2016.

(...) Era um momento que estava tendo muitas mudanças aqui na FIERGS, então, tava tendo demissões, tava tendo rearranjo de área, tava tendo, inclusive, obras, e fim de ano, então, tinha muita coisa acontecendo. Por um lado, tinha gente sendo demitido que bota todo mundo pra baixo, mas aí tu vem com um projeto que vai criar multiplicadores aí tu bota pra cima, a gente tava preocupado com a mensagem que vai se passar pras pessoas, vai gerar uma confusão geral nos corredores, as pessoas não vão saber o que conversar, porque as mensagens estão muito estranhas. Dai se preferiu passar pra janeiro esse momento. Ali a gente tava muito preocupado em fazer o engajamento das pessoas, saberem do projeto, a gente chegou a fazer um evento de lançamento onde todo mundo foi convidado aos superintendentes falando sobre isso por 15 min, todo mundo parou pra ouvir eles. Tinha muita coisa acontecendo inclusive o próprio evento foi confuso, essa mensagem de falar sobre o projeto ficou meio superficial demais e aí o projeto deu uma esfriada, tanto porque a gente alargou ele, tocou pra janeiro e a que tinha pra fazer era material de sensibilização e material pra convidar as pessoas a saberem mais do projeto, mas não tinha como tirar mais empolgação das pessoas (...) esfriou bastante. Conversamos com o pessoal da comunicação interna e bom... “vamos nos preparar para o ano que vem” e recomençar

tudo. Chegou em dezembro ou início de janeiro, a consultoria perguntou se podia tocar mais pra adiante porque eles não poderiam realizar em janeiro. Daí se conversou e se marcou uma data que seria março (GEAN, 2016).

A fase 4 contemplava a certificação dos multiplicadores e uma feira de inovação. Uma equipe composta por 30 profissionais (com representantes de todas as casas do Sistema) foi capacitada durante cinco dias, com um total de 40 horas, para trabalhar com inovação. A primeira turma a ser capacitada, era formada por profissionais que foram indicados pela alta liderança, envolvendo gestores e técnicos. Durante a capacitação, formaram-se grupos para trabalhar os desafios propostos. Na sequência, esses profissionais passaram por mentorias para preparar respostas aos desafios em que cada equipe foi envolvida (informações mais detalhadas são apresentadas no capítulo de práticas), as quais foram apresentadas em uma Feira de Inovação organizada pelo comitê gestor do projeto.

A fase 5 contemplou a realização de workshop com lideranças (envolvendo 90 líderes do Sistema) e a certificação dos novos multiplicadores (com 138 participantes). As capacitações ocorreram em dois dias: uma turma contou com 24h de capacitação e outras duas turmas contaram com 8h de capacitação. Essas atividades foram conduzidas pelos grupos certificados pela consultoria a partir da capacitação realizada na etapa 4 e, também, dos processos de mentoria. O conteúdo trabalhado foi adaptado do material utilizado pela Symnetics quando capacitou a primeira turma de multiplicadores.

Na sequência, a equipe gestora do projeto continuou com as atividades de sensibilização e comunicação, ocupando-se também de *'manter a chama acesa'* (DAYANE, 2016), buscando incentivar os multiplicadores a implementarem em suas práticas diárias os conhecimentos desenvolvidos. O intuito era de que, a partir de todo o movimento do projeto, a indústria fosse beneficiada pela institucionalização de novos jeitos de trabalhar, mais orientados para a inovação. Feita a apresentação do projeto Cultura de Inovação, a próxima seção é dedicada a explorar o projeto Escola de Ensino Médio Regular SESI-RS.

9.3 ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR SESI-RS

A Escola de Ensino Médio Regular SESI-RS é a concretização de um projeto que só foi possível via uma série de rearranjos conduzidos pelo Departamento Regional do Serviço Social da Indústria do Rio Grande do Sul. Nesta seção sigo o mesmo caminho que nas anteriores: primeiramente relato como ingressei no campo; na sequência, discorro sobre o contexto em que esse projeto foi desenhado, trazendo alguns pontos importantes da história do SESI; por fim discorro brevemente sobre o projeto cartografado.

9.3.1 Nó “Ingresso no território”

A primeira vez que tive conhecimento da Escola de Ensino Médio foi alguns meses depois de meu ingresso no SESI. Minha gestora na época indicou-me para contribuir na construção das competências do quadro de gestão das Escolas SESI e das Unidades Operacionais do SESI (ou seja, do Diretor de Escola, Analista de Educação e Gerente de Operações). Tratava-se de um trabalho que estava sendo conduzido pelo Departamento Nacional, via Comitê Técnico de Educação Corporativa da Unindústria, com suporte de uma equipe do SENAI, em função de sua *expertise* na metodologia. Foi então que conheci as colegas Rosana e Caroline que estavam envolvidas no processo desde o início. Como ambas não iriam conseguir participar de uma data em especial, e considerando que eu já havia estudado e trabalhado com a temática competências, acabei sendo demandada para participar dessa atividade pontual que aconteceria no dia 18 de dezembro de 2014. Naquele momento não me ocorreu que poderia investigar esse projeto, pois eu ainda tinha em mente a ideia de pesquisar a ONG Mulheres em Construção.

No ano seguinte, com a mudança de Superintendente do SESI, a organização passou a desenvolver uma prática chamada de PAPO SESI, momento em que se compartilhava com todos os funcionários alguma temática que se entendia ser relevante. A inauguração do PAPO SESI foi com a apresentação do Projeto Escola SESI de Ensino Médio, conduzida pela coordenadora Caroline e pela gestora da área da GEDUC (Gerência de Educação do SESI), Cláudia. A empolgação, carinho e orgulho com que falavam sobre a proposta era contagiante, deixando claro o porquê a Escola era a ‘menina dos olhos’ da organização. Assisti atenta a apresentação e fiz algumas anotações, as quais descrevo nos próximos tópicos. Nesta oportunidade, eu já havia mudado minha proposta de pesquisa do doutorado para investigar práticas de gênero e inovação, então, como eu havia estabelecido o desafio de acompanhar mais de um projeto de inovação, me ocorreu que a Escola seria um projeto interessante de ser investigado. Fiquei com essa intenção em mente e busquei mais informações sobre a Escola, assim como compartilhei meu intuito com minha gestora e com minha orientadora de pós-graduação *strictu sensu* (doutorado).

De 2015 a 2016 amadureci a ideia e, em junho de 2016 formalizei meu pedido. Conversei primeiramente com minha gestora e após com a coordenadora da GEDUC, Caroline, sondando com elas se seria possível realizar a pesquisa e como eu poderia solicitar autorização para isso junto à Gestora da Área da Educação do SESI/RS. Minha gestora não se opôs à proposta de investigação e Caroline mostrou receptividade, dizendo que me ajudaria no que fosse preciso, mas antes eu teria que ter a confirmação de sua gestora, Cláudia. Caroline em todas as falas que se referia ao projeto da Escola o fazia sempre com muito entusiasmo e encantamento. Eu tinha uma curiosidade muito grande para conhecer esse projeto de perto, dada a maneira como Caroline se referia a ele. Combinamos que eu enviaria e-mail para Cláudia solicitando um horário para que eu pudesse apresentar minha proposta de pesquisa, o que fiz imediatamente após ter conversado com Caroline. Na época tanto eu quanto Cláudia estávamos envoltas em vários compromissos, então levamos algumas semanas para encontrar um horário para nos encontrarmos.

No momento em que conversamos pessoalmente, comentei em linhas gerais qual seria a minha proposta, meus objetivos e como eu havia estruturado o método. Cláudia, de imediato, se colocou totalmente à disposição e indicou alguns profissionais que poderiam me auxiliar na obtenção de dados e acesso ao campo. Demonstrou estar muito aberta e interessada nos resultados da pesquisa, pois contribuiria para algumas reflexões que a área vinha se provocando. Eu pedi indicação de que materiais ela entendia como relevantes que eu lesse com o intuito de entender a proposta da Escola, quais pessoas ela indicava para eu iniciar a pesquisa, se eu poderia acessá-las diretamente ou se alguém poderia intermediar esses encontros. Combinamos que eu enviaria mais detalhes sobre meu projeto de pesquisa para que ela pudesse ter mais informações e de que Caroline seria meu ‘ponto de contato’ com as Escolas. Então, na sequência, compartilhei os mesmos arquivos que havia enviado para os responsáveis pelos outros projetos: um resumo do Projeto de Tese, um texto com explicações gerais e um Termo de Solicitação de Autorização para realização da pesquisa. Autorizada a pesquisa, agendei uma primeira ‘com.versa’ com Caroline para combinar como eu acessaria a Escola de Pelotas.

Ainda em agosto de 2016, eu e Caroline conversamos pessoalmente sobre minha proposta de pesquisa. Da mesma forma que havia combinado com Cláudia de enviar maiores informações sobre minha proposta de pesquisa, também acordei com Caroline que faria o mesmo movimento. Naquele momento, conversamos brevemente sobre a trajetória da Escola, sobre meus interesses com a pesquisa, como eu havia pensado em a conduzir e de que forma ela poderia me auxiliar. Foi então que solicitei a ela os documentos da Escola que Cláudia havia indicado para eu ter acesso, perguntei se ela poderia me colocar em contato com as pessoas que Cláudia havia sugerido para eu contatar num primeiro momento e se haveria algum momento em que eu pudesse acompanhá-la em alguma atividade na Escola de Pelotas. A ideia de começar por Pelotas era em função de nessa unidade já se ter um tempo de maturação do projeto, com a equipe mais delimitada. Na época, a outra Escola implementada além desta de Pelotas era a de Sapucaia, a qual havia começado a operar no início daquele ano (2016).

Caroline então compartilhou comigo uma série de documentos, a começar pelo Plano Político Pedagógico, o Regimento Escolar, o Plano Interdisciplinar, o Plano de Estudos, o Perfil do Docente, entre outros; e indicou que eu enviasse e-mail primeiramente para o Diretor da Escola de Pelotas e para duas professoras que estavam desde o início do projeto. Na sequência, enviei e-mail para cada um deles com informações sobre a pesquisa e solicitando agendamento de uma primeira conversa. Como Pelotas ficava a 260 quilômetros de Porto Alegre, precisaria agendar em uma data que eu tivesse autorização no meu trabalho para me ausentar por pelo menos um dia e que as três pessoas em questão pudessem me receber. Assim, encontrar uma data convergente não foi uma tarefa muito fácil. Somente em 22 dezembro de 2016 consegui me deslocar para Pelotas para realizar as primeiras entrevistas.

Eu havia combinado com o Diretor, Álvaro, com as professoras Elidiane e Kátia de conversarmos naquele dia, com cada um em um horário diferente. A ideia era começar conversando

com Álvaro e depois continuar com as professoras. Apesar de eu ser natural do Rio Grande do Sul, aquela era minha primeira vez em Pelotas, ‘a capital nacional do doce’, como também era a primeira oportunidade que eu tinha de conhecer a unidade do SESI de Pelotas. A Escola estava localizada no Centro de Atividades (CAT) do SESI, ao lado de uma unidade de atendimento do SENAI. Ao entrar no CAT avistei um amplo espaço de estacionamento e, à direita de quem entra, havia um prédio pequeno com um *design* que remetia a um livro aberto onde, soube mais tarde, era a Biblioteca. À sua frente estava outro prédio de alvenaria, de apenas um andar, onde ficavam as salas de aula da Escola. Havia um corredor longo e coberto que ligava o estacionamento à Escola e a um espaço amplo e fechado, onde organizavam os eventos e, também, onde os alunos guardavam suas comidas e almoçavam. Atrás da Escola havia um ginásio do SESI, onde, pensei eu, provavelmente ocorriam as atividades de Educação Física. Diferentemente da opulência dos prédios da sede da FIERGS, em Porto Alegre, aqueles prédios e espaços do CAT de Pelotas eram simples e minimalistas, como pode ser visto pela figura 17.

Figura 17 – Escola SESI Pelotas



Fonte: TV FIERGS (2016)

Ao chegar na Escola fui recepcionada pelos alunos que me indicaram onde era a Direção. Caminhei até a sala da diretoria, onde eu encontraria Álvaro. Ao vê-lo, percebi que por trás do sorriso simpático e receptivo, havia uma preocupação com algo que parecia ter saído do *script*. Ele comentou que havia surgido um imprevisto e que não poderia me atender naquele exato momento, mas que, se eu não me importasse, conversaríamos em seguida. Eu comentei que ele não precisaria se preocupar comigo, pois eu estaria ali o dia todo, então poderíamos conversar quando fosse mais adequado para ele. Álvaro me encaminhou para a Biblioteca para que eu esperasse lá confortavelmente e disse que falaria com as outras professoras para que elas viessem conversar comigo tão logo se liberassem de suas atividades.

Sendo assim, eu me dirigi à Biblioteca e fiquei lá esperando. Aproveitei para ler meus e-mails e resolver questões de ordem operacional relacionadas ao meu trabalho no SESI. Nesse momento conheci uma das bibliotecárias, que me recebeu de maneira bastante acolhedora e se colocou à disposição para me auxiliar no que eu precisasse. Nesse meio tempo fiquei observando o

lugar, as mesas, cadeiras, livros, outras mobílias e objetos. Conforme comentei anteriormente, o lugar era simples, embora fosse descrito por Caroline como sendo dos prédios mais inovadores e lindos que ela já tinha visto. Lembro das várias vezes que a vi falando com brilho nos olhos sobre aquele espaço. Era um entusiasmo não só pela metodologia de ensino proposta ou pelos resultados alcançados com os alunos e equipe escolar, mas também um encantamento pelos prédios, mesas, lousas, cadeiras e demais materiais que faziam daquela escola um lugar diferenciado aos seus olhos. Durante as situações que escutei Caroline descrever a escola, ficava imaginando um lugar comparável ao Google, tamanha era a empolgação e a energia com que ela falava sobre aquele espaço. Talvez por isso eu tenha ficado impressionada com a simplicidade do lugar e sua decoração minimalista. Não que os prédios pequenos e sem grandiosidade arquitetônica diminuísse a qualidade da proposta, dado que alguns recursos disponibilizados aos professores e alunos eram raros de se encontrar até mesmo em escolas da rede privada. Apenas relato para que o leitor possa compreender o quanto os profissionais envolvidos haviam sido afetados por esse projeto e por esses espaços com seus muitos artefatos.

Ao entrar no prédio onde ficam as salas de aula, vê-se um corredor estreito e não muito longo. À direita de quem entra, a primeira sala é da equipe diretiva da escola e, seguindo por esse mesmo lado do corredor, a segunda sala é reservada para os professores, com mesas e computadores para poderem programar suas aulas. No lado direito do corredor haviam duas salas, a primeira eu não acessei durante a pesquisa de campo, mas soube pelo diretor que era uma sala reservada para o EJA. A segunda sala do lado direito acabei utilizando quando realizei a entrevista da segunda fase da pesquisa com a professora Elidiane. Segundo ela, aquela sala era utilizada pelos professores para planejarem suas aulas de dupladorência ou multidocência, mas também servia como sala de aula para o EJA. Terminando esse corredor, ele desembocava em outro corredor, perpendicular a esse, com salas para a sua direita e para a sua esquerda e um local com armários individuais para os alunos guardarem seus materiais. O restante desse prédio era composto por salas ambiente diferenciadas por área de conhecimento (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática), cada uma delas contando com recursos tecnológicos, audiovisuais e didáticos específicos a essas áreas de conhecimento. Além dessas salas ambiente, havia também laboratório de informática, salas de robótica, de jogos, de música, de teatro, biblioteca e espaço de convivência. As ‘salas ambiente’ eram de tamanho similar a qualquer outra sala de aula, mas contavam com algumas diferenças na organização dos alunos que sentam em mesas sextavadas articuláveis (ou seja, seis pequenas mesas individuais são agrupadas para, junto com uma mesa central redonda, formarem uma grande mesa similar a imagem 18) e que eram equipadas com uma lousa eletrônica, além dos recursos descritos acima.

Figura 18 – Modelo mesas sextavadas articuláveis na Escola SESI de Sapucaia do Sul



Fonte: TV FIERGS (2016)

Embora o foco desse relato seja a Escola de Pelotas, convém também discorrer sobre o ambiente da Escola de Sapucaia do Sul, já que minha pesquisa avançou para esse território. Essa escola também estava instalada no Centro de Atendimento do SESI da cidade, no entanto, em Sapucaia do Sul, ela ocupava o mesmo prédio do CAT. Ao lado esquerdo do primeiro andar de quem entra no prédio estavam os espaços destinados ao atendimento dos usuários dos serviços do SESI tanto da área da educação quanto da área da saúde. Do lado direito de quem entra, a primeira grande sala era a Biblioteca da escola. Na sequência haviam outras salas e banheiros, sendo que mais ao fundo do corredor do primeiro andar estava o refeitório dos alunos, contendo refrigeradores, microondas, mesas e bancos. A última sala, já em área aberta, era a cantina, utilizada por aqueles que não traziam a refeição de casa. No segundo andar estavam a maioria das salas de aula ambiente, igualmente organizadas como em Pelotas, no entanto, em Sapucaia do Sul, esses espaços eram mais amplos. Havia também uma sala específica para as orientadoras pedagógica e educacional, uma sala da diretoria, uma secretaria escolar, sala dos professores, laboratório, sala de robótica, sala de teatro, sala de jogos e sala de música (alguns desses espaços podem ser vistos nas figuras 19 e 20 a seguir).

Figura 19 – Escola SESI Sapucaia do Sul (parte externa)



Fonte: TV FIERGS (2016)

Figura 20 – Escola SESI Sapucaia do Sul (parte interna)



Fonte: TV FIERGS (2016)

Trago essas descrições porque o espaço diz algo, seja por escolha consciente da mensagem que se quer passar, seja porque indica os recursos que foram investidos naquele local, dentre outros motivos. Conforme expus na seção anterior, os edifícios não devem ser vistos apenas como locais onde as atividades acontecem, servindo única e exclusivamente a um propósito funcional, produtivista, pragmático, neutro e naturalizado. Em vez de se incentivar o ‘mito da naturalização’ (BARTHES, 1985, p. 249), é preciso olhar para seu significado cultural, vendo esses espaços como artefatos¹⁷⁶ (HOFBAUER, 2000). Havia um interesse dos idealizadores do projeto em ter salas ambiente para que elas tivessem sempre equipadas com todos os recursos possíveis para receber os alunos, que se deslocaria em direção às salas e não o contrário, como normalmente ocorre nas escolas de ensino fundamental e médio, onde é o professor quem se desloca para uma sala que passa a ser de uma determinada ‘turma’ durante pelo menos um ano letivo. A ideia era ampliar o território do aluno, fazendo com que ele ocupasse diferentes lugares, espalhando-se por todos os espaços da escola, tornando a escola sua e não apenas uma sala de aula. As mesas sextavadas, na visão dos entrevistados, possibilitavam diferentes combinações e tinham o intuito de provocar trocas, trabalho coletivo e colaborativo entre os alunos e os professores, evitando também que o docente fosse colocado como um mero transmissor de conhecimento e os alunos tão somente recebedores de informações.

Pode-se perceber por esse relato sucinto que os espaços são o *locus* das práticas sociais, embuídos de materialidade, permeados por relações perceptivas-afetivas e estruturação espacial que os constitui em “palco material pré-estabelecido para a ação humana” (RECKWITZ, 2012, p. 245). Quando algum agente participa de uma prática ele experencia, via percepções e sensações, esses espaços e todos os artefatos/objetos, arquitetura e design que os compõe. Relembrando o

¹⁷⁶ Artefatos, na visão de Hofbauer (2000, p. 173), são “objetos que tenham sido fabricados ou cuja forma se desenvolve dentro de um contexto cultural”.

entendimento de Reckwitz (2012), os arranjos complexos do espaço indicam e produzem afetos e efeitos, variando, por exemplo, do constrangimento ao conforto, da harmonia à dissonância. Para o autor, “esta é uma dimensão estética no sentido mais amplo do termo” (RECKWITZ, 2012, p. 254). Adicionalmente, Reckwitz (2012) ressalta que a maneira como os corpos e os objetos/artefatos estão dispostos nos ambientes provocam diferentes afetos e efeitos. Os sentidos daqueles que circulam por esses ambientes também são ativados pelo seu design, layout, tamanho, materiais, mobílias, cheiros, cores, temperatura, iluminação, sons etc. (HOFBAUER, 2000).

Voltando ao meu primeiro momento de inserção no campo, na visita que fiz à Escola de Pelotas, conforme estava relatando fiquei aguardando na Biblioteca para conversar com as professoras Elidiane e Kátia e, também, com Álvaro, o que acabou acontecendo no decorrer do dia. As entrevistas com as professoras ocorreram no espaço da biblioteca e com o diretor, na sala dele. Durante a entrevista com a professora Kátia, um fato que me chamou a atenção foi de um aluno que havia sido reprovado ter vindo, aos prantos, se consolar com ela. Tivemos que interromper a entrevista, pois ele estava desolado. Eu fiquei muito comovida com a situação dele e, ao mesmo tempo, impressionada com a maturidade e maestria com que Kátia lidou com a situação. Ela soube acolher o aluno, demonstrar empatia com o seu sofrimento, sem dar ênfase ou construir um discurso de vitimização. Ao contrário, com muita tranquilidade ela explicou que seria melhor para ele repetir o ano e buscar reforçar os pontos que estavam insatisfatórios do que avançar para uma turma que teria uma exigência muito maior e sem conseguir acompanhar. Ela lembrou ao aluno sua trajetória na Escola e disse que juntos conversariam com seus pais para explicar a situação. Kátia encaminhou o aluno para outra profissional e depois voltou para conversar comigo.

Diante dessa cena, pergunto, como pode um pesquisador não se afetar com o campo? Embora eu tenha ficado emocionada naquele momento, precisei segurar as lágrimas para não prejudicar o aluno, mas tive que confessar a Kátia o quanto o ocorrido havia mexido comigo. Depois de conversarmos um pouco sobre a situação e equilibrarmos nossas vibrações, voltamos à entrevista. Na sequência, ‘com.versei’ primeiramente com a professora Elidiane e, após, com o diretor Álvaro. Eu estava me sentindo ‘em casa’, pois havia crescido envolta em espaço escolar em função de minha mãe ter sido professora, secretária de educação da minha cidade natal, vice-diretora de escola e diretora escolar; e, nos últimos anos, eu havia me ocupado com a docência em nível de graduação e pós-graduação. Todas essas vivências faziam com que o espaço escolar/acadêmico fosse um lugar onde eu me sentia confortável. Este era outro campo que se iniciava demonstrando uma riqueza de possibilidades.

9.3.2 Nó “Contexto de Emergência do Projeto”

Segundo consta no site do SESI, no livro comemorativo aos seus 70 anos de existência¹⁷⁷ e em diversos documentos institucionais, o Serviço Social da Indústria – SESI é uma organização, sem fins lucrativos, de direito privado. Foi criada em 1º de julho 1946, via Decreto-Lei 9.403, no pós-guerra, em um contexto em que a sociedade demandava por condições mais qualificadas de habitação, saúde, transporte, nutrição e higiene, necessidades que despontavam como urgentes para os trabalhadores e suas famílias. Nesse contexto, as políticas sociais careciam de ampliação no sentido de atender necessidades da sociedade que se tornava cada vez mais urbana e industrializada. Assim, o SESI surgiu com a finalidade de “estudar, planejar e executar medidas que contribuam diretamente para o bem estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para a melhoria do padrão de vida no país” (Artigo 1º do Regulamento do SESI, p. 2). Pautada por este intuito, a organização busca prestar serviços em educação e qualidade de vida para indústrias e trabalhadores do segmento industrial.

O SESI-RS é um dos braços do sistema federativo, o qual é constituído pelo Departamento Nacional e 27 Departamentos Regionais. A sede corporativa do SESI-RS esta localizada em Porto Alegre, na mesma estrutura da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul (FIERGS). Além deste espaço, o SESI possui unidades em outros municípios do Estado, alcançando boa parte do território gaúcho via estruturas físicas e móveis.

Ao longo de seus 70 anos de exercício no estado, muitas mudanças foram se sucedendo, tanto na forma de atuação como nos serviços e produtos oferecidos à indústria, aos trabalhadores e aos seus dependentes. Entretanto, dois importantes desafios do século XXI se mantêm no escopo de atuação do SESI: a preparação de pessoas para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, bem como promover a saúde do trabalhador em ambientes seguros e saudáveis para uma indústria sustentável. Esses alvos estão alinhados aos objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas - ONU.

Segundo consta nos documentos institucionais do SESI-RS, trazer soluções sociais adequadas às necessidades da indústria do Rio Grande do Sul é um propósito perseguido por esta organização desde a sua fundação. O livro alusivo aos 70 anos do SESI-RS traz uma série de iniciativas encabeçadas pela instituição que demonstram sua atuação na área social, conforme relato de seu Diretor-Superintendente.

(...) O nosso livro tem muito claro isso, o SESI nasceu num ambiente em que as demandas sociais eram muito, muito básicas. Ele nasceu pra complementar e talvez... preencher gaps que o Estado tinha, fazendo coisas que, hoje, a gente não imaginaria fazer, mas que, naquela época, eram necessidades de modelos... de certa forma, o SESI criou inovações desde o início, e isso tá um pouco, até, na escrita, no livro... os modelos de cooperativa hoje, que se fala muito, o SESI incentivou isso na época, através dessa... esse protagonismo social do SESI foi sempre algo que esteve em destaque. Então, se pegar ao longo do tempo, foram sendo criadas tecnologias sociais que fizeram a diferença, assim, em muitos lugares. Se a gente pegar pontualmente, cidades específicas, mas também em termos de serviços mais abrangentes nesses modelos que nós criamos, por exemplo, a cesta básica na época, que o SESI criou um modelo de... em que o trabalhador

¹⁷⁷ Em 2016, o SESI comemorou 70 anos de história, motivo que provocou a elaboração de um livro alusivo a essa data. Esta obra traz a narrativa da trajetória da organização, que se apresentou ativo na história da sociedade gaúcha e do país.

tinha uma forma de valorizar sua renda num momento de inflação elevada, que se ele não pegasse o salário e gastasse tudo numa vez, ele não conseguia comprar no dia seguinte a mesma coisa. Então o modelo de cesta básica que o SESI criou depois foi sendo copiado, mas foi uma inovação. A gente pensar, 'Pô, cesta básica?', não, mas foi uma forma de inovação a forma que o SESI levou isso, né? Como alguns movimentos... então o próprio setor de financiamento, que a gente tinha, que financiava pequenos bens e outras coisas que as pessoas não tinham acesso e que era uma forma de dar acesso a um trabalhador que nunca tinha, então são pequenas inovações que talvez a gente não consiga olhar hoje, no olhar de hoje, pra que a gente olhe essas evoluções tecnológicas, tudo isso que existe, mas não. Para as épocas em que o SESI transitou, ele tem movimentos ao longo de todo o tempo, trazendo inovações sociais, modelos, e que depois foram sendo copiados. Foram sendo copiados e, talvez, aí, fazia, nesses momentos, com que o SESI saísse fora de alguns mercados, porque também não fazia sentido mais estar. E projetos que... interessante que tem projetos como esse projeto do Prevenção ao Uso de Alcool e Drogas, esse é da... que é chancelado pela UNODC, é um projeto que tem 20 anos, mais de 20 anos, e que sobrevive até hoje, claro, sendo repaginado, tudo, mas era uma inovação social que não existia nada igual, talvez no mundo, nesse modelo, e que o SESI, aqui no Rio Grande do Sul, construiu, em conjunto com essa entidade, e que ajudou a implantar boa parte dos programas de qualidade de vida que existem hoje nas indústrias. Então a inovação social está no DNA do SESI, isso pra mim é muito claro. Ela está. O que, talvez, faltava, assim, é ter isso de uma outra forma, mais... talvez trazer um pouco de sistematização, um pouco de um olhar diferenciado pra isso, como uma estratégia da entidade. (SANDRO, 2017)

Percebe-se na fala de Sandro que, ao longo de sua existência, o SESI acompanhou as mudanças da sociedade, buscando atender as necessidades da indústria e de seus trabalhadores. Seu relato traz algumas iniciativas encabeçadas pelo SESI que, embora tenham buscado atender demandas da sociedade não satisfeitas pelo mercado/governo, promovendo, via algumas dessas iniciativas, a inclusão social, não se enquadram no que autores como Martinelli et al. (2003), André e Abreu (2006), Chambon e Devevey (1982), Comeau (2004) e Alter (2000) preceituam como uma inovação social. Um aspecto importante compartilhado por esses autores e que não está contemplado nas ações conduzidas pelo SESI diz respeito à mudança das relações sociais ou das relações de poder, gerando transformação social. Pelos exemplos apontados por Sandro, pode-se perceber o intento desta instituição em proporcionar melhores condições de vida para os trabalhadores da indústria, aspecto que merece reconhecimento, muito embora seja necessário frisar que são ações apenas atenuantes dado que não se voltam para mudar o *status quo*, a organização do trabalho, as relações de poder, entre tantos outros pontos que podem ser destacados como atributos perseguidos por inovações sociais.

Conquanto o SESI tenha se voltado por longo período para ações de cunho mais assistencialista, nos últimos anos a organização vem buscando atuar de maneira mais propositiva em se tratando de desenvolver os recursos humanos via projetos educacionais, aumentar o acesso a direitos e, concomitantemente, atender necessidades humanas ainda não satisfeitas (MARTINELLI et al., 2003). Dito isso, as próximas linhas são dedicadas a discorrer sobre os principais momentos das últimas décadas que demonstram as mudanças pelas quais a organização passou e que estimularam a construção da Escola de Ensino Médio Regular SESI-RS. Em função dessa pesquisa estar focada em um projeto educacional, os pontos que serão destacados aqui estão relacionados de alguma forma à área da educação, no entanto, vale ressaltar que o escopo de atuação do SESI atendeu a outras demandas no decorrer de sua história.

Um dos períodos que merece ser ressaltado é o que vai de 1999 a 2007, denominado no livro 'SESI-RS 70 Anos' como 'Inovação, Sustentabilidade e Profissionalização'. O foco dessa fase está na inovação de produtos e serviços, na qualificação do pessoal e no estreitamento dos laços

com as empresas e seus trabalhadores. Na área da Educação, o programa ‘Novos Horizontes’, lançado em 2004, em parceria com o SENAI, tinha como proposta a inclusão social. Voltava-se para a introdução de jovens de famílias de baixa renda e em situação de vulnerabilidade no exercício de uma profissão do segmento industrial, durante o turno inverso da escola. Outro programa educacional que se destaca nesse período é o programa nacional ‘Educação para a Nova Indústria’ lançado em 2007 pelo SESI gaúcho com o objetivo de conquistar jovens e adultos para o processo educacional, oferecendo cursos presenciais e a distância. A metodologia desenvolvida neste programa nacional, aplicada nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, contribuiu para a melhoria dos indicadores de qualidade na educação.

De 2008 a 2015, o foco foi a ‘Educação e a Qualidade de Vida para a Indústria’. Apoiando-se na experiência de décadas de atuação na promoção da saúde e da educação para o trabalhador da indústria e de seus dependentes, o SESI continua, em 2008, respondendo aos desafios nessas temáticas. A premissa fundamental do projeto ‘Educação para a Nova Indústria’, serviço iniciado em 2007, era o desenvolvimento de competências básicas dos trabalhadores, incluindo aquelas que são adquiridas no ambiente escolar: competências que dizem respeito ao raciocínio lógico-matemático, necessidade da aprendizagem contínua para responder aos desafios da sociedade da informação, entre outros. No intuito de desenvolver tais capacidades o SESI-RS construiu 10 programas, dentre eles: Escola Integral; Inclusão Digital para todos; Prêmio SESI Qualidade na Educação e outros mais.

O SESI-RS realinha, em 2008, seu posicionamento estratégico, com foco em dois eixos principais, educação e qualidade de vida, demonstrando alinhamento com o Departamento Nacional que enfatizava ações, projetos e programas nestas áreas, conforme consta no Protocolo de Compromisso firmado com o governo federal. Neste contexto o SESI-RS passa a desenvolver projetos especiais de educação escolar presencial, educação a distância e continuada em função da necessidade identificada e por entender que eles permitem alicerçar o desenvolvimento regional e nacional. Ampliam-se os projetos de apoio à inovação e ao empreendedorismo, assim como os de educação continuada, de desenvolvimento de linguagem e capacitação de professores.

Em 2011 inicia-se um novo processo de reposicionamento do SESI-RS, focado no redirecionamento e simplificação do modelo de gestão e de negócio; na tomada de decisão com base nas diretrizes estratégicas de mobilidade, virtualidade e integração; e no alinhamento com as diretrizes do Departamento Nacional e demandas da indústria. Em 2012 o foco traçado foi repensar da educação e empreender esforços para constituição de um novo projeto de escola de referência, conforme relato de Sandro.

(...) a escola sim, talvez, foi um grande movimento de transformação pra chegar nesse ciclo que a gente está hoje, de organização, mas foi uma encomendada dada a uma pessoa que foi buscada no mercado pra que construísse algo novo e diferente. Um projeto de educação e uma escola de referência. E sim, é uma escola totalmente inovadora, que não existe igual em nenhum lugar do Brasil. Igual, né? Ela tem práticas nela que a gente acha em outros lugares, e no SESI, com certeza, não. O SESI tem uma rede forte de educação... muitos estados, muito maior do que o SESI do Rio Grande do Sul, só que, em termos de inovação e ensino, com certeza hoje devemos ter o modelo mais inovador. Estava lendo... tem o relatório de São Paulo, que... São Paulo, este ano, está fazendo um modelo de escola inovadora de SESI São Paulo, que é o maior orçamento, que é o volume maior. São Paulo tem uma rede grande de escolas, a maior rede privada de

escolas de São Paulo é a do SESI, só que só agora São Paulo tá fazendo isso, um modelo próprio de escola inovadora. Então na educação, e até considerando todas as mudanças que vieram agora, com a Nova Lei do Ensino Médio e outras coisas, acredito sim que nós saímos na frente. (SANDRO, 2017).

A Escola de Ensino Médio Regular do SESI-RS passa a ser apresentada como um projeto inovador do Departamento Regional do Rio Grande do Sul, embasada na proposta do Departamento Nacional (DN) que tinha como foco “dar um salto na qualidade e na escala da educação básica sob a ótica da demanda” (SESI DN, 2013). Embora esse movimento nacional tenha iniciado nos anos 2000, a entidade só mais tarde viria a se envolver com essa proposta, dado que o histórico da educação no Estado, segundo relato do Diretor-Superintendente do Departamento Regional do Rio Grande do Sul, não demandava do SESI-RS investimentos neste campo.

Nós estávamos muito atrasados, até porque nós não tínhamos uma tradição muito grande em educação no SESI do Rio Grande do Sul, pelo histórico do estado, que não nos demandou, mas, ao mesmo tempo, eu acredito que nós recuperamos boa parte desse atraso com a inovação, com esse novo modelo, com a nova gestão e com... na verdade, a escola é um produto inovador novo, mas nós temos inovações em todas as nossas linhas de educação hoje, no EJA, no turno inverso, na educação virtual que entramos nesse modelo, então acredito sim, que, na educação, nós estamos muito bem posicionados. (SANDRO, 2017)

A ideia do Departamento Nacional era qualificar a educação de todo o Serviço Social da Indústria, do ensino infantil ao médio, sendo que para o ensino médio construíram um projeto de implantação de escolas de excelência embasado nas ideias de Paulo Blikstein (2011). Este autor argumenta sobre a necessidade de se ter um sistema educacional com condições de respeitar e estimular o interesse e a criatividade dos educandos. Para ele, assim seria possível contribuir com o desenvolvimento de jovens empreendedores, “que acreditem na qualidade de suas ideias, um ‘exército da inovação’, que gere produtos, obras artísticas e teorias científicas que tenham impacto real no mundo – não depois da escola, mas durante ela.” (BLIKSTEIN, 2011, p. 15).

O desafio lançado pelo SESI-DN era a, a partir das Escolas de Ensino Médio Regular¹⁷⁸, conciliar o saber e o fazer para alcançar uma educação ‘voltada para o mundo do trabalho’¹⁷⁹, no entanto, com uma proposta diferenciada e criativa que, apesar das variações entre os Estados, envolve trabalhar por projetos, uso de robótica, Lego e da plataforma Geekie, personalização do ensino, ensino médio com curso técnico do SENAI, entre outros. Para o Departamento Nacional do SESI, era importante investir na ‘educação para o mundo do trabalho’ dado que:

Agir sobre o mundo (fazer) é condição para o desenvolvimento das estruturas cognitivas (ser) que permitem compreendê-lo melhor (conhecer) e transformar as relações com os outros (conviver). É, também, condição necessária para a elaboração dos instrumentos de conhecimento, em especial, as estruturas causais, que possibilitam ao educando lidar

¹⁷⁸ O regime de funcionamento proposto pelo SESI-DN era de tempo parcial, com jornada diária de seis horas/aula, completando uma carga semanal de 30 horas/aula. A previsão era de, no mínimo, terem 200 dias letivos no ano, alcançando, assim, 1.200 horas/aula anuais e 3.600 horas nos três anos do Ensino Médio.

¹⁷⁹ “Mundo do trabalho é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. Ou seja, é um mundo que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades. É um microcosmo da sociedade, que embora tenha especificidade, é capaz de revelá-la” (FIGARO, 2008, p. 92).

adequadamente com objetos e fenômenos do mundo físico e a compreender e transformar o meio em que vive. (SESI DN, 2013).

Embora tenha tido influência do Departamento Nacional, o SESI-RS utilizou como referência a Escola SESI de Ensino Médio Regular do Paraná e se pautou, adicionalmente, em uma série de modelos estudados e visitados presencialmente durante a constituição do projeto. Segundo o Superintendente Regional do SESI-RS, o modelo proposto foi desenvolvido tomando como base as melhores práticas brasileiras e internacionais utilizadas no Ensino Médio (AGÊNCIA CNI, 2016). O desafio do SESI-RS era implantar o Ensino Médio Regular para início em 2014, baseado no Modelo Sesi de Educação (DN) e incluindo elementos considerados relevantes presentes nas escolas de referência visitadas e pesquisadas durante o percurso de construção do projeto. Para tanto, começariam a implantação em Pelotas, de maneira progressiva, contemplando assim o primeiro ano do Ensino Médio em 2014, acrescentando o segundo ano em 2015 e o terceiro ano em 2016.

Na linha do tempo desse projeto pude identificar que em 2013 desenharam a nova metodologia da Escola SESI e em 2014 implantaram a Escola de Pelotas, a qual obteve, em 2015, reconhecimento do Ministério da Educação como escola brasileira considerada criativa e inovadora¹⁸⁰. Em 2014 obtiveram a aprovação do Conselho Regional para implantação de mais cinco escolas, das quais, implantaram até 2017 mais três: em 2016 implantaram a Escola de Sapucaia do Sul e em 2017 as Escolas de Montenegro e Gravataí. Minha investigação iniciou pela Escola de Pelotas e se estendeu para a Escola de Sapucaia do Sul. No próximo tópico apresento o projeto em maiores detalhes.

9.3.3 Nó “Projeto de Inovação”

Trago aqui o relato da trajetória do projeto de implantação das Escolas de Ensino Médio Regular do SESI-RS com base na narrativa de Caroline e Cláudia no PAPO SESI de 2015, acrescido de informações constantes nos documentos a que tive acesso durante a minha pesquisa de campo. Vale ressaltar que esse projeto foi desenvolvido por uma entidade paraestatal (SESI) que representa os interesses das indústrias, ou seja, toda a escrita do projeto possui um discurso e uma linguagem que apresentam ganhos para essas organizações, em função de ser um projeto que as tem indiretamente como ‘financiadoras’. Mais adiante teço comentários a esse respeito.

Tratando-se de fundamentar o projeto na realidade do Rio Grande do Sul, o SESI-RS levantou informações sobre a situação educacional do estado, de maneira a desenhar um modelo que desse conta de preencher *gaps* e potencializar os pontos fortes. Através das avaliações do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) puderam constatar que o Rio Grande do Sul vinha

¹⁸⁰ A escola SESI de Ensino Médio Eraldo Giacobbe, em Pelotas (RS), foi uma das 178 instituições educacionais de todo o Brasil reconhecidas pelo Ministério da Educação como exemplo de inovação e criatividade na educação básica. Em setembro de 2015, o órgão federal abriu uma chamada pública para identificar e conhecer iniciativas inovadoras e também para saber em que medida elas podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira. No total, 682 entidades apresentaram suas experiências. A escolha das instituições levou em conta aspectos da gestão, currículo, ambiente, métodos e articulação com outros agentes. (AGÊNCIA CNI, 2016).

perdendo posições quando comparado a outros estados brasileiros. No Ensino Fundamental entre 2005 e 2009 passou da 6ª para a 9ª posição entre os alunos de 4ª série/5º ano e, da 4ª posição para a 9ª posição entre os alunos da 8ª série/9º ano. O Ensino Médio também apresentou queda, da 2ª posição para o 4º lugar. As taxas de aprovação são mais preocupantes no Ensino Médio onde somente 66,1% dos alunos são aprovados, 21,6% reprovados e 12,3% abandonam a escola. Além disso, identificaram que não tem ocorrido avanços significativos nos últimos anos para corrigir esses problemas.

Os dados levantados indicavam, adicionalmente, qualidade deficitária da educação nacional, com: a) baixas notas nos indicadores no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); b) currículos da maioria das escolas públicas contemplando programas com conteúdos enciclopédicos, onde os saberes estão dissociados entre si e entre o que se ensina na escola e as situações da vida cotidiana; c) metodologias, usualmente, centradas na memorização, ao contrário do que preconiza, desde 1996, a UNESCO na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI¹⁸¹.

Segundo relatos nos documentos do SESI-RS, as pesquisas sobre a educação nacional apontam para um diagnóstico bastante desanimador, demonstrando que os problemas eram estruturais perpassando a baixa capacidade de entendimento e expressão na língua portuguesa; baixa capacidade de raciocínio matemático e baixa capacidade de raciocínio científico e de resolução de problemas práticos. Os estudos apontavam que a educação de baixa qualidade no Brasil atingia os indivíduos, diretamente, por uma elevada taxa de insucesso dos alunos nas escolas, especialmente nos cursos técnicos, tecnológicos e das engenharias, áreas foco do SESI em função de sua relação com as indústrias.

Sendo assim, os idealizadores da proposta do projeto da Escola SESI argumentavam que seria necessário abdicar de uma visão simplória de sociedade e assumir o firme propósito de formar integralmente seus alunos para que a escola pudesse assumir seu papel, como preconizado pelo CNE/CEB¹⁸². Nesta proposta, ressaltavam que a ‘preparação para a vida’ deve levar em consideração todas as aprendizagens no decorrer da vida dos estudantes (desde o nascimento de seus aprendentes até as aprendizagens que estão realizando, paralelamente, ao longo de seu crescimento físico e de seu amadurecimento afetivo, social e cognitivo). Para atingir os objetivos da Educação Brasileira, os proponentes do projeto justificavam a necessidade de propostas, pedagógicas e metodológicas, que fossem transformadoras com programas disciplinares planejados

¹⁸¹ Uma prática pedagógica baseada nos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.

¹⁸² Em 2010, o Parecer CNE/CEB nº 7/10, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, passou a orientar todas as escolas brasileiras, para a organização de Propostas Pedagógicas que assegurassem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, assim como à vivência e convivência em ambiente educativo. A Resolução CEB/CEB nº 2/12, no seu Art. 3ª afirma que “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do ESTADO na sua oferta pública e gratuita a todos”. E, no Art. 4º, inciso II, assegura “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

e desenvolvidos de maneira interdisciplinar, e orientados não apenas para desenvolver conteúdos, mas também, que estes deveriam ser norteados, acima de tudo, para uma abordagem didática que visasse o desenvolvimento de habilidades, atitudes e competências (SESI, 2013).

Embasados neste cenário, no projeto discorriam sobre o setor industrial gaúcho ser dependente do nível de qualificação de seus trabalhadores para estar em condições de competir no mercado econômico mundial. Os resultados negativos da educação básica, segundo os proponentes do projeto, afetam, indiretamente, as empresas e indústrias, visto que o capital mais importante para essas organizações é o capital intelectual do trabalhador (FUMAGALLI, 2007; MORINI, 2007; MORINI; FUMAGALLI, 2010). Para o SESI (2013), as consequências na economia brasileira são a baixa competitividade e o baixo índice de inovação na indústria. Assim, diante desse cenário, justificavam ser relevante que o SESI-RS trabalhasse em prol de realizar uma mudança educacional, com vistas a atender as necessidades da sociedade gaúcha. Portanto, para ser possível o salto de qualidade desejado, os proponentes do projeto acreditavam que o SESI precisaria se espelhar nos melhores sistemas de ensino e investir em projetos políticos pedagógicos inovadores (SESI, 2013).

Sendo assim, o projeto desenhado para a escola de Ensino Médio do SESI/RS contemplava uma proposta sociointeracionista, desenvolvendo competências e habilidades, através da interdisciplinaridade e da contextualização. Ressaltavam no projeto que a Escola possui como mantenedora o Departamento Regional do Serviço Social da Indústria – SESI/RS, por isso, todas as ações educativas desenvolvidas no escopo da Escola são permeadas pelos princípios e valores determinados pelo SESI/RS: a ética, o respeito, a transparência, a excelência e a responsabilidade social.

Para atender o desafio proposto, a Escola de Ensino Médio Regular SESI-RS foi pensada para operar com uma carga horária anual de 1.400 h/a (mil e quatrocentas horas/aula), funcionando em tempo integral. Seriam aproximadamente 5.000 horas de estudo propostos para estimular, no corpo discente, os seguintes movimentos educativos: a) atuação de forma produtiva e ética; b) visão de contexto; c) desenvolvimento de habilidades e competência para mercado; d) aprendizado constante e permanente; e) domínio da língua materna; f) desafio de desenvolver o domínio de língua estrangeira; g) domínio de ferramentas de TI; h) diferença na vida estudantil e profissional.

Para atender ao modelo proposto para a Escola, esta teria a seguinte organização administrativa e pedagógica: direção (diretor/a e vice-diretor/a, ambos designados pela mantenedora)^{xvi}, conselho consultivo^{xvii}, serviço de secretaria escolar^{xviii}, serviço de orientação pedagógica^{xix}, serviço de orientação educacional^{xx}, corpo docente^{xxi}, conselho de classe^{xxii}, ambientes de apoio pedagógico^{xxiii}.

Com esse projeto, os benefícios que o SESI-RS se propunha a oferecer para a comunidade industrial eram, além da gratuidade, a qualificação diferenciada e atualizada para o mercado e a constituição de sujeitos mais provocadores, reflexivos, preocupados com as questões sociais ao seu entorno e com capacidades socioemocionais mais bem elaboradas. A instituição alegava entender que, com essa proposta, o egresso da escola teria uma formação cultural ampliada, erudição,

domínio da língua materna, domínio da língua estrangeira, domínio das ferramentas de TI, conhecimento experiencial de robótica; conhecimentos de empreendedorismo; responsabilidade socioambiental e recursos de competências para adotar postura ativa e ética.

Apresentados os três territórios, meu ingresso no campo de cada um deles, os contextos de emergência dos projetos e o escopo dos projetos cartografados, o próximo capítulo irá abordar algumas práticas referente a cada um desses projetos e os agentes imbricados a elas (humanos e não humanos). Neste capítulo também dicorrerei sobre como os profissionais participantes da pesquisa se envolveram com os projetos investigados.

Capítulo 10

AS PRÁTICAS E OS AGENTES

As práticas se referem à performatividade de um conjunto de dizeres e fazeres que, “em dadas circunstâncias envolvidas, proporcionam a realização de ações” (SCHATZKI, 2001, p. 56). Isso significa assumir que tais *sayings* e *doings*, ou seja, dizeres e fazeres em ação, ao serem enactados conduzem a ações que se entrelaçam e (per)formam as práticas de gênero e de inovação. Ponderando que “a prática é um conjunto de fazeres e dizeres organizados por uma associação de entendimentos, um conjunto de regras e uma estrutura teleoafetiva que a organiza, que pode mudar ao longo do tempo em resposta a eventos contingentes” (SCHATZKI, 2001, p. 61), para entender como as práticas de gênero e de inovação se entrelaçam é preciso antes trazer para o palco algumas informações importantes.

Considerando que a teoria da prática, embora não seja um corpo unificado de conhecimentos, possui algumas concepções semelhantes quanto à localização do social e às noções sobre corpo, mente, coisas, conhecimento (*knowing*), discurso, estrutura/processo e agente, os quais estão alinhados à materialidade presente nas práticas (RECKWITZ, 2002), entendo como relevante especificar sobre que base esses elementos serão tratados nessa tese.

Segundo Reckwitz (2002), para os teóricos da prática, mente e corpo formam um todo, não havendo distinção entre estes elementos. A prática pode ser entendida como uma hábil *performance* dos corpos humanos (o que inclui a mente e as emoções). O corpo e a mente não são ‘instrumentos’ que o agente deve usar, a fim de agir, mas as ações rotineiras (de compreender o mundo, de desejar algo, de saber como fazer alguma coisa etc.) acabam por ser próprias *performances* corporais¹⁸³. Os padrões mentais, corporais e emocionais não são posse de um indivíduo, mas parte da prática social. A prática, desta forma, atravessa a distinção entre ‘dentro’ e ‘fora’ da mente e do corpo. Assim, ao se considerarem as práticas como o *locus* do social, essas *performances* corporais (incluindo as rotinas mentais, emocionais e seu conhecimento) também são o local do social e da ‘ordem social’, possibilitando a visibilidade da ordem aos humanos (RECKWITZ, 2002).

Em relação aos objetos, para a teoria da prática, eles são componentes necessários de muitas práticas, tão indispensáveis quanto o corpo, a mente e as emoções. Os objetos permitem, limitam e moldam as atividades corporais, mentais e emocionais; não podem, portanto, ser negligenciados, nem colocados em segundo plano. Aqui há uma reivindicação para não priorizar os sujeitos em detrimento dos objetos, visto que as práticas, nesta perspectiva teórica, somente podem ser (re)produzidas pela relação estabelecida entre sujeitos e objetos. Da mesma forma, uma relação estável e rotineira entre agentes (corpo/mente/emoções) e coisas (objetos), em uma prática, é o que

¹⁸³ A expressão ‘*performance* corporal’, na visão de Reckwitz (2002), inclui também atividades rotineiras mentais e emocionais, visto que corpo-mente-emoção são um todo, contido no corpo. Por isso, o uso das palavras ‘corpo’ ou ‘corporal’ isoladamente, neste estudo, quando associado a Reckwitz (2002), pressupõe também atividades mentais e emocionais.

permite reproduzir o desenvolvimento social, assim como a relação de estabilidade entre vários agentes e outras práticas. “Nesse sentido, também os objetos (...) são o lugar do social, na medida em que são componentes necessários de práticas sociais” (RECKWITZ, 2002, p. 253, supressão minha).

Swidler (2001) acredita que tanto fatores materiais quanto fatores ideacionais (no sentido de ideação) são essenciais para causas sociais. No entanto, em sua visão, eles operam de maneiras fundamentalmente diferentes. Os fatores materiais são necessariamente condições para a ação e têm grande poder em determinar a ação. Os fatores ideacionais ou informações, por sua vez, direcionam as ações e, nesse sentido, tem a palavra final na definição do tipo particular de ação que ocorre. Em vista disso, emerge a necessidade de olhar as práticas sociais a partir de seus elementos materiais, sem renunciar aos elementos discursivos.

Quanto ao *knowing*, para a teoria da prática, trata-se de algo mais complexo do que ‘saber que’. Práticas sociais específicas contêm formas específicas de conhecimento, o que inclui modos de “compreensão do mundo” (engloba compreensão dos objetos, dos sujeitos e de si mesmo), *know-how*, intencionalidade (formas de querer e desejar certas coisas e evitar outras), formas de sentir e emotividade (mesmo que isso signifique um alto controle das emoções), todos conectados entre si. Esta forma de entendimento envolve compreensões implícitas, históricas e culturais específicas, podendo ser vista como um compartilhamento de conhecimento coletivo, que não é similar à soma dos conhecimentos individuais (RECKWITZ, 2002).

Em se tratando do discurso, na teoria da prática, ao contrário do textualismo e do intersubjetivismo, discurso e linguagem são eles próprios um tipo de prática (práticas discursivas), perdendo o *status* onipotente que assumiam nestas outras teorias culturais. As práticas discursivas são mais que um encadeamento de signos ou de comunicação (no sentido de Luhmann), mas não são idênticos aos atos de fala. Uma prática discursiva contém padrões corporais, emocionais e mentais, formas de entendimento, *know-how* motivação e objetos (todos interligados). A diferença da teoria da prática para as demais teorias culturais é sua ênfase na compreensão de que uma linguagem somente existe por seu uso (rotineiro): nas práticas discursivas, os participantes atribuem aos objetos alguns significados (tornando-se signos), para que seja possível entender outros objetos e, assim, fazer alguma coisa (RECKWITZ, 2002).

A estrutura, para os teóricos da prática, não é algo que existe por si só na mente ou em padrões de comportamento. A natureza da estrutura social consiste na rotinização e as práticas sociais não escapam disso: mover o corpo, compreender, querer, desejar, evitar, usar as coisas são rotinas interligadas em uma prática social. Isto posto, as rotinas de práticas sociais estruturam campos sociais complexos e institucionalizados, de forma temporal (ou seja, práticas sociais rotinizadas ocorrem em uma sequência de tempo, sendo produzidas e reproduzidas constantemente). A quebra da ordem social (que, para a teoria da prática, é basicamente reprodução social) e a mudança de estruturas ocorrem em crises diárias de rotinas, em interpretações que são interdeterminadas e/ou quando um conhecimento é considerado inadequado (RECKWITZ, 2002).

O agente, peça considerada central nas clássicas teorias da ação, é por elas interpretado como figura independente e autointeressada (*homo economicus*) ou como um ator que segue normas e regras (*homo sociologicus*). Na teoria da prática, no entanto, os agentes estão envolvidos de ‘corpo, mente e alma’¹⁸⁴, nas práticas sociais (ou seja, o ser por inteiro, incluindo sua corporalidade, sua cognitividade e sua emotividade), pois eles as ‘carregam’ e as ‘realizam’. Assim, eles são o ponto de passagem de práticas rotinizadas (as quais envolvem um cruzamento único de diferentes rotinas mentais, emocionais e corporais, bem como o tratamento interpretativo acerca de tais rotinas). Em suma, o agente é uma unicidade de mente-corpo-alma atrelada às práticas (RECKWITZ, 2002).

Dito isso, como ‘*identificar e descrever as práticas sociais dos projetos investigados e os agentes a elas imbricados*’? Uma primeira pista possível é relatar algumas práticas enactadas nesses projetos, trazendo o olhar dos praticantes relatado nas entrevistas e, também, a partir da observação participante. É preciso lembrar que os agentes podem ser tanto humanos quanto não-humanos, por isso, para além da apresentação dos participantes da pesquisa, aqui trago os demais elementos imbricados às práticas – objetos, arquitetura, design e espaços. Para fins didáticos, buscando facilitar a compreensão do leitor e, também, sua associação com os objetivos específicos desenhados, proponho analisar esses elementos em seções distintas. Primeiramente busco apresentar os agentes das práticas e trato da motivação para seu engajamento a essas práticas; na sequência, relato algumas práticas que acompanhei ou que foram relatadas nas entrevistas que realizei. Sempre que possível e quando necessário, trago para a discussão os elementos corpo, mente, coisas, conhecimento (*knowing*), discurso, estrutura/processo e agente.

10.1 LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO SOCIAL DA MERCUR

Nesta seção primeiro apresento os agentes e após trago algumas práticas como forma de exemplificar fazeres e dizeres relativos a esse coletivo, considerando o espaço-tempo da pesquisa e o contexto em que o projeto está inserido. Apresentar esses agentes, mesmo que de maneira mais genérica, se torna relevante dado que são os agentes corpóreos que possibilitam a inteligibilidade da conexão entre sentidos, percepções e afetos, compondo a estrutura perceptiva-afetiva envolta em toda prática social (RECKWITZ, 2012).

Adicionalmente, são esses agentes que ‘carregam’ e ‘realizam’ as práticas (RECKWITZ, 2002), com elas envolvendo-se de ‘corpo, mente e alma’. Nesse sentido, entender as motivações para seu engajamento também é relevante para que seja possível compreender porque algumas práticas gozam de maior participação do que outras, assim como é possível entender porque alguns profissionais se permitiram ser afetados e afetar outros agentes. Ainda, conhecer esses atores permite reconhecer o caráter corpóreo e material das práticas.

¹⁸⁴ Aqui ‘alma’ está sendo usada como metáfora à ‘emoção’.

10.1.1 Nó “Os agentes e a motivação”

Nesta seção pretendo colocar carne, dar corpo aos profissionais envolvidos com as práticas e processos de inovação. Para tanto, entendi que precisaria primeiro apresentar os participantes da pesquisa e depois seria importante descrever como cada um se envolveu com o projeto. Para isso, me apoiei em um primeiro dispositivo construído para minha pesquisa cartográfica com o intuito de estabelecer uma confiança com os atores envolvidos. Tomo o pensamento de Stengers (1993) e Despret (2004b) como orientadores para falar de um *ethos* de confiança (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013). As autoras ressaltam que o processo investigativo da pesquisa pode assumir diferentes sentidos para os que são interrogados e considerando a performatividade dos dispositivos (PASSOS; BARROS, 2009; PASSOS; EIRADO, 2015) que apoiariam o meu fazer cartográfico, estava ciente que estes produziram um plano de implicação que atravessaria os diversos envolvidos com a pesquisa (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013). Sabendo desta implicação quanto ao conhecimento que se desenvolveria na cartografia em andamento, não poderia ignorar os efeitos de produção da subjetividade.

Acessar o plano da experiência dos integrantes dos projetos de inovação investigados seria de alguma forma transformá-los. Aí que a confiança toma corpo, convocando a discussão sobre o aspecto ético que cruza com o metodológico. “*Con fiar*, fiar com, tecer com, composição e criação com o outro/outrem” (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013, p. 283, itálico no original) assume, na cartografia, um sentido de abertura às experiências e de ampliação da potência de agir. Iniciar uma relação com os integrantes do projeto a partir de sua história de vida tinha o intento, além de estabelecer confiança, de analisar o entrecruzamento de suas vidas (no âmbito particular e profissional) com o contexto social. Chartier (1996) já dizia que a proximidade possibilita um entendimento mais qualificado da realidade estudada, com suas nuances e sutilidades.

Assim, minha primeira conversa tinha o anseio de ser um momento de (re)conhecimento dos atores da cartografia que eu conduzia. Meu intento era entender como se constituíram nas pessoas que são, como se engajaram com o projeto de inovação analisado, quais as reflexões que conseguiam produzir sobre sua própria caminhada, tentando acompanhar as variações de entonações, ritmos, tropeços, irregularidades na fala, o que daria uma indicação de que ali havia sido colocada a experiência na narrativa. É esta linguagem viva que porta o acontecimento (este último considerado segundo a acepção de Deleuze, 2000¹⁸⁵).

¹⁸⁵ "Em todo acontecimento, há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que é designado quando se diz: pronto, chegou a hora; e o futuro e o passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. Mas há, por outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral nem particular, *eventum tantum*...; ou antes que não tem outro presente senão o do instante móvel que o representa, sempre desdobrado em passado-futuro, formando o que convém chamar de contra-efetuação. Em um dos casos, é minha vida que me parece frágil demais para mim, que escapa num ponto tornado presente numa relação determinável comigo. No outro caso, sou eu que sou fraco demais para a vida, a vida é grande

O esforço em construir essa parte está em trazer de alguma forma as trajetórias pessoais, mas mantendo os participantes da pesquisa no anonimato quanto aos trechos que não convém expô-los ou que me foi solicitado para não os identificar. Esse é um cuidado com a preservação de detalhes da vida que acabaram aparecendo no decorrer das conversas, mas que são importantes para a análise que eu proponho fazer nesta pesquisa. Assim, em alguns momentos precisarei dar um “*zoom in*” e, em outros, um “*zoom out*”, ou seja, nas passagens em que for possível, falarei de pontos mais de perto e, em outras, mais de longe.

Nas próximas linhas, primeiro apresento cada um dos participantes, indicando seu nome, naturalidade, idade, formação, há quanto tempo trabalham na empresa e a qual grupo estão vinculados. Quanto ao gênero, considerando a minha visão sobre essa ‘categoria de análise’, não faço menção a qual gênero cada um se identifica, pois não entendo que gênero seja um atributo expresso apenas pelo físico dos corpos, não o vejo como algo dado, imutável e estanque, mas como algo construído social-historicamente, sempre em movimento, e dependente de uma grande quantidade de variáveis¹⁸⁶.

Um dos homens entrevistados é natural de Santa Cruz do Sul, tem 43 anos de idade, dos quais, 20 anos trabalhando na Mercur. Iniciou Administração e Engenharia Agrônoma, por questões de ordem financeira e pessoais acabou trancando e depois finalizou o curso de Administração. Fez parte do GT Natureza e estava integrando a Linha de Trabalho que focaria suas atenções para a reabilitação quando “com.versamos” a primeira vez. Essa LT havia começado com o nome de “suporte”, mas, depois, foi rebatizada e passou a focar mais a questão da reabilitação.

Outro homem é natural de Cachoeira do Sul, tinha 16 anos de empresa na época da entrevista. Formado em Administração de Empresas, cursou MBAs dentro da FGV. Estudou no exterior temas voltados para o mercado asiático de Singapura. Participou também de cursos voltados a questão logística, de vendas, de marketing e de negociação. Experenciou capacitações com o *Schumacher College*, Instituto Paulo Freire, Fundação GAIA, entre outros. Participava das decisões do LAB via Colegiado e grupo de Apoio e Movimentação.

Uma das mulheres nasceu em Montenegro, trabalha há 2 anos e 5 meses na empresa e tem 28 anos de idade. Em relação a sua formação, concluiu a graduação em Contabilidade, embora tenha iniciado Administração na UNISC. Está vinculada ao GT Sabores e ao Nossa Empresa e atua como Doutora-Palhaça em seu tempo livre.

Um terceiro homem participante da pesquisa indicou ter crescido e estudado em Rio Pardo. Ele tem 32 anos e é o único homossexual autodeclarado da pesquisa. Fez magistrado na

demais para mim, lançando por toda a parte suas singularidades, sem relação comigo nem com um momento determinável como presente, salvo com o instante impessoal que se desdobra em ainda-futuro e já-passado." (DELEUZE, 2000, p. 177-178).

¹⁸⁶ Considerando que as pessoas praticam feminilidades e masculinidades diariamente, entendo como problemático se autotransformar, *a priori*, como sendo ‘representante’ de um gênero ou de outro, por isso, optei por não rotular os participantes como ‘espécimes’ puras de um determinado gênero.

adolescência, mas acabou seguindo outros rumos. Trabalha há nove anos na Mercur e está vinculado ao GT Natureza. Em seu tempo livre desenvolve atividades de jardinagem.

A segunda mulher entrevistada tinha 25 anos quando ‘com.versamos’ pela primeira vez. Nasceu em Butiá, mas logo foi para Santa Cruz do Sul. Em relação a sua formação, cursou alguns semestres de contabilidade, um semestre de engenharia agrícola e, atualmente, está se aventurando em psicologia. Participou de atividades coletivas e colaborativas, dentre elas, de jogos cooperativos e pedagogia da cooperação, de uma formação em Guerreiros Sem Arma e de atividades de *Art of Hosting*. Trabalha há cinco anos na empresa, coordena as atividades do laboratório e está vinculada aos GTs Imaginação e Apoio à Movimentação.

O quarto homem participante da pesquisa nasceu no interior de Santa Cruz do Sul, tem 55 anos, dos quais, 27 foram dedicados à Mercur. É responsável pelo LAB, faz parte do GT Apoio à Movimentação. Graduiu-se em Administração e em Economia, e possui especialização em Finanças. Foi professor de graduação da UNISC durante mais de duas décadas.

O quinto homem entrevistado é natural de Santa Cruz do Sul, cursou engenharia durante três anos, mas se formou em Administração de Empresas em 1985, pela Unisinos, com habilitação em Comércio Exterior. Sua formação engloba cursos de MBA e cursos executivos pela Fundação Dom Cabral e por Amana-Key. Trabalha há 31 anos na Mercur, tendo atuado em diversas áreas da empresa, e se denomina facilitador da organização. Faz parte da família que detém o controle da empresa. Participa das decisões do LAB via Colegiado e grupo de Apoio e Movimentação.

A terceira mulher participante da pesquisa nasceu em Santa Cruz do Sul e tinha 45 anos no momento da entrevista. Em relação a sua formação, cursou um ano de Economia, se formou em Administração, e fez três pós-graduações. Sua vinculação com o LAB começou pelo Diversidade na Rua, mas se envolve há mais tempo, em atividades (oficinas, por ex.) que são oferecidas pelo LAB. Atualmente está ligada à LT de reabilitação.

O sexto homem entrevistado é natural de Santa Cruz do Sul e tem 38 anos. Em relação a sua formação, cursou Engenharia da Produção e completou uma Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho. Atualmente está cursando graduação em direito e mestrado na área de engenharia. Tem 13 anos de empresa e está vinculado ao GT Sabores.

O sétimo homem participante da pesquisa tinha 31 anos de idade na época da realização desta investigação. É formado em Administração, com Mestrado em Design Organizacional Estratégico. Ficou por cerca de dois anos na empresa, parte desse tempo como bolsista e outra parte como prestador de serviço. Fazia parte do “núcleo duro” do LAB e estava vinculado ao GT Apoio à Movimentação.

O oitavo homem é natural de Venâncio Aires e tinha 37 anos quando estava realizando esta pesquisa. Formado em Relações Públicas, com Pós-graduação em Marketing. Participou de atividades de *Art of Hosting*, fez cursos no *Schumacher College* e na *Amana-Key*, entre outros. Trabalha há três anos na Mercur e está ligado à LT de reabilitação.

A quarta mulher entrevistada nasceu em Santa Cruz do Sul e está vinculada ao GT Imagem. Possui superior incompleto em Administração. Trabalha na produção, no Centro de Distribuição da Mercur. Dos seus 41 anos de vida, 20 anos foram vividos nesta empresa.

O nono homem participante da pesquisa nasceu em Santa Cruz do Sul, e tinha 36 anos de idade quando ‘com.versamos’. cursou técnico em administração, hoje faz graduação em logística, mas já iniciou administração e educação física. Trabalha há 16 anos na Mercur e atualmente desenvolve atividades de coordenação no Centro de Distribuição. Está vinculado ao GT Natureza, mas já fez parte do GT Imagem.

O décimo homem entrevistado é psicólogo de formação, sócio-diretor na Estúdio Nômade, coordenador e co-idealizador do TransLAB - Laboratório Cidadão de Pesquisa e Produção em Inovação Social, iniciativa premiada pela Secretaria Nacional de Economia Criativa (2012). Possui pós-graduado em Constelações Sistêmicas (Centro Bert Hellinger) e Análise Institucional (FADERGS). Define-se como artista, com vivências no curso de artes visuais pela UFRGS e em poéticas visuais urbanas pela Universidade de Barcelona. É docente do curso de pós-graduação em Criatividade e Inovação da UNIVATES; pesquisador de dispositivos poéticos de transformação na intersecção entre cultura, sociedade e organizações; colunista na URBE, revista endereçada a discutir a cultura contemporânea nas cidades; e idealizador de projetos de arte relacional que se voltam para processos colaborativos, tais como ‘estante pública’ e ‘exorcismos urbanos’, ambos premiados pela Funarte (2011).

O décimo primeiro homem participante da pesquisa é natural de Canela e ocupa o posto de Diretor-Superintendente do SESI. Formado em contabilidade com vários MBAs, está há 21 anos na empresa. Faz parte do grupo idealizador do projeto das Escolas, do comitê executivo do Projeto Cultura de Inovação e, também, gestor da carteira de projetos de inovação do SESI-RS, colocando-o como figura mais alta no Rio Grande do Sul a acompanhar e validar o projeto LAB da Mercur.

As próximas linhas são dedicadas a encontrar pistas de como foram efetuados os agenciamentos do desejo com o projeto do LAB, os quais produziram estratégias de engajamento, intervenção e/ou invenção. Alguma coisa se passava com esses agentes para se envolverem com essa iniciativa e é isso que proponho discorrer nas próximas linhas.

Envolver-se em uma determinada prática requer motivação (interesse ou necessidade) por parte do praticante. O motivo para agir/engajar-se/envolver-se, somado à focalização da atenção, é considerado uma propriedade estrutural das práticas, na acepção de Reckwitz (2017), exigindo a presença de afetos. Visto que há um elemento importante de movimento e mudança a partir do envolvimento desses profissionais com o projeto, para entender, num segundo momento, quais os efeitos/afetos que o LAB havia provocado na vida desses profissionais, busquei primeiro questionar como se deu seu envolvimento. Compreender se este envolvimento havia sido de forma espontânea ou induzida, assim como identificar em suas falas como descrevem esse engajamento, qual o tom que empreendem ao recordar essa trajetória, possibilitaria entender os agenciamentos produzidos.

Sendo assim, na primeira ‘com.versa’, quando eu pedia para relatarem suas trajetórias de vida, se não surgisse de forma espontânea, eu buscava questionar como eles haviam se envolvido e o que havia despertado interesse de participarem do projeto. Sérgio, por exemplo, como um dos idealizadores do projeto, fala do interesse e vontade de um coletivo de facilitadores da Mercur em envolver um número maior de pessoas nas decisões da empresa, da busca por proporcionar maior autonomia para esses profissionais, mas, ao mesmo tempo, também resignificar o próprio conteúdo do trabalho (“*a gente quer que as pessoas se libertem, e pra elas se libertar elas precisam entender que não é só atrás da mesa ou atrás de uma máquina ou atrás de qualquer instrumento de trabalho que seja, que ela vai ser feliz*”). Sérgio comenta sobre a energia que muitas pessoas colocam no trabalho (“*às vezes a gente acha que o trabalho é a vida da gente, a gente se dedica de corpo e alma pra isso*”), o que, muitas vezes, as impede de considerarem os espaços existentes para além da atividade laborativa. A visão de Sérgio contrasta com os preceitos da gestão gerencialista, esta última está embasada na racionalização, extrapolando as fronteiras do trabalho e buscando gerir a vida em sua totalidade (GAULEJAC, 2007). Para ele, diferentemente do que quer fazer crer a gestão gerencialista, a busca do lucro não deve ser um ideal a ser seguido a qualquer custo e tampouco a organização deve ser o lugar de realização de si mesmo (TONON; GRISCI, 2014).

Sob uma aparência objetivista, operatória e pragmática, a gestão gerencialista é uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenhos, e esses desempenhos em custos ou benefícios. Indo buscar do lado das ciências exatas uma cientificidade que elas não puderam conquistar por si mesma, as ciências da gestão servem, definitivamente, de suporte para o poder gerencialista. Elas legitimam um pensamento objetivista, utilitarista, funcionalista e positivista. Constroem uma representação do humano como um recurso a serviço da empresa, contribuindo, assim, para sua instrumentalização (GAULEJAC, 2007, p. 37).

Tal modelo que opera numa lógica sistêmico-controladora (WATSON, 2005), apesar de parecer neutro, possui um viés de masculinidade que tende a transformar as pessoas, coisas ou fenômenos em algo a ser controlado (JEANES; KNIGHTS; MARTIN, 2011; KNIGHTS; KERFOOT, 2004). Propor possibilidades de maior liberdade e incentivar que as pessoas encontrem outros espaços de realização para além do trabalho poderia ser visto como uma prática de feminilidade(s), considerando a ordem de gênero daquele contexto (MARTIN, 2003).

O LAB surge então como uma ferramenta para desestabilizar esses pensamentos e, via experiência, provocar a resignificação do trabalho. Diante desses intentos, Sérgio relata ter se envolvido bastante na formulação da proposta do LAB e nos passos seguintes, quando a ideia do projeto começou a ser materializada fisicamente.

(...) num primeiro momento eu me envolvi bastante na questão de como é que a gente acreditava de como é que ele precisava funcionar. Porque como eu disse, eu também sou um pouco dominador e eu queria ter o cuidado de que a gente não perdesse a mão, porque a medida que você vai trazendo pessoas de vários outros locais que não fazem parte da empresa pra trazer as ideias, tu também corre o risco e perder um pouco a mão, e eu sempre gosto de pensar assim ‘tudo que a gente faz, a gente precisa ir fazendo aos pouquinhos, não te atira de corpo e alma porque pode não ser bem aquilo ali e aí as vezes é mais difícil de voltar’, então vai fazendo aos poucos, então esse foi um cuidado que eu quis colocar em cima do LAB nesse primeiro momento, vamos com calma que a medida que as coisas vão acontecendo, as coisas precisam emergir, não somos nós que vamos fazer acontecer, deixa emergir as coisas a partir das pessoas. Então esse foi o maior envolvimento que eu tive na concepção do LAB. (SÉRGIO, 2016)

Embora ele se defina como uma pessoa ‘um pouco’ dominadora, seu movimento era no intuito de respeitar o propósito que haviam traçado para o projeto, assim como o cuidado com os tempos ‘das coisas’. Aqui há uma ambiguidade e contradição entre performances distintas de gênero. Enquanto, por um lado, há um viés orientado pela lógica sistêmico-controladora (WATSON, 2005), uma prática de masculinidade, por outro lado há um enactmento de feminilidade da ordem do cuidado e do respeito. É um olhar que vai na contramão da lógica gerencialista que impera na sociedade líquido-moderna (BAUMAN, 2007; 2011). O fundamento vigente nesta sociedade não respeita o tempo de paragem, mas sim exige movimento constante e acionamento da vida com vistas à produção (GAULEJAC, 2007). Nesse sentido, o cuidado de Sérgio está mais voltado para uma gestão saudável e humana, contrapondo a gestão doentia de que fala Gaulejac (2007) ao se referir ao poder gerencialista dos modelos e práticas atuais de gestão.

Nessa linha, Ricardo, ao discorrer sobre seu envolvimento com o projeto, comenta sobre sua contribuição no sentido de proporcionar às demais pessoas envolvidas o entendimento do propósito e posicionamento da empresa, via processo de facilitação, pautado no diálogo e escutatória. O envolvimento de Ricardo com o projeto fazia parte de um movimento de caminhada da organização em busca de seu propósito de existência, sendo perceptível em sua fala um alinhamento com o discurso de Sérgio, o qual foi analisado nos parágrafos anteriores. Ricardo tinha uma grande capacidade de provocar reflexões, costumava ser bastante questionador e provocador, atitude que vi nele em todas as oportunidades que tive de acompanhar o laboratório. Em muitos pontos de nossas conversas ou trocas de e-mail repensei inclusive a formulação das perguntas que havia feito. Quando questionei sobre de que maneira ele havia se envolvido com o projeto e o que havia despertado seu interesse em participar da constituição do LAB, Ricardo comentou que não recordava exatamente que sensação havia lhe despertado (“*O que isso me despertou? Bah eu não recordo o que isso despertou, porque isso fazia parte de um movimento de propósito da organização. E eu cada vez mais me identificava e continuo me identificando*”), mas que sua participação com o projeto se deu em diferentes momentos^{xxiv}.

A entonação e a alteração de ritmo na fala de Ricardo lançou um foco especial para o momento em que ressaltou sua crença de que “*o laboratório seria um ambiente propício ao diálogo, ao relacionamento, ao conhecimento das pessoas umas com as outras, o despertar de talentos*”, sendo esse entendimento apoiado nas ideias de Margareth Wheatley desenvolvidas no livro “*Liderança em tempos de incerteza: a descoberta de um novo caminho*” (2006). Tal visão pode ser interpretada como uma prática de feminilidade (CONNELL, 1983; 1985; 1987; 1995; 2009; MARTIN, 1992; 2001; 2003; 2004; 2006) se for tomado o contexto industrial e a sociedade gaúcha em que a Mercur está inserida.

Outro ponto interessante a destacar nessa entrevista é de Ricardo era a incorporação da recalitrância de que fala Latour (2009) em se tratando de resistência quanto ao que eu como pesquisadora poderia concluir sobre a Mercur ou sobre meus interesses com a pesquisa. Ricardo

não se comportava como alguém ‘obediente’ aos preceitos científicos, o que me deixava ainda mais interessada naquela ‘com.versa’. Via na relação que ora estabelecíamos aquilo que eu tanto apreciava no trabalho de Latour (2009): o questionamento às teorias, aos aparatos de investigação, ao protocolo e, também, às intenções de quem investiga. Alinhada ao pensamento de Latour (2009), o qual defende que o/a cientista precisa proporcionar aos agentes de sua pesquisa oportunidades para diferir, concebendo a pesquisa de maneira que aqueles que são interrogados possam maximizar a recalcitrância, a troca com Ricardo era a concretização de tal entendimento.

Adicionalmente, era visível em suas falas o caráter construtivo com que lançava novas questões, com que tensionava saberes e o próprio pesquisar. Sade, Jerusa e Rocha (2013) salientam que, “nas pesquisas com humanos, a relação com a recalcitrância não é apenas uma questão epistemológica, relativa aos modos de conhecer, mas também ética, relativa ao reconhecimento e valorização da experiência do outro” (p. 289). De maneira a não provocar ruptura na relação que eu estava começando a estabelecer com Ricardo e também pautada no entendimento de que a construção dos saberes se dá pela troca dos agentes implicados na pesquisa, eu busquei qualificar a resistência, me empenhando em criar novas possibilidades, via reformulação de perguntas e demonstrando o quanto suas provocações contribuíam para que eu refletisse sobre o meu fazer investigativo. Com essa postura, eu procurava deixar claro que havia confiança, abertura para o plano da experiência e construção coletiva: estava ‘fiando com’ ele os saberes da pesquisa. Entendo que esse movimento permitiu meu reposicionamento em relação não só a Ricardo, mas também aos outros atores envolvidos com o estudo.

Em uma conversa com Hugo, no retorno de Santa Cruz do Sul para Porto Alegre, surgiu o tema da confiança explicitamente, tendo aqui duplo sentido, tanto de trabalho em conjunto, quanto de crença na competência e responsabilidade de Hugo e Emílio (“*Existe uma confiança muito grande na minha pessoa e na do Emílio, pessoas físicas, mas a partir da Nômade, a nossa empresa, pelo processo que a gente tava vivendo até então...*”). Hugo é sócio-diretor do Estúdio Nômade, uma consultoria focada em apoiar empresas na construção de iniciativas colaborativas. A Nômade vinha desenvolvendo consultoria com a Mercur há algum tempo quando surgiu a proposta do Edital SESI de Inovação. Quando perguntei a Hugo sobre como ocorreu seu envolvimento com o projeto do LAB, ele comentou sobre sua trajetória de engajamento com a Mercur ter iniciado com o projeto Diversidade na Rua (“*o LAB itinerante*”), que era anterior ao laboratório, mas que já desenvolvia algumas práticas de cocriação, codesign, aprendizagem colaborativa para gerar novas práticas na empresa^{xxv}.

No caso de Camilla, foi a partir de um convite que se deu sua inserção no LAB. “*Fui convidada. Até então eu conhecia o nível de informação que todos conheciam na Mercur, mas eu interagia muito com o Ricardo, sempre tive um contato muito direto com ele, trocava muito texto e ideia*” (CAMILLA, 2016). Seu envolvimento se deu a partir do entendimento de que ela pudesse ser/se sentir positivamente afetada (“*Mas aí veio esse convite espontâneo da Mercur – ‘a gente reconhece que tu, talvez, seja uma pessoa que seria feliz trabalhando no laboratório de inovação*”).

social''), o que para ela foi uma sensação de êxtase (*“Nossa! Eu fui à loucura! Caramba! Eu ... total... sou muito realizada por fazer parte disso”*). O sentimento de realização de Camilla pode ser melhor compreendido ao se olhar seu movimento paralelo, externo à Mercur, em direção a atividades que se voltavam para compartilhamento de saberes, construção de intervenções na realidade de comunidades, transformação de relações, concretização de sonhos coletivos. Camilla vinha de uma caminhada em busca de um encontro com ela mesma, com seus propósitos de vida, aspectos que foram sendo desenvolvidos a partir de cursos como o ‘Guerreiros sem Armas’ do Instituto Elos, ‘*Dragon Dreaming*’, ‘*Art of Hosting*’, ‘Pedagogia da Cooperação e Metodologias Colaborativas’ do Projeto Cooperação. Nesse sentido, fazer parte de um Laboratório de Inovação Social com a dimensão da proposta da Mercur casava vários anseios e buscas de realização pessoal e profissional de Camilla. O território da Mercur para Camilla iniciava uma desterritorialização, possibilitando avançar nos agenciamentos (GUATTARI, 1991), situação similar vivida por Virgínio, Ricardo e Sérgio.

Virgínio, assim como Camilla, recebeu um convite para dedicar-se ao LAB. No caso dele, o convite veio de Sérgio, um dos facilitadores da Mercur. Em sua trajetória profissional, Virgínio discorre sobre vários momentos em que foi convidado a desenvolver áreas dentro da empresa, o que, na sua visão, se deve ao seu jeito de trabalhar, ressaltando, por um lado, sua capacidade de conseguir interagir com as pessoas, buscar construir uma relação harmoniosa, mas, por outro lado, de ser persistente, discutir ideias, propostas. O aceite do convite foi, segundo ele, em decorrência de seu gosto por vivenciar novos desafios (*“Eu gosto dos desafios. Eu digo o seguinte, se eu pego todas as minhas áreas que eu já passei ... lá em casa meus filhos dizem ‘o pai mudou de área’, porque eu fico mais pensativo, porque quando tu constrói uma coisa nova, tu precisa pensar mais, construir mais, tu sai da área de conforto, porque quando tu domina a coisa, é mais fácil, e quando tu vai numa outra área, tu sai da área do conforto.”*).

Diferentemente de Camilla e Virgínio que já estavam vinculados à Mercur, André não fazia parte da empresa antes de se envolver com o LAB. Ele se engajou com o laboratório via sua pesquisa de mestrado em Design Estratégico, que tinha o intento de investigar laboratórios de inovação social. *“O meu vínculo com a Mercur começou quando eu tinha um projeto... tava fazendo mestrado e tava com algumas questões do meu mestrado, assim, em relação ao meu objeto de pesquisa. (...) [Mestrado] em design estratégico, e porque não tem muito laboratório de inovação social no Brasil e eu tava querendo pesquisar o ecossistema e eu tava indo mais pro lado de pesquisar a ENOL que é uma rede de laboratórios europeia, só que o acesso deles eu tinha dificuldade de acesso a pessoas pra fazer a pesquisa.”* (ANDRÉ, 2016). Em um primeiro momento, André ficou vinculado como bolsista de iniciação científica CNPQ e, após, como prestador de serviços, trabalhando em alguns momentos presencialmente e, em outros, à distância^{xxvi}.

Apesar de André ter iniciado seu envolvimento com a Mercur a partir do LAB e de Camilla ter se vinculado ao LAB a partir da Mercur, ambos tiveram uma trajetória de experiências com projetos colaborativos, com métodos participativos, que apresentavam um olhar diferente das

caminhadas que os dois haviam feito até então (suas experiências anteriores de trabalho foram com atividades mais ligadas à contabilidade e administração, respectivamente). A busca de ambos por se encontrarem e por encontrarem um jeito de fazer diferente dentro da indústria promoveu abertura para se envolverem com o LAB. Assim como Camilla, André igualmente se envolveu com práticas de *Art of Hosting*, no entanto, no caso dele, como anfitrião de encontros^{xxvii}.

André também comenta, em outro momento da entrevista, que seu processo de despertar começou com a preocupação em colocar valor no trabalho que desenvolvia, em ter uma visão mais integral da vida, de perceber as conexões entre as pessoas, e o próprio efeito do trabalho dele na vida dos outros. A ampliação da visão de André acabou sendo desenvolvida a partir de um movimento que ele denominou de “trabalho de expansão social”, saindo de sua zona de conforto, passando a interagir com pessoas fora do seu núcleo de amizades, um processo que ele entendeu ter sido doloroso. André sentia a necessidade de mudar, visto que, *“durante muito tempo (...) enxergava uma necessidade, [via que] alguma coisa estava errada e (...) não conseguia reagir, (...) não conseguia enxergar o que (...) poderia fazer”*. Foi então que, a partir de uma série de conexões com outras pessoas, de cursos, leituras, processo terapêutico e de uma série de reflexões que André começou a vislumbrar outras possibilidades, o que resultou em grandes mudanças em sua vida^{xxviii}.

Movimento similar foi vivenciado por Heitor^{xxix}, que estava em busca de um trabalho mais de acordo ao que na época ele passava a entender como importante para se sentir realizado no trabalho *“e eu acabei buscando, encontrando esse alinhamento na Mercur. Aonde a gente deixa, então, de fazer produtos baseados em estereótipos, pra gerar demanda e a gente começa a entender a necessidade”*.

Pelos relatos dos participantes da pesquisa, pude identificar que, enquanto alguns profissionais vinham de uma trajetória de cursos voltados para trabalhar aspectos de colaboração, trabalho coletivo, desenho de projetos/sonhos em grupos, anterior a seu envolvimento com o LAB (Camilla, André, Ricardo, Heitor), embora para Camilla, Ricardo e Heitor esse movimento tenha sido decorrido de sua experiência na Mercur, outros passaram a participar de capacitações nessas temáticas a partir do LAB (Ronaldo^{xxx}, Fernanda, Júlio, Paula, Diego).

Essas informações são importantes dado que tais cursos trabalharam temáticas e aspectos da ordem da subjetividade que possibilitaram ressignificar a própria concepção de trabalho. Como apontado nos tópicos anteriores, a Mercur vinha passando por mudanças significativas de gestão, o que a diferenciava de outras indústrias tradicionais gaúchas. Sobre esse ponto, André faz uma colocação importante: não é pelo interesse da Mercur em ter um espaço como o LAB que imediatamente esse espaço passa a existir e que todos os princípios de um laboratório de inovação social são seguidos de imediato, pela ‘simples existência do espaço’. Há um caminho que precisa ser percorrido. Esse ponto retomo no tópico “Sentidos do projeto”. Até este momento o relato de envolvimento dos participantes da pesquisa não abordou as possíveis oxilações de suas participações, aspecto que passo a tratar no próximo parágrafo.

Heitor, Lucas, Solange e Júlio tiveram envolvimento flutuantes. Heitor relata que, embora as portas para se envolver na construção do LAB estivessem sempre abertas, durante o período que foi de estruturação do espaço e da estrutura de funcionamento, sua participação foi mais passiva do que ativa, fazendo uso do LAB como ferramenta^{xxxix}. Lucas também relatou ter vivido experiências como ‘usuário’ do laboratório, embora sua participação tenha sido mais ativa do que deixou transparecer na entrevista. Ronaldo, por exemplo, comentou diversas vezes o quanto Lucas^{xxxix} participou e contribuiu com o GT Natureza, na época em que começaram a estruturar o grupo.

Júlio se envolveu em um primeiro momento por demandas relacionadas à sua função na Mercur, visto que, na estruturação física do LAB havia a necessidade de seu olhar como engenheiro de segurança. Em um segundo momento, Júlio se engajou ao GT Cozinha, por afinidade com o tema^{xxxix}. O gosto ou interesse por algo tende a ser um motivador para a estruturação de uma comunidade de práticos (GHERARDI, 2010b), aspecto que pode ser associado às razões verbalizadas por Júlio quanto ao que despertou interesse em fazer parte deste grupo de trabalho.

A inserção nos GTs de Fernanda^{xxxix}, Diego^{xxxix}, Ronaldo^{xxxix} e Paula^{xxxix} seguiu no mesmo caminho. O que os motivou a se envolverem foi o gosto pelos temas e o interesse em compartilharem conhecimentos de uma maneira mais fluída e orgânica. Embora o ‘gosto’ ou ‘interesse’ pelos assuntos possam ser motivadores intencionais e ideacionais reconhecidos e expressos por esses profissionais, podem haver outros elementos que dizem respeito a questões que extrapolam os estados mentais, estando mais alinhados aquilo que é da ordem da corporalidade (YAKHLEF, 2010a). Algumas experiências vivenciadas ao longo da vida estão inscritas no corpo, provocando, por exemplo, sensações de prazer e contentamento sem que se consiga colocar em palavras a intensidade do que se sente. Isso seria um exemplo da dimensão pré-reflexiva da prática ou da experiência de que fala Merleau-Ponty (1962; 1964) e Yakhlef (2010a).

Ricardo, Sérgio, Camilla, Virgínio, André, Fernanda, Ronaldo^{xxxix}, Paula^{xxxix} e Júlio participaram do chamamento de outros profissionais para se envolverem na estruturação do LAB e da construção dos espaços. Alguns mais ativamente em determinados momentos e mais passivamente em outros. Solange^{xli}, Lucas^{xli} e Heitor^{xlii} vem se envolvendo de maneira transversal (em função de suas atribuições na área de P&D da Mercur). Solange participou também do projeto Diversidade na Rua (*Começou pelo Diversidade na Rua, mas se envolve há mais tempo, em atividades (oficinas, por ex.) que são oferecidas pelo LAB. Foi chamada para o início do Diversidade na Rua em função de trabalho com P&D, mas a Rosaura que se envolveu mais.*), e Lucas do GT Natureza (*Eu também participei ano passado no GT Natureza do LAB, e ali também participei de cursos, de agricultura urbana, a gente tentou fazer aqui espiral de ervas, que tem no LAB*). Atualmente, os três fazem parte de uma linha de trabalho denominada de cuidados na prevenção e reabilitação.

Essas informações permitem compreender que foram vários os atravessamentos vivenciados por esses atores. Para alguns profissionais, o território da Mercur se desterritorializou, para outros foi o território do LAB que passou por esse movimento, no entanto, ambos passaram

por uma desterritorialização e depois se reterritorializaram ou via estratégias de engajamento com o LAB ou com a nova proposta da Mercur, ou via estratégias de intervenção ou pela invenção de um novo jeito de ser ou de trabalhar nessa organização. Ter essa compreensão é relevante para entender as a(fe)tivações que o projeto provocou nos participantes da pesquisa.

Percebe-se nos relatos que tanto as transformações empreendidas pela Mercur nos últimos anos, quanto ao envolvimento desses profissionais com o projeto provocaram uma desterritorialização, lançando-os a um novo jeito de ser da organização. Nesse sentido, se por um lado, “o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323). Por outro lado, “uma desterritorialização por demais brutal, (...) destrói o agenciamento de subjetivação (...). Ao contrário, uma desterritorialização suave pode fazer evoluir os agenciamentos de um modo processual construtivo” (GUATTARI, 1991, p. 28). Sendo assim, esse movimento tem o potencial de produzir vida ou destruição. Dos profissionais entrevistados, vê-se que alguns vivenciaram uma desterritorialização suave e outros algo mais intenso, provocando que encontrassem linhas de fuga.

10.1.2 Nó “Algumas práticas”

A prática, um jeito de enactar uma dada ação ou atividade, envolve inteligibilidade e entendimentos compartilhados entre um grupo de agentes, portanto, envolve movimento de corpos, manuseio de objetos, tratamento de pessoas, descrição de coisas, *savoir-faire*, emotividade, conhecimento motivacional e compreensão do mundo de maneira rotineira. É um nexo de “ditos e feitos” (SCHATZKI, 2001, p. 56), sendo inteligível para aqueles que da prática participam (isso se considerada como dentro da mesma cultura).

A atividade humana é considerada pela perspectiva da prática social como “padrões recorrentes, disseminados e em evolução que carregam seus agentes e são, ao mesmo tempo, carregados (para fora) por eles” (RECKWITZ, 2012, p. 248). Uma suposição das teorias da prática social apresentada por Reckwitz (2012) é de que as práticas funcionam como âncoras, sendo materialmente ancoradas em corpos humanos e artefatos não humanos. Reconhecer essa natureza incorporada da atividade humana através do dizer e/ou do fazer (POGGIO, 2006) é, pois, uma característica considerada distintiva da teoria da prática, tornando possível alcançar a “aproximação do entrelaçamento da vida pessoal e da estrutura social” (CONNELL, 1987, p. 61).

Schatzki (2001) ao definir práticas como “um conjunto de ações” entende que estas ações que constituem “uma prática ou são ações corporais e palavras ou ações que esses ditos e feitos constituem” (p. 48). As práticas são, pois, “arranjos de atividade humana organizadas centralmente em torno da compreensão prática compartilhada” (idem, p. 2). Há um consenso entre teóricos da prática que assumem que as práticas são encarnadas / incorporadas e que o “corpo qualificado” (idem, p. 3) é essencial para sua concretização.

Dito isso, no próximo tópico relato a caminhada da elaboração do projeto do LAB em função de ela deixar transparecer um jeito de trabalhar, ou melhor, os modos de fazer que diz

respeito tanto à Mercur quanto às outras práticas do laboratório. Tais jeitos/modos envolvem (re)negociação entre os elementos heterogêneos, mas também requerem saberes que se conectam a essas práticas e, em igual tempo, aos agentes e às relações enactadas no percurso das ações.

10.1.2.1 Construindo o projeto do LAB

Uma prática da Mercur é a de desenvolver projetos, envolvendo desde a construção da proposta até a sua materialização (não vou usar aqui a linguagem de gerenciamento de projetos, pois esta não foi utilizada pela equipe do LAB). Narrar a o processo de construção do projeto do LAB é uma forma de também discorrer sobre um percurso que demonstra a inventividade e fluidez dessa prática da Mercur, desvinculando-a dos modos de gerenciamento de projetos que tendem a buscar encaixotar o caos e os diversos movimentos que ocorrem durante a caminhada. O jeito Mercur de projetar (desenhar a proposta, vivenciá-la/experimentá-la e coloca-la para rodar, com um sem número de construções e desconstruções) é distinto do que preconizam os manuais de gerenciamento de projetos, como, por exemplo, o PMBOK, demonstrando ser algo mais fluido e apropriado pelos mercurianos, estando mais de acordo com sua realidade, suas crenças e compreensões de mundo.

Embora “*tenham várias pontas de início*”, porque o LAB surge “*no meio de um processo*”, “*um disparador importante foi o edital do SESI*” (HUGO, 2017). Esse entendimento é compartilhado por Virgínio, Camilla, Sérgio e Ricardo^{xliii}. A construção da proposta do laboratório, na visão de Ricardo, ocorreu a partir de conexões realizadas com outras pessoas e organizações, as quais provocaram reflexões nos profissionais da Mercur sobre mudanças em relação a fazer ‘com as pessoas’ (e nisso está incluída também a comunidade), a partir de um espaço de maior liberdade e que possibilitasse não só o despertar de talentos em prol do trabalho, mas para suas vidas pessoais. Na seção anterior, muitos foram os agentes citados, com os quais a Mercur se relacionou nos últimos anos e que contribuiram para tais mudanças. Nesse sentido, Sérgio traz outros atores para a cena: o Estúdio Nômade, Hugo, Emílio, a empresa Cocriar, Henrique Vedana, Paulo Freire e o edital do SESI. Ele ainda pontua que o LAB é a materialização dos compromissos da Mercur, uma ferramenta para praticar as mudanças a que a empresa se propôs. Adicionalmente, “*a escrita do projeto envolveu um grupo de pessoas num processo de aprendizagem da própria escrita*” (HUGO, 2017).

Segundo Virgínio, a proposta do LAB nasceu com o projeto Diversidade na Rua, quando um grupo de profissionais participou de uma atividade no Instituto Paulo Freire e voltou com “*o desafio de fazer a diferença no mundo*” (VIRGÍNIO, 2016^{xliiv}). Naquele momento identificaram a necessidade de trabalhar orientados para atender demandas de pessoas com necessidades especiais. A partir dos *insights* ali produzidos e, também, do contato que tiveram com o Estúdio Nômade e com outros LABs, FABLABs, TRANSLABs, a empresa começou a discutir a possibilidade de construir seu próprio LAB.

Nesse período, tomaram conhecimento do Edital SENAI-SESI de Inovação e cogitaram a hipótese de se inscreverem, apresentando o Laboratório de Inovação Social como proposta. No entanto, o Edital em questão exigia a apresentação de um estudo de viabilidade econômico-financeira, o que estava indo na contramão do que os profissionais envolvidos na construção dessa proposta estavam imaginando para o projeto.

Aquele Edital, diferentemente do que ocorre na edição atual, pedia o envio de toda a documentação e de estudos detalhados e aprofundados no momento de submissão do projeto, o que demandaria, de imediato, muito envolvimento da equipe na construção da proposta. Era uma decisão importante a ser tomada. Virgínio comenta que “*não teriam nada a perder, só o tempo dos profissionais que se envolveram na construção do projeto*” (DIÁRIO DE CAMPO). Decidiram então fazer uma abordagem diferente e focaram o aumento do capital social como forma de tangibilizar o resultado do projeto.

Após terem submetido a proposta, Virgínio^{xlv} comentou que não esperavam ser classificados. Como tinham proposto que a análise de viabilidade econômico-financeira seria feita pela avaliação de capital social e de diagnóstico de inovação social, estavam preparados para não serem contemplados, imaginando que não seriam entendidos. A aprovação da proposta foi um elemento que os colocou em movimento, em direção à concretização do que antes estava mais no campo das ideias. Reuniram um grupo e começaram a discutir onde fariam o laboratório, como se daria o acesso das pessoas a ele, que movimentações precisariam fazer na elaboração de outros produtos para encontrar um espaço adequado.

Onde vamos fazer o laboratório? O nosso LAB, onde vai ser? (...) vamos fazer aqui em cima onde é produzido as bolsas, né, por causa do acesso, porque tinha mais acesso aqui pro espaço externo, tá, mas aqui é fábrica de bolsas e bolas... e aí a gente começou, tá, mas e se a gente transferir isso, será que não tem espaço na parte de baixo pra transferir? Não, não, dá espaço. Vamos juntar tudo, né, e a gente consegue transferir. A ideia era de fazer um vão do pavilhão aqui, quando a gente começou a fazer, tá mas isso vai ficar pequeno, então vamos fazer os dois vãos. E a gente projetou fazer os dois vão (...), né, e o que colocar? (VIRGÍNIO, 2016).

Na sequência, receberam a arquiteta do SESI para começarem a desenhar o espaço. Com ela vivenciaram uma prática frequente da Mercur: a construção e a desconstrução quase contínuas, com muitas idas e vindas, abrindo espaço para que as pessoas expressassem suas visões. Embora questionassem as ideias que a arquiteta apresentava, a base da proposta desta profissional acabou sendo implementada, apesar de, no decorrer do processo, terem mudado a arquiteta.

A construção tanto da proposta da estrutura física, quanto da operacionalização do LAB foi realizada de maneira coletiva, com os colaboradores da Mercur participando do processo. Os grupos de trabalho (GTs) foram formados por uma equipe transdisciplinar, com o objetivo de pensar coletivamente os espaços do LAB. A ideia era envolver as pessoas com os princípios de convivência do LAB (liberdade, confiabilidade, autorresponsabilidade, experimentação e colaboração), descobrindo e aprendendo juntos novas formas de atuar. Através dessa experiência, os organizadores do LAB entendiam que vivenciariam o protagonismo e criariam ambientes propícios para que o potencial criativo de cada um pudesse emergir.

A gente já tinha esse nome, LAB acabou sendo um apelido pro projeto e a gente começou, era um grupo do colegiado que conversava muito sobre o que seria esse laboratório, imaginava esse espaço projetando ele, até chegar a ser esse espaço aqui, a gente já sabe que vai ser, agora a gente vai convidar as pessoas, os colaboradores Mercur, se a gente quer construir um espaço pra eles tem que ser com eles, e aí se começou, como as pessoas ouviam falar 'hoje vai ter reunião sobre o LAB', aí o chamado pra Mercur, assim, quando foi oficial que a gente começou a divulgar pra Mercur que existiria um LAB e a gente nem sabia o que seria naquele momento, era justo a pergunta o convite: 'você já ouviu falar sobre o LAB?'. E era um convite assim, venha conhecer esse espaço. E era o pavilhão da indústria ainda sendo desmontado e começou a ter os primeiros encontros, assim, e a gente convidou as pessoas a imaginar o que poderia acontecer nesse espaço, o que elas gostariam que acontecesse nesse espaço, porque até então se estava num grupo pequeno de pessoas imaginando, mas era pras pessoas, então se os colaboradores não se apropriarem e não sonharem junto esse espaço, não vai fazer sentido nenhum. Então as pessoas começaram a falar... a gente poderia compartilhar saberes, isso veio das pessoas, os próprios colaboradores Mercur começaram a imaginar o que poderia acontecer aqui dentro. E aí nessa evolução assim... de descobrir uma abundância de coisas e de possibilidades que poderiam ter, aí surgiu esse convite, então a gente vai construir a estrutura mesmo, o espaço com as pessoas também, não só essa... o que vai acontecer nele, o conhecimento, o saber que vai se movimentar dentro dele, mas o espaço mesmo. E aí tinha essa necessidade, pensamos no espaço da biblioteca, pensamos no espaço de arena, pensamos num espaço de encontros, pensamos num espaço de oficinas e convidamos as pessoas pra ... espaço de cozinha também, então, quem se interessa por esse tema e quer pensar junto esses espaços pra integrarem esses grupos de trabalho e pensar o espaço físico mesmo. E aí se formou grupos com diferentes colaboradores da Mercur, era administrativo, era produção, e começaram a projetar esses espaços, construir e aprender fazendo mesmo esses espaços. (CAMILLA, 2016)

Os GTs foram formados por colaboradores da Mercur e o número de componentes variava de três a trinta pessoas. No início do processo, algumas pessoas participavam, simultaneamente, de mais de um GT. Os grupos foram divididos da seguinte forma: GT Geral (Comunicação); GT Espaço de criação e prototipação e Ateliê; GT Espaço de Leitura e Arena; GT Cozinha; GT Horta e Paisagismo; GT Funcionamento vias de acesso e segurança; GT Construção Infraestrutura/construção; GT Espaços de Aprendizagem; GT P&D interativo.

O 'GT Geral (Comunicação)', também chamado de 'apoio à movimentação do LAB', estava acompanhando e trabalhando no projeto, desde o início, envolvendo-se em todos os processos e esferas. Seus integrantes dividiram-se entre os espaços do LAB e, a partir disso, foram constituídos os demais GTs.

O 'GT Espaço de criação e prototipação e Ateliê' tinha como objetivo pensar os espaços Oficina de Prototipação e Ateliê de Arte (*layout*, móveis, máquinas, matérias-primas), assim como estruturar os processos que ocorreriam dentro destes espaços. Aí estaria o 'core' do LAB, onde, de fato, construiriam com as pessoas, materializariam ideias, prototipariam. Esse grupo também pensou como as pessoas se inscreveriam para utilizar o espaço, qual formulário utilizariam, quem avaliaria a proposta etc.

O 'GT Espaço de Leitura e Arena' ficou encarregado de pensar a parte localizada no lado direito do ambiente do LAB. Esse espaço estava sendo cogitado como um lugar 'alternativo', onde se mobilizasse criatividade e se encontrasse no (re)aproveitamento de materiais soluções interessantes. O grupo devia prever desde o mobiliário, os livros e materiais que seriam disponibilizados, como seria a catalogação, a retirada e a devolução dos livros até a concretização das ideias. Como proposta, convidaram os colaboradores da Mercur para realizarem um mutirão, mobilizando-os a construir juntos esse espaço.

O 'GT Cozinha' estava responsável pela construção do espaço da cozinha, por levantar informações sobre a legislação (alvará com autorização da vigilância sanitária, alvará da prefeitura,

vistoria dos bombeiros etc.), pela decisão sobre quais utensílios utilizariam, pelo modo de arrecadar esses materiais e pela deliberação do uso que fariam do espaço.

O ‘GT Horta e Paisagismo’ era composto pelo grupo envolvido na implementação de hortas e do paisagismo para compor os ambientes. Cabia a ele pensar em atividades/cultivo (pergolados, jardim, composteira, horta, chás, captação de água da chuva) e na forma como colocariam isso em prática. Foi proposta uma série de mutirões em que os colaboradores seriam convidados a participarem da construção, do cultivo e do aprendizado conjunto.

O ‘GT Funcionamento vias de acesso e segurança’ estava incumbido de ponderar como os colaboradores da Mercur e a comunidade poderiam agendar uma atividade no LAB, quais critérios seriam seguidos para agendamento, se haveria um formulário digital de inscrição, quem avaliaria este formulário, quem faria a curadoria, quais seriam os horários de funcionamento, quem forneceria os materiais, se poderiam ou não usar os espaços arena, biblioteca, cozinha e os espaços de prototipação ao mesmo tempo etc.

O ‘GT Espaços de Aprendizagem’ foi encarregado de construir os princípios dos espaços de aprendizagem (que deveria ser um lugar de: acolhimento, aconchego, diversidade, reflexão, fácil entendimento, diversão, contagiante, sem competição, livre, sem julgamento, leve, fluído, surpreendente, criativo, interativo); os guias para a criação de Espaços de Aprendizagem (Guia 1 – Quando quero ensinar; Guia 2 – Quando quero aprender); as metodologias (apresentação, integração, facilitação, avaliação); as contrapartidas para os Espaços de Aprendizagem e para o LAB e o formulário de inscrição.

O ‘GT P&D interativo’ tratava-se do grupo envolvido na estruturação das linhas de trabalho do LAB, cabia-lhe pensar as atividades a serem desenvolvidas para integrar o P&D nos processos de inovação aberta e de criação com as pessoas. E, por fim, o ‘GT Construção/Infraestrutura’ era formado pelo grupo que acompanharia a construção e a estruturação física do LAB.

A partir da constituição dos GTs, alguns grupos trabalhariam com questões de ordem mais material/física, outros com a proposta de como funcionariam os processos de trabalho no LAB. Além de participarem de um grupo específico, pelo menos uma pessoa de cada GT representava seu grupo nos encontros do GT Geral, para convergir e validar as propostas, o que não ocorreu sem atrito e discussão.

Ronaldo, ao relembrar o período de construção dos grupos de trabalho, pontua que houve um processo de chamamento dos funcionários da Mercur para construírem juntos o LAB e se inserirem nos GTs. Na sua visão, o espaço foi sendo estruturado coletivamente, envolvendo profissionais de diferentes áreas da Mercur, com experiências distintas e níveis hierárquicos variados, o que também contribuiu para diminuir os distanciamentos hierárquicos (apesar de ser uma empresa com uma proposta de gestão que tinha entre seus orientadores tornar-se uma organização mais horizontalizada, na época da atividade relatada por Ronaldo, os níveis hierárquicos não haviam sido desconstruídos no imaginário dos profissionais da Mercur).

(...) quando teve comentário: “Ah a Mercur vai ter o LAB”. Procurei saber o que era, laboratório? Ninguém sabia. Fizemos uma reunião com os 80 do grupo que trabalhava, os orientadores. Tinha um grupo que era chamado de 80, os que participavam do planejamento estratégico. Nisso teve um convite para quem quisesse participar do LAB. Deram uma introdução sobre o que era o laboratório, explicaram. “Mas onde vai ser isso?” (...) Aí dei meu nome de voluntário. Eram trios, sortearam e caiu eu, o seu Sérgio - dono da empresa - e mais o Eduardo (...). Nisso a gente tinha que montar uma ambientação para começar a convidar as pessoas a conhecer o LAB. Nunca me esqueço, foi aqui embaixo e eu e o seu Sérgio fizemos um quebra-gelo. A habilidade que tem e o que gostava de fazer, cada pessoa tinha que falar o nome. Então um quebra-gelo foi bem tranquilo. A gente comentou das propostas que tinha, não tinha nada do que era lá. Tinham umas perguntas: ‘Você gostaria de fazer parte do LAB?’; e a gente tinha aquela disputa. Não tinha nome, tinha que ser colocado um nome, e ficamos convidando as pessoas. Algumas vieram: ‘Eu quero participar’. No dia tinha: ‘O que você sabe fazer e o que gostaria de aprender?’. Eram as perguntas que tinham. As pessoas começaram a responder: ‘Eu sei fazer cuca. Eu sei dançar muito bem’. Tinham pessoas com 50 e poucos anos que já tinham passado por muita coisa na vida, de aula de CTG e coisa, de pessoas docesiras. E aí foi acontecendo, muita gente queria participar. A gente foi fazendo um compilamento dessas informações, para depois juntar com os outros grupos, que eram os trios, para ver como ia dar seguimento ao LAB. Isso foi em 2014, mais ou menos em junho ou julho, me lembro que era frio. (...) A grande maioria dos grupos, se não me engano, era de 20 ou 30 pessoas com interesse de participar. (...) Isso só para conhecer né. (RONALDO, 2017).

A convocação dos trabalhadores da Mercur para que se engajassem na construção da estrutura e operacionalização do LAB demonstrava uma inclinação de maior abertura da empresa para acolhimento de propostas e sugestões sobre o formato do seu funcionamento. Os pontos convergentes até aquele momento diziam respeito ao local onde seria instalado o laboratório e a intenção de ser um espaço de troca entre colaboradores, familiares e comunidade.

Depois no ‘Botando em Dia’, que antigamente era a ‘Reunião de Promepar’, que chamava. Era a participação dos grupos da empresa. Se fazia uma apresentação sobre isso, e trocaram o nome para ‘Botando em Dia’, com vários assuntos que você podia trazer, não só de questão financeira. Nisso eles levaram o do LAB, e comentamos que não sabíamos o que era, a gente só sabia onde gostaríamos de chegar, que era a questão de um local que fosse para os colaboradores, familiares e comunidade. É a única coisa que a gente sabia. (...) Fez mais uma reunião aqui, não tinha nada das estruturas ainda, para definir como seria tudo, onde seria cada coisa, se ia fechar.” (RONALDO, 2017)

Em paralelo ao trabalho dos GTs, os componentes buscaram fazer leituras sobre FABLABs, visitaram laboratórios de inovação social e discutiram de maneira mais aprofundada sobre alguns pontos que diferenciavam a proposta do LAB da Mercur dos demais laboratórios. Um destes pontos se refere à vinculação do LAB a uma indústria, à Mercur, um diferenciador importante, visto que, a maioria dos demais laboratórios estava vinculada a movimentos sociais ou a organizações não governamentais.

Isso também foi interessante, vamos dizer, dessa construção do todo, né, então a gente leu alguns FABLAB, algumas pessoas foram visitar alguns outros laboratórios, fomos... o jeito do TRANSLAB em Porto Alegre, né, mas não era o jeito que a gente imaginava, porque o jeito que a gente imaginava era a Mercur com os colaboradores internos e comunidade, né. (...) Então, colaboradores internos e comunidade, e ao mesmo tempo, era o laboratório da Mercur, de inovação social da Mercur, não era assim de uma ONG, dum movimento, não, ela tinha um vínculo com uma indústria. E aí tem todo também um conceito, todo o que o movimento que a gente faz que valida no LAB, ele tem a chancela da Mercur por trás, então, mesmo se disser ‘vamos fazer isso?’, mas isso combina com a Mercur? Porque o pessoal que vem pra cá, eles vão dizer ‘é no LAB da Mercur, a Mercur tá apoiando esse movimento’”. (VIRGÍNIO, 2016)

(...) Um compromisso institucional da Mercur de unir pessoas e organizações pra criar soluções sustentáveis, e aí a pergunta é: como seria? Ter um espaço na Mercur onde a gente pudesse unir essas pessoas, abre o portão da indústria, também tem uma quebra de paradigma aí, a indústria como algo que só quem trabalha dentro, que te abre os portões da indústria e une as pessoas e organizações. (CAMILLA, 2016)

Durante o percurso, alguns grupos de trabalho se desfizeram, como o GT Oficina. Outros mudaram de nome ou precisaram ser ressignificados e transformados, como o GT Espaços de Aprendizagem e o GT Cozinha. Nesse sentido, as mudanças da ideia inicial até a concretização do

LAB são percebidas: no aporte financeiro que foi subestimado, nas mudanças da estrutura física, nas atividades que acontecem no LAB, no movimento dos GTs, entre outros. No entanto, segundo Virgínio, o *core* do projeto permaneceu, que seria o investimento e ampliação do capital social. Adicionalmente, Virgínio salienta que a avaliação do IEL sobre os patamares de inovação aponta que houve evolução significativa.

(...) no projeto inicial eu não tinha ideia do que ia ser o LAB, se tinha um espaço físico que era bem menor do que existe hoje, era metade na verdade, e aí a coisa foi andando e a gente optou por usar o todo, porque o espaço afinal estava lá mesmo e a gente queria ter uma coisa maior, um espaço que fosse legal pra isso. Aí aconteceu o projeto físico do LAB, a gente num primeiro momento fez um projeto muito forte, depois a gente foi pensando “vamos construir na medida que a gente consegue fazer”, então ele custou um pouco mais caro pra sair do que ele era pra o espaço que existe hoje, custou bem mais caro do que a gente estava prevendo financeiramente. Mas ao mesmo tempo a gente não fez tudo que a gente tinha vontade de fazer lá dentro, ‘vamos montar essa estrutura num primeiro momento e depois a gente vai colocando aos poucos a medida que vai emergindo as ideias, elas vão surgindo e a gente vai plantando’. Eu acho que ele talvez num primeiro momento ele tinha a intenção de que fosse ter mais atividades lá dentro, e talvez a minha atuação tenha travado um pouquinho esse ‘mais atividade’, mas eu acho que tá numa velocidade legal, porque a gente vai... eu acho que a gente está aprendendo, aprendendo o que é ser um LAB e o que a gente quer realmente desse LAB. (SÉRGIO, 2016)

(...) eu acho que ele veio com um propósito inicial lá e hoje é totalmente diferente. Ficou pra mim a essência lá do início do projeto, se tu lê hoje o projeto é o capital social, como capital social Mercur e comunidade. Então inclusive no início, em cima da inovação, o pessoal, o nosso bolsista, o Justino, ele fez uma pesquisa de capital social da Mercur, e talvez daqui a alguns anos, 4 ou 5 anos adiante, talvez a gente vá retomar ela nos mesmos patamares pra ver se houve evolução do capital social. E também houve, por exemplo, o pessoal do SESI lá do IEL eles fizeram 2 pesquisas, no início e no final, e no relatório deles apresenta bem claro uma evolução na inovação (VIRGÍNIO, 2016).

Com base nos relatos, pode-se perceber que os passos foram sendo dados de acordo com as possibilidades da empresa, buscando respeitar o tempo de maturação das ideias e o amadurecimento dos próprios profissionais da Mercur. Muitos foram os momentos de parada, de colocar o pé no freio. Esse mesmo entendimento pode ser encontrado nos planos para o futuro do LAB, ambos seguem na contramão do ritmo dos modelos de gestão atuais (GAULEJAC, 2007), que exigem aceleração constante e negam os tempos de parada. Informações mais detalhadas sobre essa abordagem são explicitadas mais à frente.

10.1.2.2 O LAB em ação

No tópico anterior apresentei como ocorreu a construção do projeto do LAB até a concretização do espaço. Neste tópico a proposta é relatar como é o jeito de fazer do laboratório, ou melhor, como se dão as práticas dos profissionais quando estão atuando via as distintas possibilidades que ele oferece (em se tratando do que pude mapear no período da realização desta investigação). Para tanto, primeiro apresento o ‘jeito LAB’ de agir (como eles mesmos denominavam) e, na sequência, retomo a estrutura do LAB desenhada no projeto, lembrando que discorrerei sobre a fotografia que pude imprimir, mas que, como pude testemunhar, os processos do laboratório eram constantemente revisitados e redesenhados. Em seguida, apresento as práticas de cada um dos formatos de atividades do LAB.

O *framework* inicial ideado era composto por espaços de criação e espaços de aprendizagem, inspirado no modelo de atuação do Estúdio Nômade, conforme Hugo relatou em sua entrevista, embora as denominações tenham sofrido variações. Nessa perspectiva, “os

ESPAÇOS DE CRIAÇÃO são o tipo de atividades em que colocamos a mão na massa para inovar e materializar ideias, construindo protótipos de produtos ou serviços que serão testados, melhorados e quem sabe, se tornarão soluções relevantes para as necessidades reais das pessoas” (MERCUR, 2017, destaque no original).

Os espaços de criação são compostos por linhas de trabalho (LTs) e projetos. *“Então, nessa parte de [espaço de] criação que a gente chama de criação, a gente criou duas coisas: uma coisa de criação que as pessoas querem criar ou que a comunidade quer criar [os projetos] e tem uma outra parte de criação que a Mercur quer criar, que a gente denomina linhas de trabalho”* (VIRGÍNIO, 2016). As ‘LTs’ se ocupam com iniciativas voltadas para a inovação no negócio, propostas pela Mercur, com o intuito de desenvolver novos produtos e serviços, buscando atender necessidades reais, construídas ‘com’ as pessoas. *“Os protótipos que serão desenvolvidos a partir de uma Linha de Trabalho, são propostos pela própria empresa em função de um interesse em específico: o desenvolvimento de um produto ou serviço, cuja necessidade emergiu das interações entre a empresa e a comunidade”* (MERCUR, 2017).

Os ‘projetos’ estariam ao lado das LTs, no entanto, enquanto as LTs se voltam para propostas encabeçadas pela Mercur, os projetos seriam propostos por pessoas externas à empresa ou por outras instituições. Nesse modelo de atividade, a Mercur atua como agente articulador, não necessariamente como a proponente da iniciativa. Essa área, na visão de Hugo, *“ainda não foi desenvolvida, tá muito tímida. Na verdade, quase inexistente, não se teve perna para puxar isso”*.

Outro formato de atividade do laboratório são os espaços de aprendizagem, composto por: a) áreas de aprendizagem; b) atividades de ensinar e aprender ‘livres’ que envolvem a Mercur e a comunidade; e c) LAB interno (‘projetos e processos em desenvolvimento’). As áreas de aprendizagem dizem respeito aos grupos de trabalho (GTs), tais como o GT Sabores, o GT Natureza e o GT Imaginação. As atividades livres são oficinas, cursos, encontros e eventos. Por fim, um exemplo de projetos e processos em desenvolvimento, que é a parte de intervenção interna, seria o Grupo Paranosco. Na sequência detalho cada um deles.

Quanto ao jeito de funcionar do LAB, ele é relativamente distinto das habituais práticas de gestão que tentam esquematizar todos os passos possíveis a serem dados, indicando a ordem a ser seguida, controlando as atividades que podem ser desempenhadas e as pessoas que podem ou não executá-las. Conforme relatos de alguns entrevistados, não havia uma cartilha contendo ‘step-by-step’ ou mesmo um esboço das fases ou etapas a serem seguidas na maioria das formas de intervenção do LAB (a atividade que foge desse quadro é a linha de trabalho Facilitadores de Atividades da Vida Diária). O laboratório se propunha a ser um espaço de criação inclusive dessas maneiras de funcionar. Dito isso, uma prática comum no LAB era a de construção dos processos a partir das vivências. Procuravam primeiro experimentar para depois documentar e institucionalizar.

(...) o laboratório é um jeito de se fazer e esse jeito de se fazer tá aberto e disponível. Claro que pra aprender a fazer desse jeito tem que se envolver com o laboratório e aí é bem orgânico mesmo, nossa!, chega a ser confuso de orgânico. Porque não tem procedimento, não tem claro, assim, ‘Tá, beleza, eu quero atuar do jeito Lab’, ‘Tá, atua, então, tá aqui os princípios, tá aqui...’, ‘Tá mas como é que...?’, ‘Não, vem aí’, ‘Mas vem aí como?’, ‘Não, vem aí, participa’. E ainda é

muito a partir de algumas relações pessoais. Se tu me perguntar, 'Como que eu faço pra gerar um grupo de aprendizagem? Quero fazer um GT, quero música', assim como tem Sabores, Natureza, 'Eu quero música, como que eu faço?'. A gente já tentou criar um procedimento, não tem. Vai ser assim, vai falar com o Virgínio, vai falar com a Camilla, vai falar, "Camilla, olha só, tô pensando em música', 'Báh, legal!', provavelmente eu acho que ela te diria a mesma coisa que eu diria que é assim, 'Faz um convite, chama as pessoas pra um encontro fora do horário de trabalho. Se as pessoas gostarem, faz um outro encontro e aí vocês começam. Aí vocês participam das reuniões quinzenais dos grupos de aprendizagem'. E aí começou! (...) essa é uma das formalidades que existe, os grupos de aprendizagem têm encontros quinzenais mas eles ainda estavam nesses encontros discutindo muito as suas operações enquanto grupo, foi o insight de hoje, eles discutirem... daria um passo atrás a nível de gestão e ao invés de discutir a operação na ponta, discutir a estratégia da área de aprendizagem. E eu acho que eles tão mais empoderados agora pra fazer isso. Antes eles eram muito operacionais mesmo. Agora parece que tem mais uma visão, assim, de 'Ah! Tem um objetivo maior o que a gente tá fazendo'. E é superimportante mesmo. (HUGO, 2017).

A proposta inicial era mesmo de se deixar aberto e ir construindo os jeitos de fazer, assim como a estruturação dos espaços, de acordo com a caminhada, deixando emergir, conforme já relatado na seção 'projeto de inovação'. A partir de um percurso já vencido (no sentido de percorrido) é que foram sendo esquematizados os processos do laboratório. Ao mesmo tempo que esse formato dá liberdade para as pessoas construírem o seu jeito de fazer, ele também pode sobrecarregar algumas pessoas, como é o caso de Camilla, que acabam sendo demandadas para acompanharem as iniciativas, ficando também responsáveis pelo processo de curadoria do LAB. São as contradições presentes nas práticas: se por um lado práticas de controle engessam as ações, por outro lado práticas mais livres/abertas (ou menos estruturadas) podem deixar alguns atores sem uma orientação clara ou mesmo desorientados e outros podem se sobrecarregar ao tentar exercer essa função de nortear os demais. Esses efeitos podem ser decorrentes das mudanças em torno dos entendimentos compartilhados, das regras e da estrutura teleoafetiva que organiza as práticas, aspectos que podem sofrer alterações ao longo do tempo (SCHATZKI, 2001) e que podem requerer um período de adaptação ou transição entre as diferentes formas de praticar.

E agora, nesse processo do planejamento, tá sendo um super desafio pra mim, mas ao mesmo tempo tá sendo um processo bem libertador de viver uma caminhada aí, de dois anos já, e não existe mesmo... não existia nenhum processo, o laboratório, o como que as coisas acontecem, o que se faz no laboratório, assim, a nível de estrutura mesmo e organização. E aí eu tenho criado esses processos agora, desenhado e criando fluxos de como as coisas acontecem, o que se faz, dentro de espaço de aprendizagem, dentro de espaço de criação, pra onde essa equipe do laboratório direciona energia, quais são as participações dele dentro dos projetos da Mercur, e aí, nossa, tá sendo libertador pra mim, né? Porque era... tudo tava na minha cabeça. Então quando as pessoas perguntavam, 'Que que eles fazem, né?', as pessoas vêm, em alguns momentos, algumas falam, 'Mas o que que é o laboratório?', e de hoje poder, assim, chegar num mapão enorme, assim, de 'Olha só, a gente faz isso, isso, isso, isso...', 'A gente atua, acolhe intenções de espaços de aprendizagem, desenvolve espaços de aprendizagem, dá suporte, apoio, cuida das áreas de aprendizagem também, cuida da manutenção do laboratório, do site, da comunicação'. Hoje, eu conseguir conversar sobre isso e falar o que se faz tá sendo bem libertador, e aí as pessoas também... eu tenho envolvido pessoas nesse processo, quando elas olham, elas também se surpreendem, assim. (CAMILLA, 2017)

O movimento de Camilla, de documentar as práticas do LAB pode servir como um orientador para que as práticas sejam enactadas mais ou menos de acordo com esse 'mapão' desenhado. Se forem inteligíveis ao coletivo do laboratório, há a possibilidade de que as práticas sejam mantidas de acordo com as regras ali estabelecidas (SCHATZKI, 2006). Entretanto, não existem mecanismos que assegurem que todos os agentes venham a agir segundo tais regras, por mais que tenham sido escritas ou mesmo propagadas, pois as práticas possuem um caráter dinâmico, relacional e temporário, ou seja, podem "mudar ao longo do tempo em resposta a eventos contingentes" (SCHATZKI, 2001, p. 61).

i. Espaços de criação

Nessa área (espaços de criação), a Mercur identifica, propõe, articula propostas de inovação, funcionando como um *hub*, assumindo, assim, a orquestração, a coordenação sutil dessas iniciativas. A ideia das LTs é que elas funcionem em rede, com a Mercur sendo um nó central na conexão e relação com demais atores. Dito isso, o mapeamento destes agentes que compõem a comunidade (extrapolando os ‘muros’ da organização) exige esforço constante dos mercurianos. A visão de redes sociais, descrita nas apresentações que a Mercur realiza sobre o LAB, é apoiada na definição de Augusto de Franco, considerando como agentes somente os humanos e entendendo que, via rede, as pessoas ‘interagem’, presencialmente ou à distância. Curioso é que em suas falas e nas experiências que pude acompanhar, os fazeres e dizeres tomam a rede como um arranjo de elementos heterogêneos (humanos e não humanos) que se relacionam, havendo um mútuo afetamento e uma imbricação complexa, estando pois mais próximas da compreensão de Latour (1994; 1999; 2005; 2009), Law (1992; 2002), Law e Mol (1995) e Schatzki (2003; 2005; 2006). Tendo esse entendimento em mente, relato nos próximos tópicos algumas práticas do LAB, considerando suas diferentes formas de atuar.

a. Definindo as práticas das Linhas de Trabalho

As linhas de trabalho existentes na época da realização da pesquisa eram a LT Facilitadores de Atividades da Vida Diária (AVD) e a LT Cuidados na Prevenção e Reabilitação. Durante a realização da minha pesquisa, não tive condições de participar de nenhuma oficina da LT AVD, por isso a narrativa que aqui apresento foi construída a partir dos relatos dos participantes da pesquisa e, também, de pesquisa documental (via leitura de materiais impressos e digitais e visualização de vídeos).

O meu primeiro contato com a LT AVD foi no encontro de que participei com a Fundação Gerações, em agosto de 2016. Na época, a linha de trabalho AVD tinha como proposta responder ao questionamento: “Como desenvolvemos soluções que atendam a NECESSIDADE de pessoas com dificuldade de apreensão para realizar suas atividades diárias”? (MERCUR, 2016, destaque no original). Para responder a esse questionamento algumas práticas foram enactadas: os encontros com a comunidade, as rodas de conversa, as ferramentas de *design thinking*, as estratégias de facilitação de trabalho em grupo baseadas nos princípios de *Art of Hosting*. Para identificar a necessidade da LT AVD, a Mercur fez convites e envolveu as APAES, conversou com educadores, familiares, fisioterapeutas e com as pessoas com dificuldade de apreensão, a fim de melhor compreender suas necessidades. Foram envolvidas, nas oficinas de cocriação e legitimação, universidades, colaboradores da Mercur, alunos de Design da Unisinos e todos os atores anteriormente citados.

Então a primeira linha de trabalho que a gente criou e construiu baseado um pouquinho em design thinking é fazer com as pessoas... e a gente desenhou toda uma metodologia de linha de trabalho, tem a empatia, tem a persona, todo um processo de desenvolver com, e a gente, pra fazer essa linha de trabalho, a gente convidou alguns que a gente chama de ‘articuladores’, que são pessoas que fazem parte desse processo, que vivem esse processo com essa linha de trabalho e

depois também são corresponsáveis pra tangibilizar isso, pra materializar as ideias, de prototipar, então essas pessoas convidam outras pessoas que são os makers internos ... ah me faz isso e faz aquilo. Então o projeto Diversidade na Rua ele se adotou do LAB, ele tá dentro, inserido, é difícil dizer o que é o LAB e o que é o projeto Diversidade na Rua, eles andam juntos, mas ele já tá mais concebido nesse conceito porque o P&D tá em todas as partes, não tá numa área, porque quando você faz para as pessoas, ele está numa área só, mas quando você faz com as pessoas e convida os articuladores que são as diversas expertises de cada um, é diferente esse processo todo (VIRGÍNIO, 2016).

Nesta primeira experiência que tive com o LAB da Mercur (quando participei do encontro organizado com a Fundação Gerações), a apresentação feita por André, Camilla e Virgínio apresentava que a condução da linha de trabalho envolvia um chamador (quem chama, encabeça a LT) e um articulador (colaborador da Mercur). Esses profissionais ficam responsáveis por reunir as pessoas e as organizações necessárias para possibilitar o desenvolvimento de “soluções que atendam a NECESSIDADE de pessoas com dificuldade de apreensão para realizar suas atividades de vida diária – ALIMENTAÇÃO, HIGIENE E APRENDIZAGEM – gerando independência, autonomia e dignidade, de forma acessível (preço e disponibilidade)” (MERCUR, 2016, destaque no original).

Embora o processo da linha de trabalho estivesse estruturado em seis fases no ano de 2016 (fase 1 – identificar a necessidade; fase 2 – criação da linha de trabalho; fase 3 – definição da problemática da linha de trabalho; fase 4 – oficinas de cocriação; fase 5 – oficinas de legitimação; fase 6 – resultado), conforme apresentação feita por André e Camilla, a consecução dele demonstrava ser mais orgânico, ou melhor, mais fluído do que sugere a divisão por fases. Adicionalmente, a prática de construção de desconstrução da Mercur fazia com que houvesse um constante repensar a partir de novas vivências. Por isso, em 2017, o processo da linha de trabalho sofreu modificações, passando a ter sete fases (1 – identificação das necessidades; fase 2 – criação da linha de trabalho; fase 3 – definição da problemática da linha de trabalho; fase 4 – oficinas de cocriação; fase 5 – oficinas de legitimação; fase 6 – materialização; fase 7 – oficinas de experimentação).

(...) então tem na figura da Marli e da Luíza, as lideranças, mas o processo de construção ele é muito... como tem encontros periódicos que acontecem, então em cada encontro tudo é pensado junto, tudo é pensado junto. Mas claro, se vai ter um encontro, uma oficina na semana que vem, a Marli é como se ela fosse a facilitadora desse processo, mas o grupo... diferentes pessoas no grupo desempenham diferentes papéis, então a liderança é muito circular mesmo e de acordo com a circunstância. Agora estão num congresso de tecnologia assistiva, então, está a Marli, a Luíza e... (...) um outro articulador, em outro momento vai ser outro articulador, então em cada encontro, a cada movimento da linha de trabalho são diferentes pessoas, diferentes papéis. Mas aí sempre tem a representação da Marli e da Luíza como chamadoras que vão facilitando esse processo. (CAMILLA, 2016)

As oficinas, na verdade, elas... elas acontecem, né, elas fluem, na verdade de um processo que a gente inicia indo ao encontro das pessoas e estando com as pessoas a gente vai identificando as necessidades que existem na vida delas. E, também, de uma grande inquietação que a gente tinha de como pe que a gente deixava de fazer produto para as pessoas e passava a fazer com as pessoas e a gente descobre, na verdade, que toda a inteligência, que toda a criatividade coletiva, ela acontece quando a gente tá todo mundo junto (SILDA, coordenadora do projeto Diversidade na Rua, 2016, depoimento dado ao Canal da Mercur no Youtube).

Conforme já relatado, a partir da problemática é que as oficinas eram organizadas. As oficinas ocorreram, inicialmente, no espaço de uma escola de Santa Cruz do Sul, tendo ocorrido também em outras cidades do estado do Rio Grande do Sul e envolviam equipes interdisciplinares. Com a construção do espaço do LAB, algumas oficinas passaram a ocorrer nas dependências da

Mercur. Para a realização das oficinas, uma diversidade de elementos foi mobilizada: mesas com cadeiras, lápis coloridos, colas, papéis, giz de cera, borracha, pinceis atômicos coloridos, tela de projeção, microfone, caixa de som, iluminação, pessoas com diferentes formações (fisioterapeutas, designers, profissionais da Mercur, educadores etc.) e necessidades ou interesses (pessoas com deficiência visual, pessoas com síndrome de down, pessoas paraplégicas, pessoas com dificuldade de preensão, pais etc.).

O movimento do Diversidade na Rua iniciou em 2011, quando a Mercur sentiu necessidade de compreender de forma *“mais abrangente o ambiente da educação, através de um repensar sobre o papel da empresa neste campo de atuação. Iniciou-se pelo relacionamento com diferentes instituições conectadas ao assunto e escolas de Santa Cruz do Sul, porém, atualmente, com uma abrangência maior de parceiros e pessoas na sua rede”* (MERCUR, 2017). Em 2013, concretizaram três encontros via o projeto Diversidade na Rua *“vivenciados com as pessoas de Santa Cruz do Sul em um espaço livre para a expressão, através da arte, sobre o respeito e valorização à diversidade, (...) um momento de convivência, harmonia e co-criação”* (CANAL MERCUR YOUTUBE, 2013). Para os entrevistados, esse movimento foi decorrente do entendimento da Mercur de que as pessoas possuem necessidades diferentes e, através da arte, buscaram identificar as percepções de um coletivo sobre a diversidade. As expressões/manifestações conjuntamente construídas serviram para embasar o propósito da Mercur de ser um canal, um meio e uma ferramenta de apoio (via seus conhecimentos e estrutura) para o atendimento de necessidades reais. Diversos questionamentos foram feitos nos encontros de 2013: Como chego lá? O que mudou? Como mudou? O que me tornei? Para onde foi?

A estruturação das práticas das oficinas de cocriação é decorrente da busca por compreender as necessidades desse público. No entanto, em vez de seguir o processo comumente encontrado em áreas de PD&I, em que um/a grupo/uma área pesquisa o que o ‘cliente’ tem interesse ou necessidade, relata para outro/a grupo/área que fica responsável por desenvolver o produto, que é vendido por um/a terceiro/a grupo/área, o desenho proposto pelo Diversidade na Rua foi de envolver os interessados (clientes, usuários, consumidores) na construção de produtos e serviços que tivessem significado para eles. Um movimento novo para esse público.

A gente inicia cocriando com as pessoas e daí a gente faz um novo encontro, nesse novo encontro a gente melhora algo que começou no encontro anterior, né, e junto a gente começa, então a ter protótipos e esses protótipos a gente passa daí a experimentar com as pessoas: se isso realmente atende aquela necessidade, da conta de fazer... de contribuir pra vida das pessoas (SILDA, coordenadora do projeto Diversidade na Rua, 2016, depoimento dado ao Canal da Mercur no Youtube).

Nosso trabalho de reabilitação, às vezes, ele acaba sendo muito individualizado, então a gente tem que criar coisas sozinhas, nós, e às vezes com o auxílio das famílias, com as necessidades do paciente e a gente fica um pouco limitada, porque a gente não tem os outros recursos, então uma equipe de familiares, de pacientes, de estudantes que tão... do design e mais outros profissionais da área da educação, da área da saúde, é muito rico, é muito importante. A gente acaba escutando um pouquinho das necessidades de cada um e não só da necessidade da terapia em sala de atendimento... (MARIANA, terapeuta ocupacional, 2016, depoimento dado ao Canal da Mercur no Youtube).

Tô acostumada a encontrar produtos prontos, né, no mercado que nem sempre satisfazem as nossas necessidades e aqui a gente tá construindo, né, produtos que vão ajudar o Pedro a ter uma qualidade de vida melhor. É muito diferente, é

muito interessante, é superimportante pra gente participar dessa construção (KARINE, mãe do Pedro, 2016, depoimento dado ao Canal da Mercur no Youtube).

A caminhada com a LT AVD fez com que desenvolvessem um instrumento denominado ‘Mapa de Cocriação’ (um canvas em folha tamanho A0). Este artefato é utilizado durante as oficinas para registrar todo o processo de desenvolvimento e criação, contendo espaços que servem para colocar em um canvas informações sobre a problematização, a persona, a ideação, facilitador de AVDs, questões relevantes e o projeto. A persona é outro artefato desenvolvido para auxiliar o processo de criação/ideação, trazendo informações sobre o que essa pessoa ideada pensa e sente, o que ela escuta, vê, diz e faz, quais suas dores e necessidades. A partir desses artefatos e contando com diversos agentes (humanos e não humanos), os quais já foram citados, são desenvolvidos protótipos que serão testados nas oficinas de legitimação, quando são identificados ajustes e melhorias a serem operados nos protótipos. As oficinas de legitimação podem envolver um ou mais encontros, seguindo a mesma lógica vivencial e permeada de materialidade que as oficinas de cocriação. Na materialização os protótipos se tornam produtos que são então experimentados nas oficinas de experimentação.

Nesse processo, o fluxo de relacionamento, desenvolvimento e produção possui movimentos que não seguem o fluxo retilíneo, mas que busca conectar e mobilizar uma rede. Após uma série de relações de identificação, encontros, mobilizações, participações da comunidade de acolhimento, ouvindo cada um e pensando em conjunto, conseguiram compor ideias e soluções que buscavam melhorar na qualidade de vida das pessoas, como o engrossador de talheres, a pulseira de peso, o gizão de cera grosso e tijolinho, o fixador de mão em tira, o engrossador em discos, o fixador multiuso, entre outros.

É muito diferente, porque é muita área... é o pai, é a criança, é o psicólogo, é o fisioterapeuta, é eu, designer, é a Mercur com os projetos, com o material, então, eu achei interessante, muito diferente, eu tô um pouco meio que perdido, mas eu, é, eu vejo que é um caminho certo, tipo, tu precisa de tudo isso pra gerar aquela ideia final (RENAN, estudante de design, 2016, depoimento dado ao Canal da Mercur no Youtube).

O que eu acho muito interessante da oficina é isso... trouxe pessoas que não eram profissionais da saúde e eu vi que o pessoal da, ahn... do design curtiu muito a ideia... eles foram inseridos num mundo que eles não conheciam, então, eu acho isso muito enriquecedor, assim. E, às vezes, são crianças que tem um cognitivo muito bom, mas tem um motor tão ruim que eles não conseguem se expressar e tudo que tu puder fazer pra facilitar isso, pra eles interagirem de uma forma melhor com o mundo, é muito legal, e eu via nos olhos, assim, dos alunos praquelas crianças que era uma coisa, pra nós é, é corriqueiro, pra eles era muito novo (CARLA, fisioterapeuta, 2016, depoimento dado ao Canal da Mercur no Youtube).

A problemática, apresentada em agosto de 2016, foi repensada a partir de várias vivências da LT AVD ao longo do ano de 2016 e 2017, assim na última apresentação da qual participei, em outubro de 2017, a pessoa responsável pela Diversidade na Rua trouxe sua redefinição. Segundo ela, no contato com mães, pais, educadores, fisioterapeutas, estudantes de design, pessoas com necessidades puderam perceber que para além das atividades de alimentação, higiene e aprendizagem também era necessário considerar necessidades que poderiam ser temporárias, incluindo na problemática a ‘reabilitação’ (DIÁRIO DE CAMPO). Assim, o objetivo reformulado em 2017 ficou: “desenvolver soluções funcionais que atendam as NECESSIDADES de pessoas

com deficiência e/ou mobilidade reduzida gerando mais autonomia, independência e dignidade nas suas atividades de vida diária: ALIMENTAÇÃO, HIGIENE, APRENDIZADO E REABILITAÇÃO” (MERCUR, 2017, destaque no original).

Um aspecto que merece destaque na LT AVD trata-se da sua relação com o LAB e, também, das práticas de feminilidades e masculinidades. Há tensões e contradições que em alguns momentos foram verbalizadas e em outros ficaram subentendidas. Conforme já relatado, o movimento do Diversidade na Rua antecede o LAB e, embora ele seja o projeto ‘mãe’, nas apresentações feitas sobre o LAB, ele aparece como uma das formas de atuação do laboratório, estando ‘dentro’ de seu escopo. Entretanto, em função de sua história e dos/as profissionais envolvidos/as, há, na visão de alguns entrevistados, um esforço da responsável pelo DNR em mantê-lo afastado, ou melhor, independente do LAB, pelo menos em termos práticos. Mesmo que alguns defendam que nada precisa estar ‘dentro’ do laboratório, mas sim ser influenciado pelo ‘jeito de fazer do LAB’, ainda assim as contradições permanecem e os afetamentos também. Sendo o LAB uma decorrência do movimento do DNR, poderia-se dizer que ele é um efeito, um *knowing* decorrente das vivências da Mercur e do próprio DNR. Nesta perspectiva, o LAB seria influenciado pelas novas práticas desenvolvidas por um coletivo da Mercur e do DNR que, por sua vez, ao mobilizar suas práticas também influencia (afeta) a Mercur e o próprio DNR. Essa rede de relações que se estabelecem produz arranjos temporários de modos de fazer e dizer. Algumas práticas se mantêm por um tempo maior, outras são constantemente modificadas e há ainda aquelas que deixam de ser praticadas.

(...) o Diversidade nasceu dois anos antes do Laboratório e ele inspirou muito o Laboratório, como eu te falei, o LAB foi prototipado no Diversidade na Rua. Então... Quase como se o Laboratório fosse um filho do Diversidade. A nível de projeto, é. O Diversidade maturou a Mercur para o LAB e quem ocupou muito a nível de atividades e encontros o Laboratório, foi o Diversidade na Rua. Só que pela pessoa da Marli e por ter vindo antes na pessoa da Marli, ele faz questão de se mostrar independente, faz questão de se mostrar autônomo e eu acho que, na minha percepção, até superior em nível hierárquico. (...) Até porque, a nível histórico, né, o Diversidade precede o Laboratório. Como eu te disse, é como se o laboratório fosse um filho do Diversidade, porque de fato ele só foi possível por causa do campo que o Diversidade abriu. O Diversidade, coordenado pela Marli, que é uma pessoa antiga da casa, que é do colegiado, que é da diretoria, ela é uma diretora, se fosse traduzir, e não é uma diretora qualquer, é uma diretora extremamente forte, autoritária do seu jeito, reconhecida por isso. Nisso surgiu um Laboratório que hoje é maior que o Diversidade. O Diversidade deveria se entender dentro do LAB com a figura de liderança da Camilla que é uma... como é que chama? Abaixo do analista é? Ou melhor, acho que analista. Nunca me lembro desses cargos tradicionais, a nomenclatura, mas seria a... tem a analista, coordenador? (...) Assistente! Tu vê a loucura da coisa? Isso é choque total, vai dar choque! (...) o Diversidade não tá dentro do Laboratório. Quer dizer, ele deveria estar, mas na prática ele não tá. Mas é que na verdade... até conversando com o Ricardo hoje, nada tem que tá dentro do Laboratório. As coisas são influenciadas pelo Laboratório, assim... Mas eu acho que esse entendimento não é claro. Pra mim o Laboratório, aos poucos, ele vai virar a Mercur toda, a Mercur toda vai ser um laboratório. Por isso que não se quer tanto definir mas, sim, há alguns projetos que seriam da incubadora que tariam dentro do Laboratório. E, sim, o Diversidade deveria estar dentro do Laboratório como na incubadora. Assim como outros projetos que são Mercur, tipo o Mamona, um projeto também experimental. Deveria se entender como parte do Laboratório justamente pra dar mais força pra esse espaço fértil, mas eles não têm essa clareza. Por isso até que o Ricardo comentou ali no final, não sei se tu ouviu? ‘Eu me interessei por esse desenho’. Aquela bolinha, ‘projetos’, poderia ter outros. Linhas de trabalho, poderia ter outro, mas não é um entendimento claro. A tendência é o Laboratório engolir a Mercur. (...) Em o Laboratório ser o Framework da Mercur. A tendência é essa (HUGO, 2017).

Quanto às práticas de masculinidades e feminilidades, analisando a proposta da LT AVD, embora uma LT tenha uma característica de olhar para o negócio e, também, gerar produtos e serviços, aspectos ligados à masculinidade; há um viés comumente associado ao universo feminino,

traduzido pelo cuidado, pela busca de inclusão, do alcance da diversidade e do atendimento de necessidades de pessoas com algum tipo de deficiência.

A linha (...) do Diversidade na Rua, que ainda existe, ela é muito feminina, nossa, super! E ainda mais com o contexto totalmente dentro do universo do cuidado, ainda mais cuidado com (...) deficiência. Que é, assim, enfermagem pura! Então é uma coisa superfeminina. Ah tu pega enfermagem, voluntariado, assistencial, tudo! Trabalha com APAE, terapeuta educacional. E se for ver, quem se envolve é mais mulheres também. Mas tem a Marli, né, (...) que é superdisciplinadora. (HUGO, 2017).

Na fala de Hugo pode-se perceber o aspecto contraditório e ambíguo do enactmento de feminilidades e masculinidades, dado que a pessoa responsável por essa linha de trabalho foi apontada por vários participantes da pesquisa como uma pessoa autoritária, centralizadora, disciplinadora (esse tema será retomado na seção em que falo sobre encarnação de gênero), mobilizando práticas de masculinidade. Tais práticas podem ser enactadas sem/com a consciência dos efeitos que produzem nos envolvidos, podem também ser decorrentes de uma trajetória em que foi necessário praticar masculinidades para que esta profissional pudesse conquistar um espaço hierárquico superior nesta indústria. Como não tive a oportunidade de entrevista-la, este é um ponto que fica em aberto, mas que precisa ser melhor analisado considerando os efeitos e afetos que provoca nos demais agentes.

A outra linha de trabalho, a LT Cuidados na Prevenção e Reabilitação (CPR), nasceu dentro de uma área de P&D, como um projeto e após algumas conversas, questionamentos e experiências é que ela é ‘transformada’ em LT. O percurso dessa linha traz algumas práticas recorrentes da Mercur: os encontros com agentes externos à Mercur, a construção e desconstrução, as rodas de conversa, as trocas e questionamentos entre o coletivo da LT, a procura por vivenciar primeiro e depois compreender qual o formato a ser adotado, entre outras.

Entrei em contato com a LT CPR quando estive uma semana em Santa Cruz do Sul, em março de 2017, dedicada à produção de dados na Mercur. Perguntei para a Camilla se haveriam momentos (reuniões de grupo, encontros etc.) que eu pudesse estar presente, foi quando ela me disse que teria um encontro do grupo dessa nova LT e que eu poderia acompanhar. A atividade que eu presenciei foi o momento de repensar qual o propósito da LT CPR, acomodar afetos e entender o que para o grupo fazia sentido. Após participar dessa atividade conversei com Heitor, Lucas e Hugo sobre a caminhada deles até chegarem na LT CPR.

Nós tivemos então esse primeiro encontro, que foi o encontro no qual tu estava presente, né... aonde a gente começou a ver que não era somente um nome, era todo um... uma... uma elaboração que tinha que ser feita, e refeita, a partir daquilo que a gente tava se propondo a viver. Porque a linha de trabalho, ou... começa a chamar de linha de trabalho em reabilitação, trabalhos lesões, né, ainda não temos um nome, ela nasceu como um projeto, e um projeto de produto, né? Ahn... e como projeto de produto é muito simples, né, tu vê o que que tu precisa fazer e tu faz, né? E quando a gente entende e começa a viver na prática o significado, e essa é uma preocupação do grupo, né, a gente não quer... a gente quer estar atento, quer viver, mas a gente quer respeitar o que alguém, em algum momento, elaborou como significado de uma linha de trabalho. Então a gente sempre tá tentando voltar pra ah, qual é o significado, o que que precisa ter pra ser uma linha, o que que não é uma linha, né? Daí nós vimos que estávamos muito distantes do que é uma linha de trabalho. (HEITOR, 2017)

Isso, começou ano passado, foi outubro ou novembro mais ou menos, que a gente começou a se reunir, veio mais pela Rosaura, pelo Heitor, conversando, e depois juntou um grupo e começou a se reunir. Era mais projeto, quando a gente falou ... depois eu fui ler o objetivo, a gente quer ver “os produtos atuais”, só que os produtos atuais é fazer melhorias, o que pode vir? Eu acho que na linha de trabalho é bem mais ampla, tu vai lá e escuta o que as pessoas realmente precisam,

quais são as necessidades e em projeto tu pode estar fazendo melhorias em alguns, mas não que tu não possa desenvolver novos também, mas eu acho bem mais amplo. (...) no início a gente pensava “é um projeto”, e aí depois eu entrei de férias, e aí eu vi que mudou, vamos falar agora assim, agora é uma linha de trabalho, porque a gente achou que isso deveria ser feito junto com o LAB, dentro do LAB, pra que a gente pudesse estar convidando a rede pra gente construir juntos, verificando as necessidades, e a partir dali então, acho que tem mais a ver com o que o LAB se predispõe do que ... acho que é o objetivo maior do LAB acho que é esse, fazer junto com as pessoas (LUCAS, 2017).

Nas falas de Lucas e Heitor é possível perceber o movimento do grupo de ressignificar a proposta inicial do projeto para que ele, assumindo a forma de atuação de uma linha de trabalho, estivesse alinhado com a busca por compreender as necessidades de um coletivo e envolver uma rede de atores para fazer junto com eles produtos/serviços que tivessem significado. As diferenças entre um projeto ligado ao P&D da Mercur e o ‘jeito LAB’ de praticar são explicitadas nas falas de ambos entrevistados. Hugo também comenta a transformação do projeto em LT.

Então, porque, assim, essa linha de trabalho (...) ela nasceu dentro de uma área de P&D como um projeto, depois é que ela foi puxada pra ser linha de trabalho. Mas a gente, Nômade, sempre tentou preservar que ela mantivesse um olhar pro negócio porque a gente entende que isso é importante pro laboratório, pra inovação mais tecnológica. Tu precisa entregar, sabe? Tu precisa entregar a inovação pra empresa, seja produto ou serviço, e aí precisa ter um olhar de retorno sobre investimento, de, enfim, de escalabilidade... senão a gente teme pela não continuidade do projeto. O acionista em algum momento vai olhar pro investimento, assim, diferente, sabe. (...) Mesmo que digam que não! E por uma crença da Nômade, de que a gente precisa integrar as coisas. Essa é a grande questão, trazer uma qualidade econômica pra projetos que tenham relevância de impacto social (HUGO, 2017).

A gente acha que está construindo ela. Assim como foi o Diversidade na Rua que eu não participei, sei algumas coisas, mas acho que é um momento de construção, a gente foi vendo ali o que o projeto tem de ser 100% meu, a gente fez várias dinâmicas anteriores pra chegar onde a gente chegou, até o dia da apresentação, e quando a gente foi compartilhar com o grupo vieram alguns questionamentos que nos fizeram repensar e ... “mas por que a linha de trabalho “suporte” por que não poderia ser qualquer outra?” e pra mim essa pergunta veio e me impactou bastante, por que mesmo suporte? Será que a gente está faturando? é a linha que mais fatura? Não poderia ser frio e calor? Até o próprio nome a gente está revendo, o que é suporte? Suporte pode ser diversas coisas, então, a gente está num momento agora é de desconstrução do que a gente tinha construído, o próprio objetivo foi desconstruído, que é o exercício que a gente fez na semana passada, a gente vai vendo até onde chegamos e a gente tem uma metodologia mais ou menos que a gente definiu mais ou menos a que seria, que é... fluxo de trabalho, definições... (está mostrando as fases da LT¹⁸⁷ no papel) como seria a linha de trabalho, definição do grupo inicial, e aí a gente vem pra etapa de problematização, é uma etapa que a gente ainda está, mas a gente vai percorrer todos esses passos aqui, eles foram construídos pelo grupo, ideação, criação, materialização, e depois o dar acesso as pessoas. É um trabalho grande, vai exigir bastante, mas a gente acredita bastante nesse trabalho e pode nos levar a outros patamares e realmente pensar as soluções juntos com as pessoas e não só trazer pronto, eu acho que esse é o objetivo maior da gente fazer junto com elas, escutar quais são as necessidades, pra que aí então a gente possa construir (LUCAS, 2017).

Associando essas falas às práticas de masculinidades e feminilidades, pode-se interpretar que um projeto estaria mais associado a um modo de gestão masculino e uma linha de trabalho, mesmo sendo voltada para o negócio, com o intuito de gerar produtos e serviços (ambos ligados ao universo masculino), teria um jeito de fazer mais associado ao feminino (em termos de convidar mais pessoas para participarem da caminhada, buscar escutar os anseios e necessidades desses atores, desenvolver produtos/serviços de maneira colaborativa e coletiva).

Ainda ontem eu tava conversando sobre isso pra uma outra atividade lá na empresa... como a gente fica feliz, né, eu principalmente, eu enxergo sempre o erro como uma forma de aprendizado. E foi um grande erro que a gente teve, né, ao dar um nome... chamar o nome de projeto suporte, que é um nome baseado em produto, né... E eu fico feliz por isso, porque a gente vê na prática que as relações, as relações com as pessoas, os afetos, eles não se desenvolvem a partir dos produtos, né? A gente consegue criar afeto a partir do que é importante para as pessoas, né, enquanto necessidade dentro

¹⁸⁷ Fases de uma LT (MERCUR, 2017): 1 – identificação das necessidades; fase 2 – criação da linha de trabalho; fase 3 – definição da problemática da linha de trabalho; fase 4 – oficinas de cocriação; fase 5 – oficinas de legitimação; fase 6 – materialização; fase 7 – oficinas de experimentação.

dela. E... foi quando a gente foi fazer uma primeira movimentação apresentando então essa nossa caminhada enquanto linha de trabalho pra uma instituição de ensino, tinha alguns professores parceiros que queriam conversar conosco, aí a gente viu que não se sustentava, né, não se sustentava, por que? Porque que a gente iria se relacionar com eles? Se relacionar, né, ter um relacionamento, criar, desenvolver um afeto, sustentar isso. A gente viu assim, por causa de produto, né? (entonação indicando dúvida) Mas isso... a empresa vender produto, então não tem... porque que eu tenho que me relacionar? A relação é muito mais fria, é uma relação transacional. E não era isso que a gente tava buscando, né? Então daí, daí que quando a gente volta eu... eu faço um e-mail então pro grupo manifestando essa minha sensação... né, de incômodo, e é muito legal, porque isso tá do mesmo modo vibrando dentro do grupo, né, todas as pessoas que responderam, que se posicionaram, disseram a mesma coisa, puxa, é verdade, eu também tava pensando isso, ah, isso não faz sentido mesmo, e aí o único cuidado que a gente tentou foi assim, tá, mas ao invés da gente sair rebatizando com qualquer nome, vamos viver mais um pouco... (HEITOR, 2017)

A sensação relatada por Heitor foi acolhida pelo restante do grupo, como pude observar no encontro dessa LT CPR, quando redefiniram seu nome, seu propósito, expuseram sensações, percepções e sentimentos. Foi bastante elucidativo presenciar essa atividade. O encontro do grupo foi realizado em uma sala no subsolo do prédio administrativo da Mercur. Quando cheguei, as atividades já haviam começado. Cerca de dez pessoas estavam sentadas em cadeiras posicionadas uma ao lado da outra, em formato “U”, em frente a um quadro que continha algumas folhas expostas. No momento em que me juntei ao grupo, eles estavam discutindo que se continuassem pelo caminho que estavam seguindo até então, ele seria mais raso do que se poderia desenvolver. Discutiam desejos de trabalho, diferenças entre olhar para produtos e olhar para necessidades, percepções sobre prevenção e reabilitação (Fala de um dos homens do grupo, o qual vou chamar de Valter: *“Por mais que a gente trouxe produtos inspiradores, teve um passo antes desses produtos inspiradores, né, que é, porque que eles eram inspiradores? Porque havia uma necessidade em cima daquilo! E eu tenho tranquilo pra mim, assim, que quando eu falo de um produto inspirador, tipo tipóia, eu não penso na tipóia, sabe? Eu penso na necessidade de imobilizar o braço, tá? Isso na minha visão. Eu não consigo separar as coisas”*). Contraponto de uma das mulheres do grupo, a qual vou chamar de Jaíne: *“Mas é imobilizar o braço, não é a pessoa buscar uma prevenção disso, entende? A gente não saiu desse contexto micro, sabe?”*. Fisioterapeuta: *“Mas aí depende do que a gente quer seguir...”* (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)). Nesse momento, Paloma, profissional da Nômade, decide intervir e compartilhar a visão dela sobre o processo até então construído:

Vocês trouxeram a questão das hipóteses iniciais, de talvez o projeto acabar se limitando porque aquilo seria então o ponto de partida, né? Acho que isso tem relação com o que foi trabalhado no outro workshop que é uma questão de entender uma história e, então sim, não ignorar ela e absorver ela, e isso tá relacionado com as hipóteses que é se entender onde se está hoje o projeto pra então se ampliar que era, a princípio, esse ir a campo e ouvir as pessoas, né? O projeto ele não estaria embasado naquelas hipóteses, tanto que a nomenclatura dela era ‘hipóteses iniciais’ e justamente eram considerações que foram num primeiro momento que foi, sim, muito raso, né, obviamente porque foram considerações feitas dentro de um grupo fechado, então, que nessa saída a campo que sim ia se ouvir as pessoas, se observar as pessoas, conversar com as pessoas e construir esse diálogo pra então ampliar e justamente sair dessas hipóteses iniciais que até então o grupo tinha conversado... Tô compartilhando uma visão minha que a gente, a Nômade, tinha compreendido. Então, eu não sei se todos vocês tinham essa mesma percepção que, justamente quando a gente construir ali todo o fluxo de projeto, tanto que a gente teve cuidado de fazer mais de um campo, justamente pra ter esse aprofundamento muito grande com as pessoas e de ouvir as pessoas, de viver esse processo com as pessoas (PALOMA, 2017, DIÁRIO DE CAMPO).

Três pessoas do grupo (Valter, Jaíne e mais outra mulher dessa LT CPR, a qual vou chamar de Rosaura) responderam dizer que entendiam e concordavam com o que Paloma havia colocado, no entanto, Jaíne e Rosaura contraargumentaram expondo que o roteiro que seria construído para

irem a campo, segundo o acordado, deveria se embasado nessas hipóteses iniciais e elas não conseguiram visualizar como poderiam deixar no ‘neutro’ para construir o roteiro com base nessas hipóteses. Ao ‘*atrelar uma coisa na outra, isso acabou confundindo*’ (JAÍNE, 2017, DIÁRIO DE CAMPO), pois, ao olharem para as hipóteses viram que das 32, apenas duas não eram de produto e as outras tratavam-se de questões técnicas de produtos mais voltados para o que a Mercur havia produzido até então, por isso sentiam que era preciso rever essas hipóteses. As duas expressaram seu entendimento de que seria necessário ter mais sensibilidade ao colocar as coisas, pois poderia ser questionado sobre a necessidade dos entrevistados e não sobre o uso de um determinado produto da Mercur (Exemplo de hipóteses: ‘*se relacionar com profissionais da saúde que utilizam os nossos produtos*’, sugestão de Jaíne: ‘*a gente poderia se relacionar com profissionais da saúde que atendem pessoas que tem lesões pra entender que necessidades nós não estamos atendendo. Não é o que está aqui que está errado, o que tá errado é o nosso olhar, o como nós estamos trazendo isso que não está ainda pronto pra virar um roteiro de uma conversa que vai nos trazer respostas que a gente precisa*’). Interessante perceber a diferença no tom, na energia colocada e no ritmo das falas: as mulheres falavam de maneira mais pausada, com suavidade e demonstrando uma preocupação com o conteúdo da fala; Valter falava com um tom mais elevado, ritmo mais acelerado e demonstrando uma incomodação com aquele momento. Foi então que Camilla decidiu se manifestar. Até aquele momento ela estava observando o grupo, respeitando as falas e se colocando como uma ouvinte. Ela retoma um trecho verbalizado por um dos integrantes do grupo para provocar uma reflexão sobre o sentido do grupo.

Eu tô chegando, bom, vocês sabem que eu ainda tô chegando aqui nesse grupo, mas, ah... se eu pudesse trazer... a contribuição que eu quero fazer, também olhando pra uma frase ou pergunta que o Valter colocou é ‘então eu não sei o que eu tô fazendo aqui’ e aí eu trouxe, assim, de uma breve conversa que eu tive com o Heitor das coisas que ele tava percebendo... é de uma breve leitura que eu queria compartilhar com vocês, com três perguntas pra colocar no centro dessa conversa, porque eu olho muito para a questão das relações e da identidade grupal e eu não consigo constituir uma identidade grupal em mim, ainda, desse grupo, pode ser também porque ‘ainda estou chegando’ né? Ou pode ser por mais coisas... E aí é uma leitura que vem do princípio de comunidade, como se forma uma comunidade... Vou trazer só um trecho dessa leitura: ‘É muito provável, que ao longo deste caminhar rumo a uma ampliação e refinamento do sentido de Comum-Unidade Humana, haja alguns tropeços, alguns desvios, um certo cansaço, baixas e altas temperaturas, ou a moral da turma pode cair. Sim, tudo isto é possível, bem provável! Por isso mesmo, é necessário saber cuidar do que está no centro de todo e qualquer grupo: a liberdade para ser quem se é e ao mesmo tempo cooperar para o bem comum. Para Margaret Wheatley e Kellner-Rogers existem três perguntas vitais para ajudar a manter uma vivo o sentido de Comum-Unidade: O que nos reuniu? O que esperamos produzir unindo-nos com outros? O que acreditamos ser possível em conjunto que não é possível isoladamente? Estes são tipos de perguntas que não podem ser respondidas só por uma pessoa. Não é uma pergunta que tenha uma única resposta certa.’ E aí vem uma fala da Wheatley que diz ‘quando não respondemos a essas perguntas como uma comunidade, quando não há consenso sobre a razão por que estamos reunidos, as instituições que criamos para nos servir tornam-se campos de batalha que não servem a ninguém. (...) Sem estarmos de acordo sobre o motivo para estarmos reunidos, nunca podemos desenvolver instituições que façam qualquer sentido: nosso instinto de comunidade nos leva a uma comunidade ‘minha’, e não a uma comunidade ‘nossa’’. Então, eu senti de trazer isso, porque eu não sei se isso se tenha respondido ainda, mas se está respondido, talvez se tenha que estar no centro então, a gente tem que olhar para essas coisas. (CAMILLA, 2017, DIÁRIO DE CAMPO)

A essa provocação de Camilla, Solange responde que em outubro de 2016 foi feito um trabalho que poderiam retomar e ampliar com o grupo atual, pois ele havia sido feito quando esse coletivo era composto por outros integrantes, quando buscaram responder a seguinte pergunta: ‘o que vai transformar esse processo em 100% meu?’. Naquele momento, cada um colocou suas expectativas, no entanto, a visão era diferente, o grupo era composto de outras pessoas e amplitude

também era distinta. A partir daquela atividade o grupo foi ampliado e, mesmo que tenham tido o cuidado de trazer novos integrantes sempre contextualizando, cada novo integrante trazia um outro ponto de vista e outras vivências. Por isso, retomar e ampliar o trabalho realizado em outubro de 2016 poderia ser interessante para responder essas perguntas que Camilla estava propondo ao grupo e que ecoavam a preocupação que Valter havia verbalizado. *‘Tem coisa caindo de madura que a gente precisa fazer’* (SOLANGE, 2017, DIÁRIO DE CAMPO). Com esse movimento, Solange acreditava que seria possível dar profundidade, legitimidade e todo esse cuidado necessário, que era um anseio bastante grande do grupo inicial, mas que também seria preciso ter cuidado em dar conta do que ‘está caindo de maduro’ e ter dados e entregas que se espera de uma LT. A conversa do grupo se estendeu por cerca de 3h, buscando compreender o ‘core’ do que era importante para aquele coletivo e que daria conta de equilibrar os afetos de cada um, ou seja, de encontrar o que faria com que todos se sentissem confortáveis e que pudesse ser levado adiante por esse grupo.

Ficava claro que as pessoas ali reunidas estavam descobrindo o que era uma linha de trabalho, como funcionaria o processo de uma LT e, principalmente, qual era o propósito desta LT CPR que estava emergindo. Na entrevista que realizei com Heitor, questionei *“O que é uma linha de trabalho? É algo que é claro pro grupo?”*. A resposta de Heitor é bastante elucidativa, possibilitando compreender que, conforme esclarece Schatzki (2006), para que uma prática possa permanecer sendo compartilhada (ou mesmo negociada) por um determinado grupo, é necessário que ela seja entendida por esse coletivo e que esse entendimento seja disponibilizado aos demais.

São coisas, Roberta, que eu acho... objetivamente, eu acho que falar em nome de todo o grupo é difícil, né... Eu posso falar por mim mesmo, assim. Eu começo a formar esse entendimento de uma linha de trabalho a partir do que eu tô vivendo, porque até então a gente entende aquilo lá, são conceitos que estão expressos, né, mas é tão sutil, porque é tão próximo do que a gente acha que faz no dia a dia... né... Então a gente procura olhar aquilo, e quando a gente observa, assim ó, ah, uma linha de trabalho, ela visa, né, atender algo maior. Ela pode surgir pra atender uma necessidade... ahn... uma necessidade. A partir da demanda da Mercur, então assim, a Mercur tem legitimidade para dizer ‘vamos criar uma linha de trabalho pra discutir sobre um tema X’. Agora, até aí, se a gente for olhar um processo natural, um processo normal de produto, né, eu tenho uma necessidade que normalmente, e aí que as coisas começam a se diferenciar, quando a gente vive isso, né? As empresas operam no plano dos produtos, então elas... elas avaliam assim, estou perdendo mercado, tô perdendo tecnologia, né? Ahn... necessito trans... mudar a tecnologia enfim, uma série de outras variáveis. Né? A linha de trabalho é um hit da empresa, e eu entendo assim, um gesto de humildade de uma companhia dizendo o seguinte: ora, a gente entende que enquanto indústria a gente tem a propriedade pra ajudar no tema X. Mas a gente não sabe de que maneira, né? Inclusive, o conceito da linha de trabalho me permite pensar além das potencialidades da empresa, além das tecnologias que a empresa disponibiliza, porque o convite de uma linha não é para fazer um produto, ou um produto-serviço, enfim, a partir de borracha, tecido, gel, tintas, que são as tecnologias que a Mercur, plástico, enfim, trabalha hoje. O componente de trabalho é muito mais amplo, assim, vamos nos relacionar com as pessoas, vamos viver em relacionamento, criar, orquestrar redes de relacionamento, e conversar. Bom, a partir dessas conversas que a gente vai entender no que que a gente consegue ajudar. Isso é muito... não me vem uma palavra que não seja assim ah, é muito doido isso, porque a gente se propõe que caminhar uma coisa e descobrir ela no meio da caminhada. (HEITOR, 2017).

Nesse relato é possível perceber a prática da Mercur de primeiro vivenciar as experiências para depois nomeá-las. Outro ponto que merece destaque é o intento de buscar entender e atender necessidades reais identificadas e discutidas com os usuários (via produção conjunta e colaborativa tanto de dados primários, quanto de protótipos de produtos) ao invés do movimento de propor produtos a partir de um P&D que trata e se apoia em dados secundários. Para além disso, há também

o interesse de que as linhas de trabalho sejam criados e oportunizem espaços de aprendizagem que não se esgota nos funcionários da Mercur.

Então assim, o que que nós estamos tentando fazer percorrendo essa linha de trabalho agora? Ora, nós avaliamos o que a gente gostaria de trilhar, e isso, por si só, essa nossa caminhada, que eu me referi ao erro no início da nossa conversa já é um grande espaço de aprendizagem. Aonde a gente possa conversar sobre isso, né? O dia que nós realizamos a abertura, digamos assim, oficial, da linha de trabalho, foi um grande espaço de aprendizagem porque nós criamos o momento aonde nós vimos que a gente precisaria em algum momento ir a campo. Né? Mas pra... o que é ir a campo? Né? Será que as pessoas serão convidadas a viver o ambiente de outras pessoas, a entrevistá-las, a conversar, a se relacionar com elas, será que elas estão ferramentadas pra isso? A gente teve o entendimento de que não, tá, então nós criamos um dia que nós chamamos de uma Oficina de Capacitação em entrevistas (...) para os integrantes da linha, e para outras pessoas da empresa, tá? Porque nós convidamos outras pessoas que não tinham nada a ver com a linha de trabalho pra que elas também se beneficiassem de um conhecimento que taria sendo ali compartilhado, e como nós dissemos, olha, em princípio, todos que estão aqui podem auxiliar nesse trabalho, porque a gente tá falando aqui de reabilitação de lesões, né, e uma lesão pode acontecer por uma questão de um ambiente de trabalho, por uma questão de uma prática de esportes, enfim, tantas coisas que a gente começa a descobrir. Então assim, todo mundo que tá aqui pode se considerar parte disso, mas, mesmo quem não se identifique com o desenvolvimento desse trabalho, ao voltar pro seu posto de trabalho, né, pra sua mesa de trabalho, enfim, pode aplicar, pode avaliar de que maneira o que que a gente tá compartilhando e construindo naquele grupo enquanto oficina de aprendizagem, né, oficina de entrevistas, pode aplicar alguma coisa que a gente tá falando ali. (HEITOR, 2017).

Heitor compartilha a criação de uma nova prática que emergiu da necessidade identificada pela LT CPR durante sua caminhada (a Oficina de Capacitação em entrevistas), demonstrando que um evento contingente fez com que as práticas de uma LT fossem modificadas (SCHATZKI, 2001). Compartilhar um determinado entendimento sobre uma prática de maneira que se torne inteligível para o grupo as maneiras de enactar uma determinada ação ou atividade, tornava-se necessário para a LT CPR. Adicionalmente, pode-se ver o imbrincamento das práticas ao *knowing*, sendo que os saberes se constituem via enactment das práticas por meio de atores (ORLIKOWSKI, 2002; SCHATZKI, 2001).

(...) o que que aconteceu, aquela oficina, enquanto espaço de aprendizagem, né, a gente apresentou o que era a linha, disse quais eram os objetivos, qual era o fluxo que a gente ia viver, e aí nós combinamos que nós teríamos um outro momento aonde nós construiríamos o roteiro, né, dessas idas a campo com base na instrumentalização que nós tivemos. E aí foi justamente o dia em que tu te aproximou da gente, porque o grupo entendeu que ainda não estava pronto pra construir o roteiro, né? Porque justamente quando a gente se coloca em rede, quando a gente vai ao encontro das pessoas e vai conversar sobre, né, a gente percebeu que a gente estava com uma fragilidade, a gente não conseguiria sustentar a nossa conversa, porque nem pra... porque vendo, inclusive para algumas pessoas do grupo aquilo não fazia sentido. Por que? Porque ela tava muito ancorada em produto, e não estava ancorada na necessidade das pessoas, né? Ahn... e aí, entre o dia que aconteceu a oficina, no dia 22 de fevereiro até o dia que nós nos encontramos e que tu estava ali na companhia, ahn... o grupo havia combinado de, enquanto grupo de meta-projeto da linha de trabalho, de buscar conversar com as pessoas que participaram da oficina, né, e fazer uma espécie de apanhado, ver se elas tinham dúvidas, de que maneira a gente podia esclarecê-las, se tinha algum ponto daquele dia, do dia 22 de fevereiro que não estava, não tinha sido esclarecido, e ela não teve a oportunidade, ou não quis se manifestar pra tirar alguma dúvida, né, com essa colheita que daí o grupo entendeu que a gente precisava se realinhar um pouco mais. (HEITOR, 2017).

Outro ponto relevante que está contemplado na fala de Heitor trata-se do caráter teleoafetivo das práticas. Schatzki (2001; 2006) sugere que a determinação das maneiras de agir dos atores, no sentido de atingir determinados propósitos (teleologia), está intimamente imbricado às suas crenças, anseios, desejos, pressupostos e expectativas. Pode-se perceber que para aquele grupo da LT CPR não estava claro qual eram os fins, as atividades, as crenças, os desejos, as expectativas e emoções de todos os componentes do grupo e do que seria (deveria ser) uma linha de trabalho, por isso foi preciso oportunizar um momento para encontrarem respostas. Os demais aspectos que dizem respeito aos afetos e efeitos gerados durante o percurso dessa LT serão tratados mais adiante.

ii. *Espaços de aprendizagem*

Os espaços de aprendizagem são atividades que buscam promover oportunidades para que as pessoas coloquem “seus conhecimentos a serviço de outras pessoas, criando momentos significativos de ensinar e aprender” (MERCUR, 2016). Essa forma de atuar do LAB foi a que mais se desenvolveu desde a inauguração do espaço do laboratório, o que, na visão de Hugo, foi decorrente da caminhada e disposição que a empresa já estava desenvolvendo anteriormente ao espaço específico ter sido construído para tais atividades.

Espaços de aprendizagem foi um ‘bum’, assim, porque a Mercur já estava superpredisposta pra isso, isso já acontecia na Mercur, só não tinha um ambiente. Então no momento em que isso ganha ambiente, as coisas, bá, superfluem, assim. A Mercur já tinha muitos espaços de aprendizagem antes do laboratório. Então o laboratório dá sustentação, dá sentido, abriga e ganha... alimenta, nutre muito isso. Então flui mais fácil, ali. Dentro dos espaços de aprendizagem, aí entra os GT’s, que são as áreas, essas que a gente conhece ali, que inicialmente eram outros, ela foram se modificando. É pra elas serem vivas e autônomas. É muito de inspirar isso, foi feito muito e ainda é feito... provocar o que eu tenho, o que eu quero ensinar e aprender né, e que é a grande parte, assim, digamos, de... no caso do edital... de influenciar de uma maneira positiva o colaborador pra ter mais qualidade no espaço de trabalho, ampliar as possibilidades dentro do espaço de trabalho, né, não ficar aquela coisa muito comum da indústria de fazer sempre o mesmo. Tem também essa Mercur Comunidade, um espaço onde a comunidade também interage e por essa interação poder, daqui a pouco, tá se criando coisas junto, não necessariamente produtos... e a parte de intervenção interna, que ainda não tem um nome bem claro, isso, que é aonde hoje tá sendo prototipado, o grupo Paranosco, que é o Laboratório Mercur agindo quase como uma consultoria interna, uma intervenção dentro da própria empresa pra desenvolver inovação nos processos internos. (HUGO, 2017).

Com a materialização do ambiente do LAB, há uma profusão de atividades de ensinar e aprender, sendo sustentadas pelo jeito de atuar proposto pelo laboratório. Os espaços de aprendizagem são desdobrados em ‘áreas de aprendizagem’, ‘Mercur-Comunidade’ e o ‘LAB interno’, sobre os quais discorro a seguir.

a. *Áreas de aprendizagem*

As áreas de aprendizagem referem-se aos grupos de trabalho – os GTs, formados por profissionais da Mercur que se agrupam em torno de um tema de interesse. Na época da realização da pesquisa haviam três GTs ‘na ativa’: o GT Sabores, o GT Natureza e o GT Imaginação. A seguir trago algumas práticas dos GTs e do LAB que ancoram outras práticas: os ‘encontros gerais dos GTs’, os ‘encontros individuais’, ‘as oficinas dos GTs’ e ‘a movimentação do conhecimento’.

Os GTs surgiram a partir da necessidade de se dar conta da espacialidade do LAB, conforme descrito na seção anterior ‘Territórios Cartografados’. Os profissionais que se sentiram chamados a participar da estruturação do laboratório foram inicialmente divididos em nove grupos: GT Geral (Comunicação); GT Espaço de criação e prototipação e Ateliê; GT Espaço de Leitura e Arena; GT Cozinha; GT Horta e Paisagismo; GT Funcionamento vias de acesso e segurança; GT Construção/Infraestrutura; GT Espaços de Aprendizagem; GT P&D interativo.

Os GTs começaram... as áreas de aprendizagem começaram muito claramente como áreas de GTs de trabalho pra dar conta da espacialidade do Laboratório, então no início tinha seis GTs. Por isso o Sabores veio da cozinha, o Imaginação veio da biblioteca, o Natureza vem do pátio, ali, então isso mudou também, né. (HUGO, 2017).

(...) tinham grupos subjetivos também, tinham grupos físicos também, que iriam construir coisas e tinham grupos “espaço de aprendizagem” que pensariam a dinâmica de como esses espaços de aprendizagem aconteceriam e tinha o grupo do P&D interativo, na época, foi um dos primeiros grupos pra pensar os processos de P&D, como P&D se inseria no laboratório e P&D interativo era assim: como que a Mercur abre as portas da indústria pra que a comunidade se insira

nesse laboratório pra construir junto, naquela época a gente imaginando. Então se criavam um monte de processos imaginativos, hipotéticos, a pessoa inovando... e quando vinham pra esse GT geral, diferentes ideias, o grupo estava ali, não gente, sempre vem outros questionamentos e outros olhares e aí dava esses stress mesmo na relação, assim, e depois com o tempo evoluindo a gente foi se dando conta que tinha grupos, como o P&D interativo, que teriam que viver, teriam que ter o momento de viver as coisas pra daí a gente construir, senão você limitaria as pessoas, as ideias, a criatividade. (CAMILLA, 2016).

Percebe-se na fala de Camilla que alguns grupos se ocuparam com a ambientação física e material dos espaços, outros com a ideiação das maneiras de funcionar/atuar do LAB. Desse movimento inicial, alguns GTs permaneceram e outros se desfizeram tão logo cumpriram seu intento. Do início do projeto até o momento atual, alguns GTs foram extintos e outros mudaram sua denominação ou precisaram ser ressignificados e transformados (movimento que ocorreu com o GT Espaços de Aprendizagem e o GT Cozinha). O GT Oficina, por exemplo, deixou de se encontrar devido a dificuldades de tempo. O GT Biblioteca foi renomeado para GT Imaginação.

Depois veio essa questão do GT Natureza, trocou todos os nomes. Tinha um que era da cozinha, que passou para sabores; da biblioteca, passou para imaginação. O GT Natureza acho que sempre foi assim. Tinha o de apoio, que hoje não tem mais - era das partes de corrimão, essas coisas todas. (RONALDO, 2017)

A gente fazia reuniões, assim, conversava assim para ver como é que seria, como é que íamos arrumar o espaço, mudou muita coisa, três vezes mudou o nome. E aí a palavra imaginação foi esse último, porque eu sempre achava, eu falei que não é só uma biblioteca, os livros, tem as palavras das pessoas que também pode nascer uma história e tem a imaginação dos contos. E aí tem o seu Domingos, que trabalha na empresa, e a gente uma vez comentou que ele poderia, uma vez ele conversou comigo e ficou um tempo contando a história dele, de 40 e poucos anos de empresa e aí isso é tão legal de escutar também e não só de ler no livro, mas de tu escutar a história das pessoas. E aí é isso, e daí começamos... aí, essa parte aqui [apontando para o Espaço Palavra e Imagin-AÇÃO] eu fiquei alguns meses, a gente pintou tudo isso aqui. Isso foi a gente que pintou aqui. (PAULA, 2017)

O grupo Espaços de Aprendizagem precisou ser modificado por ser uma intersecção entre todos os grupos, motivo pelo qual não poderia constituir um grupo em separado, visto que os demais grupos estavam igualmente pensando como os espaços de aprendizagem iriam funcionar. Desse grupo decorre o GT Apoio e movimentação ou *Big Picture*, conforme denominado por Hugo. Esse grupo é o que atualmente “*pensa de forma mais ampla, então, o laboratório e todas as suas atividades, que é a curadoria, comunicação, movimentação do conhecimento, a difusão...*” (HUGO, 2017).

Aí alguns grupos foram se transformando também, Espaços de Aprendizagem a gente viu que ele era um grupo que era uma intersecção com todos os grupos, dificilmente aquelas pessoas conseguiriam pensar o todo porque o todo não estava envolvido naquilo, daí cada grupo teria que pensar esses espaços de aprendizagem com autonomia dentro de cada grupo. Aí a gente se perguntava: como que a gente conta pras pessoas, justo por isso, sabendo desses stress da relação, que esse grupo ele pode estar em outros grupos, é um grupo que pode fazer parte da cozinha, pode fazer parte da biblioteca e não necessariamente ser um grupo único pensando nisso porque eles não são os únicos pensando nisso. E aí a gente foi fazendo os convites, fazendo encontros, pedindo pras pessoas se inserirem nos outros grupos, convidando... e foi bem bacana esse processo, assim, da evolução dos grupos. (CAMILLA, 2016)

Já o GT Cozinha recebeu muitos questionamentos no decorrer de sua existência e que, ao mesmo tempo, se constituiu no grupo que provocou ressignificação não só para seus integrantes e do propósito de existência do GT, como também para o LAB como um todo. Os impasses começaram pelo custo de ter uma cozinha no espaço do Laboratório, o que levou o orçamento dos projetos arquitetônicos a ser rejeitado nas reuniões de Colegiado. A ideia do GT era ter uma cozinha para produzir pratos/refeições coletivamente, uma espécie de Espaço *Gourmet*. No entanto, em vista

dos custos financeiros, no decorrer da construção do LAB a proposta de atuação foi alterada e passaram a chamá-lo de GT Sabores.

O interessante também, o grupo Sabores, o ressignificado deles, então a ideia inicial deles era ter uma cozinha e fazer comida e coisa assim, e tá, mas não vai ter cozinha, mas como o grupo Sabores pode atuar? E eles foram se redescobrimdo a essência de conversa sobre alimentação saudável, trazendo o pessoal do SESI, (...) Cozinha Brasil, e alimentos orgânicos e eles foram se movimentando e se deram conta que não era necessário ter a cozinha, podia adaptar umas coisas e era possível acontecer. E eu acho que o grupo se desenvolveu muito nessa caminhada e se tivesse a cozinha talvez num primeiro momento no local que nós tínhamos pensado, talvez eles não tinham vivido essa caminhada, esse aprendizado todo. (VIRGÍNIO, 2016).

Foi um marco pro laboratório como um todo. Esse momento foi um marco assim pra nós porque foi muito isso, a gente estava com aqueles grupos que tavam direcionando a sua energia pra algo físico e algo material, então muito daquilo de fazer e fazer e construir, ocupar o espaço, e quando se diz 'não' pra um grupo de trabalho que tá pensando a cozinha, aí deu crise existencial 'bom, já que não vai ter cozinha, não tem porque a gente existir', mas então para, não é assim, porque existe essa cozinha? O que representa a cozinha? É onde a gente se alimenta, é onde a gente se encontra pra fazer coisas juntos. Será que a gente precisa realmente da cozinha ali pra gente fazer isso? Ah, a gente pode refletir sobre alimentação... e a gente começou a evoluir, no nível de despertar perguntas pra nós mesmos, a gente pode falar de alimentação sem cozinha, a gente pode refletir sobre isso sem o espaço, na essência do que aquele espaço representa, e aí foi um grande virada pra gente, praquele grupo de trabalho, que continua existindo, a gente começou a se perguntar, no laboratório mesmo enquanto organização em si, bom nós não somos somente grupos de trabalho, como que esses grupos de trabalho vão vir a ser uma área de aprendizado, que aquelas pessoas que estão ali reunidas constroem um propósito... Porque aquele espaço existe? E passam a aprender juntas sobre isso. A gente tá aprendendo, tá descobrindo um monte de coisa. Não necessariamente no GT Sabores você precisa ter um chefe de cozinha, muito pelo contrário, é um monte de gente querendo descobrir o mundo e as possibilidades que existem. (CAMILLA, 2016).

Percebe-se nas falas dos entrevistados a variedade de agentes envolvidos, alguns são verbalizados, outros ficam implícitos nos relatos. Paula faz um comentário que deixa transparecer alguns objetos/artefatos, assim como os efeitos esperados pelo arranjo de tais elementos no espaço denominado “Palavra e Imaginação”.

A gente pensava em fazer umas escadas com livros, umas coisas diferentes, e aí às vezes tem coisas que não dá. Tem coisas que eles queriam um espaço mais simples, mais acolhedor, mais acolhedor, não uma coisa muito... e aí a gente pensando em montar que nem essa mesa de livros aí, demorou. Aí a gente fez um desenho e montou e a gente foi montando uns dias no final de semana também. E a gente não pensava que ia ficar assim... (PAULA, 2017).

Esse é um ponto ressaltado por Reckwitz (2012) ao destacar que as práticas sociais envolvem uma estruturação de espaço-artefato. Por essa perspectiva, afirma-se que há nas práticas o imbricamento de artefatos que são utilizados e interpretados situacionalmente, afetando as práticas e seus praticantes. As práticas para ocorrerem dependem de agentes humanos e não humanos: pessoas, organizações, ideias, discursos, teorias, livros, computadores, papel, cadeiras, salas, canetas, mesas, espaço físico, dinheiro, natureza, entre outros, como pode ser percebido pela narrativa construída nesse tópico. Embora eu não adote a teoria ator-rede como base teórica, compartilho do entendimento de que o social envolve uma quantidade considerável de elementos para além dos humanos. Ou melhor, como diriam Law e Moll (1995), “talvez, quando nós olhamos para o social estamos também olhando para a produção de materialidades; e quando olhamos para os materiais, estamos também testemunhando a produção do social” (p. 274).

Quanto às organizações dos grupos de trabalho, cada um dos GTs possui uma composição diferenciada e, também, formas de funcionar distintas (*Cada grupo trabalha do seu jeito, fazendo do seu jeito, mas e aí? Como é que eu me insiro neste grupo se esse grupo está tão fechado no seu jeito e eu tenho o meu jeito? Então a gente está tentando descobrir formas... CAMILLA, 2016*). Pela

fala de Camilla pode-se perceber uma maleabilidade em relação ao jeito de funcionar, embora, nessa caminhada, estejam tentando encontrar alternativas para que novos integrantes possam se inserir nos GTs já constituídos. Esse é um movimento no sentido de tentar garantir a mais pessoas a possibilidade de participação e envolvimento com o LAB. De todas as práticas que mapiei, uma prática inicial que acabou se estendendo para os GTs atuais são os encontros gerais dos GTs e os encontros individuais de cada grupo.

A gente tem a reunião uma vez por semana, que é às terças-feiras, das dez às onze e meia, meio-dia, mas nem sempre a gente consegue fazer isso por causa das demandas de trabalho. Então como agora, de dezembro a fevereiro, o iníciozinho, aqui, tava um pouco mais difícil porque era muito volume, tinha orçamentos, tava todo mundo com muito serviço. Daí a gente voltou mesmo na semana passada, pra colocar algumas inquietações que a gente tem pro próximo ano. Eu não sei, tu deve ter participado, o Encontro do Apoio, tem toda a quarta-feira. Geralmente vêm outras pessoas participar, daí existiriam essas duas reuniões. Aí o apoio é o que dá as direções pra a gente, vê o que a gente ia fazer. Ele está mais em contato com a diretoria da empresa, daí é ele que passa pra nós as coisas, pro grupo trabalhar. Então a gente se dividiu, a gente está em oito, está saindo uma menina de licença maternidade... A cada 15 dias um vai na reunião e traz na terça-feira para o grupo. (...) a gente vai se revezando porque senão ficaria muito pesado pra uma só sair duas vezes e não é só esse projeto em que a gente trabalha. A gente se envolve em outras coisas. Eu tenho o GT Sabores e tenho o Nossa Empresa, que eu sou integrante do grupo. A Fabricia também, ela tem o Hábitos Alimentares que é um grupo da Mercur, mais o GT Sabores, e assim cada um tem outros grupos de trabalho. Acaba ficando pesado, vai gerar horas, vai gerar um monte de coisa, que também não é legal. (FERNANDA, 2016).

Embora o relato de Fernanda seja sobre o GT Sabores, os encontros gerais e individuais são práticas que permeiam todos os grupos. Cada GT se organiza para realizar quantos encontros puder e julgar necessário semanalmente ou mensalmente. De certa forma, os GTs funcionam como ‘comunidades de práticos’ (BROWN; DUGUID, 1991; GHERARDI, 2010b; ROBERTS, 2006) que se reúnem para trocar informações e experiências, buscando aprender uns com os outros (*‘Nosso grupo dá ideias e a gente discute o que tem possibilidade de fazer, o que a gente se interessa mais em fazer. Às vezes a gente dá umas ideias bem surreais, será que um dia vamos conseguir fazer?’ – RONALDO, 2017*), trazendo agentes externos para ampliarem saberes e, também, realizando intervenções na empresa. Entretanto, uma característica que distingue essas comunidades do que os teóricos do tema denominam como ‘comunidades de prática’/‘comunidades de práticos’/‘práticas de uma comunidade’ está no fato de que elas não são organizadas com o intuito de compartilhar práticas relativas ao trabalho que seus integrantes desempenham na Mercur e tampouco estão voltadas para inovar. A inovação pode ser decorrente de suas ações, mas não é um fim perseguido pelos grupos.

Os GTs buscam também organizar oficinas, outra prática do LAB que, embora seja encabeçada pelos funcionários da Mercur, pode contar com pessoas externas à empresa participando desses momentos de aprendizagem. Cada grupo tem seus interesses em termos de assuntos, instituições e profissionais com os quais desejam aprender. Em alguns GTs a cobrança para apropriação dos assuntos é maior do que em outros. Esse é o caso do GT Natureza. Embora entendam que não há um delimitador de tempo para esse movimento, colocam em si a responsabilidade de aprenderem assuntos/práticas novas para poderem, posteriormente, repassar para os demais colegas da Mercur. O GT Sabores, por exemplo, demonstrou não se imputar essa responsabilidade. Em suas falas, pude perceber que não se cobravam para dominar assuntos que

não estavam dentro do seu repertório de fazeres. Havia uma maior tranquilidade em deixar que especialistas no tema ficassem responsáveis por ensinar a eles e aos demais profissionais da Mercur novos conhecimentos.

Outro ponto importante trata-se do imbrincamento entre práticas, saberes e artefatos. Algumas aprendizagens propiciadas pelas práticas dos GTs geraram artefatos, como a espiral de ervas e a iurta construídas coletivamente no CD (Centro de Distribuição da Mercur). Outros artefatos que foram inicialmente construídos perderam sentido para o grupo no decorrer das vivências, como é o caso do calendário de atividades do GT.

Nossa intenção [do GT Natureza] é trazer algumas coisas para passar. Você tem que passar o que você dominou. Não é pra dizer: 'Ah eu acho...', não. Tem que ter certeza do que está fazendo. Eu estudei bastante alguns assuntos, questão de fazer igual fizemos aqui, o espiral de ervas. Tudo tem um sentido, a gente ensinou as pessoas como fazia, quais plantas deviam ser plantadas, por que o sol vira daquela forma. Tudo isso estudamos para fazer. O GT Natureza veio para isso, para nós aprendermos e passarmos, e não aquela coisa de ser obrigado a trazer alguma coisa. Não precisa ter pressa, quando a gente tiver 'acho que agora é o momento'... Uma vez colocamos um calendário lá de tudo que tinha que fazer no ano. Acho que isso não funciona, parece uma obrigação de trazer um curso para cá. Entendemos que não é esse o propósito, e foi mais além. E agora, vamos fazer o quê? Achemos esse curso [Certificado em Desenho de Permacultura] que abriu muito a nossa visão de o que queríamos. Foi muito legal. (RONALDO, 2017).

Foram diversas as oficinas realizadas no período em que estive investigando o laboratório. Algumas contaram com um grupo pequeno de participantes, outras tiveram um número grande de interessados. Cada GT era livre para convidar quem o grupo julgasse que poderia proporcionar trocas interessantes para o próprio GT e para os demais funcionários da Mercur ou mesmo para a comunidade.

Plantas a gente trouxe, o GT Sabores trouxe um cara que conhecia muito de chá. Em cima dele nos deu o interesse de fazermos um curso de permacultura, que fizemos a primeira vez aqui, e fizemos essa espiral. E depois a gente aprendeu tão bem, porque o cara era inglês e passou para nós. Ele também é de permacultura, bem conhecido no mundo. Era muito difícil de entender, mas ele tinha o dom de passar, foi muito boa a forma que ele passou para nós, que deu tanto interesse e fizemos no distrito. Cobramos dez reais de cada pessoa para comprar o material, para fazer parte. Nisso a gente criou uma feirinha colaborativa, produzida pelos funcionários da Mercur para seus familiares. Eles trazem, se quiserem podem fazer troca, perguntar como que você faz para o alimento crescer melhor, por que está tão verde; cada um dá seu pitaco. E tem a venda também às sextas-feiras, não todas, geralmente quando tem pagamento, ou eles criaram um grupo da feirinha no WhatsApp, que avisam de fazer. Hoje acontece principalmente no distrito, tem pouca gente aqui que faz, fizemos só uma vez. (RONALDO, 2017).

Uma prática citada por Ronaldo, que decorreu das oficinas, é a 'feirinha colaborativa', encabeçada pelo GT Natureza. Essa feira envolve os profissionais da Mercur que trazem alimentos ('verdura, pão, cuca, brigadeiro, pizza etc.') feitos por eles mesmos para trocar ou vender para seus colegas de trabalho. A organização da feira não tem muitos protocolos, mas demonstra uma certa doação de tempo do grupo e, também, a confiança entre os profissionais da Mercur. Quando questionei ao Ronaldo como funcionava a orquestração da feirinha, obtive a seguinte resposta:

(...) eles só ligam falando: "Ronaldo, queremos fazer a feira", daí eu mando um e-mail para todo mundo da Mercur saber da feira. Aí tem os horários combinados, porque tem que ser fora do horário de trabalho, tem que chegar mais cedo para deixar tudo organizadinho. E o mais incrível, não tem ninguém lá. Tem só uma caixinha, que as pessoas pegam e colocam o dinheiro dentro. Tem várias caixinhas do lado, se tiver dinheiro dentro e eu não tenho troco, posso abrir a caixinha do outro e pegar. Até hoje deu tudo certo, criou uma contribuidade das pessoas, de não criar aquela coisa de roubar. Em nenhum momento pensamos nisso. A gente estava com problema, como íamos fazer se as pessoas trabalham? Quem vai atender na feira? Daí começamos a conversar com o pessoal, e se deixarmos as caixinhas em cima com o nome, para elas colocarem o dinheiro? Vamos fazer um teste. Deu certo na primeira, na segunda. Daí a gente viu que isso não é suficiente, tem que ter gente para passar como é feito, aí casou. Tem gente que sai mais cedo, aí vai lá e fica, e fica sentada e nem cuida da caixinha dela. Se alguém perguntar alguma coisa, como funciona. Para nós foi um passo que não

acreditamos que íamos conseguir. Às vezes você precisa de muita gente, mas as pessoas querem que você faça tudo. A gente foi aos pouquinhos, perguntando: 'Vocês estão confortáveis de fazer a feira? Precisa de nós ainda? ', porque antes a gente chegava mais cedo, colocava as mesas, estruturava o local, colocava as caixinhas. A única coisa que faço hoje em relação a feira, é que mando e-mail para o pessoal, coloco os nomes das pessoas nas caixinhas, para saber quem é, e mais nada. O resto é eles que fazem, o que vão trazer, o valor, colocam o que quiser. Se você quiser colocar 20 vezes mais caro, as pessoas não vão comprar. Mas também não dar de graça, porque tem gente que gostaria de só dar de graça, e esse não é o propósito. E sim que a gente tenha aquela troca, um pão, até para conhecer. Foi ficando tão bom que já faz um ano e pouco ou mais que temos a feirinha, e não paramos. Aí fazemos uma grande feira aqui, 'Feira Colaborativa de Quem Faz'¹⁸⁸. Optamos por trocar o nome da feirinha para isso aqui, porque quando for aqui, pode trazer seu artesanato, se você faz crochê... Geral. Deixa eu lembrar uma coisa bem diferente que teve aqui, pintura de unha, casinha de cachorro, marceneiro. Você tem as áreas para dizer qual é seu trabalho, é muito legal. (RONALDO, 2017).

Aos GTs também cabia definir valores a serem cobrados, dia e horário em que ocorreria a oficina, assim como o local. Algumas oficinas foram organizadas para ocorrer no horário de trabalho, no espaço do LAB, e tiveram poucos adeptos, outras tiveram um número maior de interessados; algumas foram agendadas para a sextas-feiras a tarde, horário que a Mercur não trabalha, e também contaram com um grupo pequeno de participantes, outras conseguiram chamar mais pessoas; e ainda ocorreram oficinas na planta do Distrito (Centro de Distribuição da Mercur) ou em outros espaços. Os valores cobrados também variaram, assim como a quantidade de pessoas participantes (valores altos com público pequeno, mas também com público grande; valores baixos ou até gratuitos com poucos participantes e outras com muitos participantes). Apesar das diferenças entre as oficinas, um ponto que é instigado pela curadoria do LAB é a troca e a 'movimentação do conhecimento'¹⁸⁹.

(...) acho que talvez no sentido de padrão que a gente sempre procura instigar é a troca. Quando tem procura pelo laboratório, hoje mesmo eu recebi uma ligação de manhã, se aluga o espaço, a gente tá aberto pra comunidade e até mesmo pra Mercur, 'ah eu quero usar o laboratório', bom todos podemos usar o laboratório, mas o que a gente oferece e gera de conhecimento a partir disso também, então essa valorização da troca, do momento, da atividade em si... palestras, palestras é algo que nos angustia as vezes, tu vem fala, batem palma e tchau, então, rodas de conversa pra nós são essenciais, então alguém oferece palestra e a gente vai perguntando pra pessoa como ela se sente se, de repente, abrir espaço pra perguntas, de conversar com as pessoas, e na Mercur mesmo tem muito a ver com essa movimentação do conhecimento, como que o que está acontecendo ali não fica só ali, de certa forma, as vezes não é nem só movimentação do conhecimento, mas é tem uma característica de compartilhamento da informação, como que as pessoas saibam o que está acontecendo no laboratório de compartilhamento e transformação do conhecimento, porque essa transparência do espaço pra não gerar essas barreiras invisíveis, tanto que o espaço é de vidro porque a gente quer se seja transparente mesmo, 'o que essas pessoas estão fazendo lá?', que as pessoas possam realmente conhecer o que está acontecendo no laboratório, e estar aberto 'eu quero fazer parte disso', nossa, tem um grupo lá que se reúne pra falar sobre biogás, e as pessoas 'bom, eu me interessei por isso, eu posso procurar pelo Virgínio que é o cara que faz parte desse grupo e, Virgínio, me conta mais sobre isso? Eu quero fazer parte', estar aberto e compartilhar informação, assim, movimentar conhecimentos quando possível, eu acho que é uma contrapartida, assim, que a gente considera ser importante e não necessariamente acontecem em todos os casos, mas que pra nós é onde a gente sempre convida as pessoas a exercitar isso (CAMILLA, 2016).

¹⁸⁸ Comentei sobre isso na seção onde discorri sobre minha inserção nesse território.

¹⁸⁹ As diferenças entre os conceitos de 'movimentar o conhecimento' e 'movimentar informação' utilizados pelo LAB podem ser melhor entendidas nessa fala de Camilla: "(...) pra nós do laboratório, compartilhar informação tem a ver com isso, eu vou contar uma história, eu vou contar o que está acontecendo e movimentar o conhecimento tem a ver com, aí você já começa a qualificar melhor isso, é uma informação, mas também tem ferramentas, tem metodologias e eu também convido as pessoas pra fazer parte, então começa a ser quase que uma construção, assim, movimentar conhecimento é como projeto geralmente facilitam isso, então eu vou movimentando conhecimento ... o Virgínio talvez é um exemplo, ele está no projeto do biogás, movimentar o conhecimento do que está sendo feito ali, a gente criou um primeiro protótipo, deu errado, e ele vai compartilhando informações que permitem que as pessoas possam fazer parte e complementar aquilo e construir junto, é algo que está em movimento, por isso é a movimentação do conhecimento, compartilhar informação é aquilo eu vou compartilhar o que aconteceu e pronto" (CAMILLA, 2016).

Essa função de curadoria envolve o acolhimento dos interesses de uso do espaço, compreender os propósitos do encontro (da oficina, roda de conversa, palestra, filmes etc.) e provocar para que exista um espaço de diálogo e de trocas. O grupo Apoio e Movimentação é formado por Camilla, Virgínio, os profissionais da Nômade, André e Alessandro, desenvolvendo uma relação bastante próxima a Sérgio e Ricardo para pensarem conjuntamente em questões de curadoria, comunicação, movimentação e difusão do conhecimento. Seriam os ‘guardiões’ dos princípios do LAB e os responsáveis por servir de apoio para todas as formas de atuação ideadas para o laboratório.

Na prática são essas pessoas que a gente chama de ‘apoio e movimentação’, equipe de apoio e movimentação do laboratório. Era pra ter mais gente, já teve mais gente, mas não... na prática quem fica, assim, pensando nessas coisas é essas pessoas, é bem enxuto. Mas acaba acontecendo como um movimento, isso é superimportante, porque, tanto é que o tempo todo é reforçado que laboratório não é uma equipe, laboratório é um jeito de se fazer e esse jeito de se fazer tá aberto e disponível. Claro que pra aprender a fazer desse jeito tem que se envolver com o laboratório e aí é bem orgânico mesmo, nossa!, chega a ser confuso de orgânico. (...) eu acho que casou bem da Mercur ter... a gente, de fato, no Translab é muito orgânico também, não fecha as coisas, não fecha as participações, não tem uma super... um filtro de seleção, assim, duro. Ele é muito por autonomia e por pró-atividade. Quem quer fazer algo, consegue fazer porque ocupando os espaços dá pra fazer. É muito... essa é ainda a forma mais... a metodologia mais eficiente é essa, ‘Faz!’, e aí eu me envolvo e faço. Isso, eu acho que eles absorveram bastante, ao natural, bem como a gente trabalha. E a gente vem participando, quinzenalmente, da outra reunião que a gente chama de Big Picture ou de Apoio e Movimentação, que é o que pensa de forma mais ampla, então, o laboratório e todas as suas atividades, que é a curadoria, comunicação, movimentação do conhecimento, a difusão... A própria comunicação ajuda na difusão, então tem alguns grupos de apoio, assim, mas que pensa na estratégia. (HUGO, 2017).

Esse grupo, apesar de ser responsável por pensar de maneira ampla diversas questões sobre a estratégia e operação do LAB, não é entendido como ‘a personificação do LAB’. Possuem a responsabilidade de nortear as ações do laboratório, mas, assim como o LAB não deveria ser entendido como um espaço, tampouco deveria ser associado exclusivamente a esse grupo, pelo menos esse era o intento de seus idealizadores. Seu interesse era de que as pessoas interpretassem o laboratório como um ‘jeito de fazer’, que, na visão de Hugo, chega a ‘ser confuso de tão orgânico’. Um ponto que embasa esse modo de se fazer as coisas seria ocupar os espaços via iniciativas autônomas e pró-ativas. Embora seja expressado na fala de Hugo que o LAB está sempre aberto e disponível, vale ressaltar que esse fazer não abarca possibilidades infinitas, estando condicionada aos limites das formas de atuar do laboratório (espaços de criação e espaços de aprendizagem).

Adicionalmente, o GT de Apoio e Movimentação do LAB tem se preocupado e se ocupado com a forma como os convites são realizados e de que maneira o laboratório se comunica com o restante da Mercur. Para tanto, tentam utilizar meios distintos, não ficando restritos aos murais da Mercur, e incentivam que os GTs abordem as pessoas e as convidem pessoalmente a participarem. Na visão de Camilla e Virgínio, esse convite pessoalizado e presencial costuma ser bem recebido pelos mercurianos.

(...) existe um cuidado... de novo, no campo dos nossos desafios que pra nós existe, a gente coloca um cuidado com o próprio grupo de apoio e movimentação do lab, coisas que pra quais a gente olha, comunicação, como que é que a gente se comunica com as pessoas, como que a gente faz os convites, a gente vai se dando conta que lá na frente do refeitório tem uma janela que é o mural do LAB, a gente sempre quis ser diferentes dos murais da Mercur, porque senão fica muita informação, e quando eu quero saber do LAB eu posso ir naquele mural ali encontrar informação. A gente sabe que de 700 funcionários, talvez 100 vão parar e vão ler o que está escrito no mural, então comunicação é um desafio e a gente se provoca nos grupos ‘se eu to sentada reclamando... ah mas não vem quase ninguém pra oficina’, ‘mas tu foi convidar lá na máquina’ como existe essa barreira ainda dentro do modelo mental de administrativo, produção, o laboratório. Eu

não entendo, se eu tenho medo e desconheço, se eu tenho medo eu não participo. Então vai lá, muda muito quando a gente faz um convite assim de pessoa pra pessoa 'olha só, você viu que vai ter a feirinha na sexta-feira, vem participa', o pessoal abre um sorriso. Fica provocando os grupos a se comunicar de outras formas. (CAMILLA, 2016).

Uma prática que permeava quase todas as formas de atuação do LAB e que estavam tentando institucionalizar quando iniciei a pesquisa era a 'movimentação do conhecimento' e a 'movimentação da informação', via uma ferramenta chamada de 'compartilhando a experiência'. Camilla e Virgínio demonstraram entender que destas oficinas, rodas de conversa e encontros eram gerados conhecimentos que precisariam circular e serem discutidos com os demais funcionários da Mercur. Sobre essa 'ferramenta', vale destacar o entendimento de Schatzki (2001) sobre a persistência de práticas via continuidade de regras que as sustentam. Para esse autor, nem sempre o uso de persuasão provoca que essas práticas tenham uma certa durabilidade e se estendam no tempo. Em algumas situações o seu registro/documentação e propagação por meio de práticas discursivas e ações não linguísticas entre os praticantes dá conta de sua continuidade (SCHATZKI, 2006).

(...) movimentação do conhecimento, que a gente tava falando antes também, que é isso, então a gente provoca muito, 'bom, daquilo que foi gerado nesse encontro, o que a gente pode compartilhar? Como é?'. então a gente criou uma ferramenta, que uma ficha do word, e pelo menos assim relato da experiência, então hoje quando acontece alguma coisa no laboratório a gente faz esse convite, que é a pessoa relatar como que foi, o que aconteceu ali. (...) e aí a gente tem essa, como se fosse uma ferramenta, é uma ferramenta que a gente vai conseguindo compartilhar essa informação, é uma ferramenta efêmera perto do que realmente a gente gostaria, a gente vê hoje no site talvez, como a gente compartilha esse movimento no site, porque a gente sente falta, se dá conta no processo que a gente reúne as pessoas e que a gente precisa registrar essa memória, conservar ela porque senão ela se perde, tá na Camilla, tá no Virgínio, daqui a pouco o Virgínio não está mais aqui e a história vai indo e vai se perdendo a história porque eu não dei conta de conservar ela, de cultivar ela, de guardar ela, então é um dos nossos desafios, tanto movimentar o conhecimento que é deixar mais transparente e aberto os processos, tanto quanto, é uma coisa simples e não é, que é compartilhar as informações. (CAMILLA, 2016).

Antes de finalizar esse tópico, entendo como importante retomar uma prática citada anteriormente: os 'encontros gerais dos GTs'. Essa prática iniciou como uma forma de possibilitar uma construção coletiva do LAB, depois passou a ser um momento de compartilhar informações sobre o que estava acontecendo em cada um dos GTs e, embora ainda tenha esse ponto contemplado na pauta dos encontros, atualmente estão entrando numa 'terceira onda', como denomina Hugo, do LAB passar a ser uma grande 'comunidade de aprendizagem' que envolve todos os GTs, independente da temática de interesse.

E eu acho que tá tendo uma terceira onda que eu aposto muito que é dos GTs... grupos... não, "grupos de aprendizagem" pra "comunidades de aprendizagem", que é essa coisa que pensa maior, a área de aprendizagem como um todo e a consequência são as temáticas. Mas não precisa fechar na temática pra que se produzam novas áreas, de uma forma mais fluida, entender como isso acontece. Isso seria uma terceira onda. (HUGO, 2017)

Os encontros gerais passam a ser também utilizados para pensarem coletivamente em questões que perpassam todos os GTs como, por exemplo, as angústias em relação a não compreensão de outros colegas sobre o LAB ser também um momento de trabalho, o interesse de ampliarem o número de participantes nos GTs, a celebração das conquistas e realizações de cada GT, entre outros. Assim como as oficinas organizadas por cada GT, os encontros gerais dos GTs envolviam diferentes formatos, ferramentas e dinâmicas. Faziam uso de ferramentas de *Art of Hosting*, organizavam rodas de conversa, realizavam apresentação de trajetórias e interesses futuros,

cozinham para os colegas, comiam juntos, escutavam músicas e expressavam sentimentos, angústias, medos, preocupações, alegrias (os afetos provocados são tratados mais adiante).

b. Mercur-Comunidade

Esses momentos podem ocorrer via oficinas, rodas de conversas, palestras, filmes e alternativas que podem ser desenvolvidas e experienciadas via um coletivo. Algumas práticas são bastante características desse formato de atuação do LAB: ‘organizando oficinas’, ‘recebendo visitas’ e ‘movimentando o conhecimento’. A prática de receber visitas já foi descrita quando relatei meu ingresso no campo. As oficinas organizadas pela ou para a comunidade no espaço da Mercur, de certa forma, seguem a mesma linha das oficinas organizadas pelos GTs, no entanto, aqui trago informações mais específicas.

Uma diferença da atuação Mercur-Comunidade das demais práticas citadas até então está na busca por primeiro explicar para o público externo o que é o laboratório para que não ocorram interpretações equivocadas, dadas as experiências anteriormente vividas por Virgínio e Camilla.

(...) se tu trata com público externo, muitas vezes é a primeira vez que eles tem acesso, não tem ideia do que é, então a gente tem como norma explicar um pouquinho o lab, do que é o laboratório pras pessoas, senão pensam que é um lugar de festa (VIRGÍNIO, 2016).

(...) o que aconteceu foi muito engraçado, a gente tem uma parceria com uma casa de educação que é aqui pertinho até, que elas criaram um evento que se chama ‘brincação’, era um convite mesmo a pais e filhos estarem juntos e fizeram diversas oficinas, então tinha oficinas de culinária, de pintura, aqui fora de malabares, de ioga com as crianças, então foi um dia muito legal, e veio muita gente da comunidade, foi um evento aberto a toda comunidade, então tu imagina um contexto assim de ter 200 crianças dentro desse laboratório, tinha bola voando pra tudo quanto era lado, ... e ficou... a gente não conseguiu falar do laboratório também, a gente nem tinha pensado nisso... e as pessoas assim, o que a gente recebeu de feedback depois, e até eu durante a atividade, eu tava caracterizada pela Mercur ... ‘nossa, que legal esse salão de festas da Mercur’... gente não é isso, calma aí! E até hoje, quando a gente foi no curso de arquitetura apresentar o laboratório, contextualizar pras pessoas, e eu perguntei ‘vocês conhecem o laboratório?’, ‘eu conheço, é um espaço que vocês alugam pras pessoas fazer eventos’, ‘que dá pra ir e levar as crianças pra brincar’, como marca! A gente precisa contar pras pessoas o que é isso porque senão fica essa visão assim, e mesmo contando as pessoas ‘tá, mas o que vocês fazem aqui mesmo’ quando a gente conta dos espaços de aprendizagem, de criação... ‘mas o que vocês fazem aqui mesmo? Os colaboradores da Mercur vem, eles podem ficar aqui?’ há ainda mesmo a gente contextualizando essa dúvida ‘mas o que vocês fazem?’, então é primordial, independente do que acontece externamente, a gente, as vezes é breve, a minha fala tem 1 minuto, de contar um pouquinho qual é o propósito desse lugar, de colocar a disposição das pessoas que estão ali. (CAMILLA, 2016).

As demandas são acolhidas por Camilla e Virgínio que fazem a curadoria, juntamente com os demais integrantes do GT Apoio e Movimentação do LAB. O cuidado de ambos está, na visão deles, em buscarem ser os ‘guardiões’ do propósito do laboratório, incentivando que os princípios do LAB sejam colocados em prática. Esse movimento de Camilla e Virgínio pode ser associado com a visão de Schatzki (2001) sobre a manutenção e continuidade de uma determinada prática. Quando as regras e os entendimentos são inteligíveis para um dado grupo, as ações enactadas por uma rede de atores tende a serem performadas segundo estas normas e compreensões. “Não há, contudo, mecanismos para garantir que todos cumpram ou atuem de acordo com as regras estabelecidas, pois as práticas são dinâmicas, relacionais e provisionais” (BUSSULAR, 2012, p. 108).

Essas interações com a comunidade, que eu tenho aprendido, por esse cuidado que a Mercur tem nas relações, e a gente também procura ter, sermos praticamente sermos os guardiões desse propósito e desses princípios do laboratório, então

tem todo um processo de aproximação, quando chega uma demanda da comunidade, de convidar a pessoa pra conhecer, vem conhecer o espaço, vamos conversar, vem olhar cara a cara, vamos falar desse propósito, falar dos princípios e a partir disso ir estabelecendo. Porque quando a pessoa liga, ela diretamente assim, ou manda email ou propõe atividade, porque ela quer utilizar o espaço, a noção dela de interação com o laboratório é de espaço, e o convite que a gente faz e as relações que a gente estabelece e tem estabelecido é de parceria, senão o que acontecer aqui de interação com a comunidade, vai acontecer porque a gente abraça e assina e assinando isso, acreditando nisso, a gente é um parceiro disso, a gente constrói juntos. É legal quando as pessoas se dão conta, até então elas não se dão conta, a gente é parceiro, não vai ser só uma utilização do espaço, a gente quer construir com você, que tá junto, quer apoiar, e a gente faz tudo, desde a organização do evento até o final, de estar mesmo sendo um parceiro daquela ideia do que a pessoa está propondo. É um processo de descoberta legal também, de interação com a comunidade. (CAMILLA, 2016).

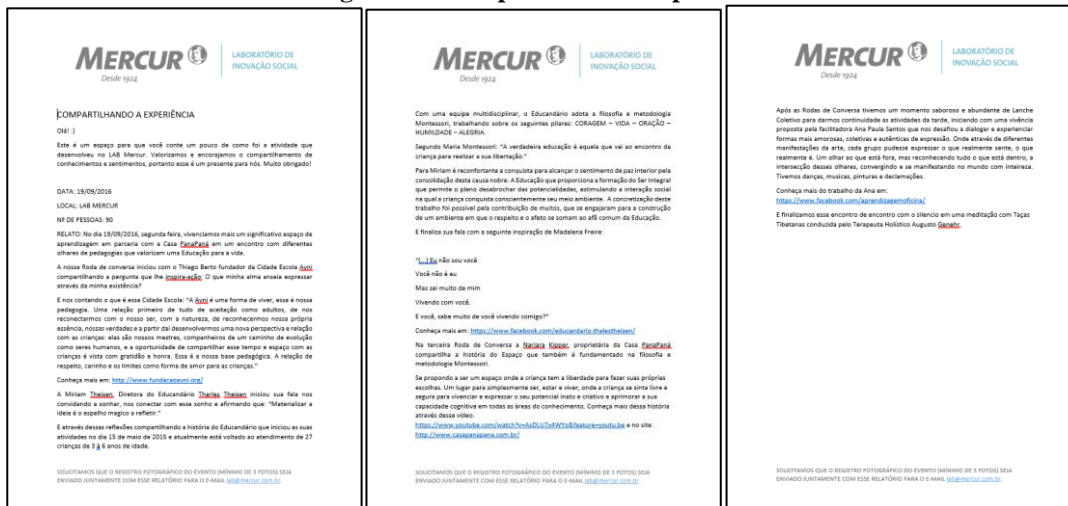
Então esse é o grande propósito por exemplo que a gente quer que o LAB seja uma filosofia, seja um conceito dentro da Mercur (...). Então como eu falei antes, é muito difícil tu, sem vivenciar certas coisas, é contar, é simplesmente contar, então a essência é estar lá. É a mesma coisa que um jogo de futebol, uma coisa é tu olhar na TV outra coisa é tu ir no estádio, tem outra energia. A vivência faz parte, então eu acho que a vivência é essencial. A gente está muito nesse processo de fazer com, então, se a gente quer fazer com, tem que fazer com, e quanto mais envolver as pessoas de fazer, melhor. (VIRGÍNIO, 2016)

A ‘movimentação da informação’ era também uma prática vivenciada nessas atuações com a comunidade. Camilla traz um exemplo elucidativo de uma oficina teórico-prática realizada no LAB, a partir de uma parceria com a Casa Panapaná sobre Pedagogias Alternativas, e do seu esforço de anotar algumas falas e provocações para posteriormente registrar nessa ferramenta e, na sequência, enviar via um e-mail com o título ‘O que está acontecendo no LAB’.

Vou pegar um exemplo, segunda-feira a gente teve uma oficina teórico-prática, uma parceria com a casa Panapana, de pedagogias alternativas, então vieram diferentes pessoas pra uma roda de conversa sobre diferentes práticas educacionais, educação para a vida (...), pra contar um pouquinho dessas práticas educacionais e veio 80 pessoas da comunidade e Mercur também, era feriadão na Mercur, então foi uma tarde inteira no laboratório, era primeiro a roda de conversa, depois teve um lanche coletivo, foi abundante, eram 4 mesas que estavam cheias de comida... e depois teve uma oficina onde as pessoas foram convidadas a expressar o que era educação pra elas através da arte, teve dança, e isso é muito bacana, reúne pessoas, faz convites e as vezes tu nem sabe o que vai sair, teve danças, teve performances, teve música, pinturas também, foi ... foram oito grupos e diferentes expressões de arte daqueles grupos e depois encerrou com meditação com taças tibetanas, então foi um encontro muito bacana e aí a gente fica, como que compartilha isso? O que eu fiz, construindo com as meninas, foi anotando literalmente algumas falas, umas provocações que vieram e aí eu sempre mando e-mail, quando eu consigo, ‘o que está acontecendo no LAB’, e aí eu mandei ontem mesmo um e-mail assim contando como foi esse encontro, algumas imagens do encontro e principalmente compartilhando aquelas provocações ali que cada fala trouxe. (CAMILLA, 2016).

Camilla fez um exercício de construir um relato dessa experiência para compartilhar com os profissionais da Mercur, conforme pode ser visualizado na Figura 21, a seguir. O relato inicia com a seguinte mensagem (padrão): “Olá! :) Este é um espaço para que você conte um pouco de como foi a atividade que desenvolveu no LAB Mercur. Valorizamos e encorajamos o compartilhamento de conhecimentos e sentimentos, portanto esse é um presente para nós. Muito obrigado!”. Os campos a serem preenchidos são: data, local, número de pessoas e o relato, propriamente dito. Costuma-se solicitar que sejam enviadas pelo menos três fotos juntamente com o documento word.

Figura 21 – Compartilhando a experiência



Fonte: Mercur (2016)

Embora fosse uma ferramenta sem grandes dificuldades de ser compreendida e utilizada, nem sempre ela é lembrada pelo coletivo. Usar a ferramenta ‘compartilhando a experiência’ era uma forma de ter uma memória registrada. No entanto, esse registro não tinha a intenção de substituir a vivência, mas sim de ser uma lembrança da caminhada percorrida. Os momentos descritos por Camilla podem ser vistos na Figura 22. Na parte superior, é possível visualizar a roda e o lanche coletivo e, nas imagens inferiores, fotos das expressões de arte e da meditação com taças tibetanas.

(...) e é curioso que até mesmo num processo simples que esse word, essa nossa ferramenta de compartilhar experiência, é extremamente simples, é um word ali te perguntando um relato da experiência e te pede pra colocar 3 fotos, a gente esquece, as pessoas esquecem, e os grupos depois ficam tristes, a gente faz os encontros de todos os grupos, o próximo agora vai acontecer em outubro, e a gente quer, faz tempo que a gente não se encontra, desde março, encontro assim de parar todo mundo e se reunir e contar a história que a gente viveu até aqui e aí que as pessoas se dão conta ‘bah, mas ninguém tirou foto e aconteceu várias coisas e agora?’; é não que perdeu, porque aconteceu e está internalizado nas pessoas, mas aí a pessoa vai se dando conta que... e mesmo assim, sendo uma ferramenta e tendo um próprio senso de organização, a gente criou uma pasta onde as pessoas da Mercur acessam tudo o que acontece no laboratório, tem uma pasta lá ‘LAB eventos’, lá vão justamente acessar isso, tudo que está acontecendo no laboratório, ela pode ver fotos e ver esse relato da experiência, o que não significa que tudo que está lá tem fotos e tem o relato da experiência, mas a gente faz esse convite e aos poucos as pessoas vão se dando conta. (CAMILLA, 2016).

Figura 22 – Fotos Oficina Pedagogias Alternativas (A Roda, Lanche Coletivo, Arte e Meditação)



Fonte: Mercur (2016)

Esse exemplo de experiência com o espaço do LAB e com os artefatos envolvidos em suas práticas pode ser relacionado ao entendimento de Reckwitz (2012), sobre toda prática social envolver uma estruturação de espaço-artefato. Para o autor, uma prática não apenas implica pessoas competentes e subjetivadas com seus corpos, mas igualmente envolve artefatos empregados e compreendidos de maneira situada. Tais artefatos afetam as práticas de que fazem parte. Há também um duplo sentido em termos de interobjetividade na ligação entre espaço e artefato: são os artefatos que possibilitam a interpretação adequada de um determinado espaço e é também a partir deles que a onipresença de sentidos e afetos pode ser percebida (RECKWITZ, 2012). Um número grande de não humanos (coisas, objetos, artefatos) configurou rotineiramente as práticas do LAB (cadeiras coloridas, tela de projeção, computador, canetas, papéis, pincéis, tintas, alimentos, plantas, livros, mobílias, mesas, alicates, serrotes, borrachas, músicas, os princípios, as regras, os direcionadores, os direcionamentos do LAB etc.), os quais, possibilitam compreender aquele espaço do laboratório. Há na relação dos artefatos com as pessoas e o espaço um afetamento em duas vias: eles afetam as pessoas e geram efeitos no espaço que, por sua vez, afetam esses artefatos. Esse assunto será aprofundado mais adiante.

c. LAB interno

O laboratório de inovação social da Mercur foi inicialmente pensado para ser um espaço que, via projetos de inovação, através de experimentações, gerariam “*mudanças de atitude ou descobertas de novas atitudes, comportamentos, habilidades*” (HUGO, 2017). Segundo Hugo, o interesse não estava inicialmente no resultado do projeto escrito para o Edital do SESI, mas sim no processo que o projeto geraria, possibilitando qualificar as relações no trabalho, melhorar as condições de vida do trabalhador. A partir do envolvimento dos clientes na cocriação de novos produtos e serviços acreditavam que conseguiriam também estabelecer uma relação diferente com seus trabalhadores, com a comunidade e com o meio ambiente¹⁹⁰. “*O projeto surge (...) com o objetivo de gerar processos de aprendizagem, de provocar mudanças no modelo mental, provocar novos comportamentos e não o resultado em si enquanto ‘produto’, mesmo sendo um ‘produto interno’*” (HUGO, 2017).

Embora o foco inicial fosse esse, segundo Virgínio, por um período o LAB acabou realizando muitas oficinas para a comunidade e poucos profissionais da Mercur acabavam se envolvendo. O envolvimento desses profissionais era como ‘chamadores’ e ‘articuladores’ de linhas de trabalho, participando de oficinas, rodas de conversa, cineLAB ou via GTs. Quando o laboratório começou a operar, não havia um interesse dos idealizadores do projeto de que o LAB se envolvesse diretamente com os processos internos da Mercur. Com o tempo, entenderam que era preciso

¹⁹⁰ Objetivo geral do projeto escrito para o Edital SESI: “descobrir novas formas de interação entre a indústria (sua estrutura, produtos, trabalhadores e seus dependentes), a comunidade (pessoas e instituições) e o meio ambiente, para muito além de produzir para o consumo” (MERCUR, 2014).

retomar o conceito inicial de capital social, o qual havia ficado de lado por um período, e utilizar o laboratório como um instrumento para ampliá-lo e, também, para contribuir com mudanças internas da Mercur.

No início o conceito era o capital social, capital social na Mercur e fora, e a gente foi por um período se esquecendo um pouco disso, do capital social Mercur, interno, a gente fazia muita oficina e coisa fora, pra comunidade, mas poucos colaboradores, era legal. Mas aí nós discutimos isso aqui numa reunião e o próprio Sérgio colocou o seguinte: eu quero laboratório de inovação social não é se envolver com os processos da Mercur interno, não se envolve com processos da Mercur interno. Foi, foi indo assim um tempo e depois um tempo ali que eu fui convidado pra vir pro laboratório (...), e aí eu puxei aquele assunto de novo e o Sérgio disse o seguinte: 'não, eu acho que a gente tem que se envolver o laboratório e ser uma ferramenta de como ajudar internamente'. (VIRGÍNIO, 2016).

Essa decisão de retomar o conceito de capital social e de utilizar o LAB como uma 'ferramenta' para 'ajudar internamente' foi de certa forma provocado pelo processo de auditoria conduzida para conquistarem uma certificação ISO. Ao perceberem que alguns profissionais não estavam seguindo o 'Procedimento Padrão Mercur – PPM', questionaram-se sobre as dificuldades, barreiras e impeditivos. Foi então que vislumbraram uma oportunidade de utilizar o jeito de fazer do LAB como um mecanismo para incentivar reflexões e mudanças de comportamento. Seria também uma forma de ressignificar o sentido do LAB com os trabalhadores da Mercur, para que conseguissem percebê-lo como um modo de fazer as coisas e não apenas como um espaço físico.

Porque numa auditoria que teve da ISO veio algumas inquietudes, assim, o pessoal não seguindo o que nós chamamos de PPM, procedimento padrão Mercur, de seguir, as pessoas as vezes não tava seguindo, e aí veio a questão: tá, mas porque as pessoas não estão mais seguindo? O LAB não poderia participar disso? E aí a gente agora tá fazendo um grande movimento com os orientadores de produção, com toda parte de produção que a gente quer fazer, como construir essa coisa com eles? E quando a gente falou de PPMs e desconstruiu um pouco de que o LAB é local físico, quando a gente fez uma reunião disso, teve 'tá, lá é muito legal, é um espaço muito legal, o LAB', mas o LAB não é só local, é um conceito do que a gente quer fazer, e a gente foi perceber que as pessoas tinham muito um conceito do LAB local, do espaço físico do LAB, então, a gente está agora num processo de construção com eles, como a gente construiu a linha de trabalho e conceitualmente ele está atuando hoje, ela tem um início mas não tem fim (VIRGÍNIO, 2016).

Entendiam que, via experimentação dos princípios do LAB, poderiam melhorar as relações de trabalho e, como consequência, conseguiriam incentivar que os trabalhadores seguissem o PPM. Assim, o jeito de fazer do LAB passaria a ser uma ferramenta de auxílio, um conceito, que seria inserido nos processos de trabalho da Mercur. O alcance desse movimento não chegaria no questionamento da operação em si, no conteúdo ou na organização do trabalho (não estavam propondo mudanças nas máquinas, nas atividades em cada posto de trabalho, ou mesmo na sequência de movimentos no processo produtivo), mas sim nas crenças, atitudes e comportamentos de seus profissionais.

(...) a gente está agora se provocando de construir uma maneira que a gente consiga, pros colaboradores, passar os princípios do LAB. Quais são os princípios do LAB? A corresponsabilidade, a confiança, a experimentação, a liberdade, porque se eu consigo levar isso pro colaborador seguir o PPM é uma consequência disso, da minha corresponsabilidade, então o pretexto não pode ser seguir o PPM, ele vai ser automático se eu consigo trabalhar isso, então a gente está se permitindo agora, desenhando esse... como chama? Esse metaprojeto, dessa articulação de como fazer isso pra depois inserir isso mas de uma maneira também local, por exemplo, nessa área de trabalho, como eu posso, o LAB, com eles junto, ajuda a melhorar essa relação, porque alguns falam 'ah tem problema de relacionamento', como fazer e ajudar esse problema de relacionamento, então, o LAB sai dessa estrutura física e começa a estar inserido na produção como uma ferramenta de auxílio, auxiliar... então, o LAB dentro do processo auxiliando, e aí sim se a gente consegue fazer isso, a gente consegue não ser o LAB um espaço, mas o LAB um conceito... (VIRGÍNIO, 2016).

Nessa perspectiva, essa seria também uma oportunidade de ampliar o número de mercurianos agindo no e via LAB, dado que poucos faziam parte dos GTs (os motivos de não se envolver com o LAB, segundo os participantes da pesquisa são muitos: por questões de tempo; em função da característica do seu trabalho na operação fabril; em razão de seus gestores não permitirem; pela cobrança dos colegas; por não se identificarem com a proposta do laboratório; por preconceitos com o jeito de fazer do LAB, mais ligado ao universo feminino etc.) e outros apenas tinham vivências esporádicas via participação em rodas de conversa, cineLAB ou oficinas. Na visão de Camilla e Virgínio, passar pelo espaço do LAB apenas participando destas vivências, mesmo que fossem espaços de aprendizagem que tinham o propósito de valorizar a educação para a vida, era muito diferente de viver a experiência do LAB, se permitindo ser afetado por ele. Por isso, para eles, poder ampliar o número de pessoas vivendo o conceito do laboratório, com o propósito de ensinar e aprender, de cocriar com as pessoas, de dar uma ênfase maior ao ‘como’ (no processo em si), via atuação interna, era uma maneira de conseguir institucionalizar os princípios do LAB.

(...) o grande desafio pra nós é essa questão assim, como não, enfim, pessoas que hoje estão diretamente relacionadas ao laboratório, colaboradores, talvez a gente tenha 100 pessoas na Mercur que interagem com o laboratório e a Mercur tem 670 colaboradores, bom, tantos outros participam de espaços de aprendizagem que a gente propicia, mas esses espaços de aprendizagem – vim numa roda de conversa, vim num filme, que são espaços de aprendizagem que valorizam uma educação para a vida, mesmo assim, é uma passagem por um espaço físico, que gera transformação pessoal, mas as vezes não, e a grande pergunta que muitas pessoas tem na Mercur que vem e chega até nós é ‘por que a Mercur fez esse laboratório? O que ele faz? O que a Mercur ganha com isso?’ e quando a gente apresenta no plano de educação, a gente tem um plano de educação na Mercur, e a gente apresenta o laboratório, fica muito distante a realidade, muito vago, porque as vezes eu me sinto ali falando coisas que eu sei que as pessoas não estão entendendo, tô ali falando de capital social, mesmo com brilho nos olhos porque eu sinto aquilo que eu tô falando, mas a pessoa não sente, ela está só ouvindo. Então pra nós o desafio é como as pessoas pra além de ouvirem falar do laboratório elas vivam a experiência do laboratório, o laboratório tem muito a ver com isso, é sentir, é viver, então eu posso falar um dia inteiro, pra uma Mercur inteira que entra e sai, ou talvez, quem já viveu realmente. Mas tá nisso, esse momento com a produção é pra junto a gente tentar responder essa pergunta não só nós, mas vivendo junto, você experiencia o laboratório e se dá conta que ‘nossa, eu posso fazer realmente diferente, há outros jeitos de fazer aquilo que eu faço, eu posso fazer com as pessoas’. São grupos, é uma área toda vivendo algo e não é a Mercur que ganha, eu também ganho, nós ganhamos, e a pessoa vai se dar conta disso e não a gente precisa ficar falando, falando e falando porque não é legítimo. Então a gente fala as vezes do ‘LAB experience’, é uma experiência no laboratório mesmo, o que é esse laboratório, que é esse conceito mesmo, esse propósito de ensinar e aprender, de criar, de fazer com as pessoas, e através do ‘como’. A gente se perguntou muito do ‘como fazer com as pessoas?’, eu tenho um jeito de fazer, o Virgínio tem outro, mas o que tem por trás desse ‘como’ do laboratório que faz com que ele seja o laboratório, e aí que a gente enraíza assim nossos princípios mesmo, é esse ‘como’ que é importante pra nós, que caracteriza aquilo que a gente vive enquanto laboratório de inovação social, esse desafio (CAMILLA, 2016).

O jeito de fazer do LAB pode ser lido como uma prática em si que, para ser institucionalizado, precisa ser reconhecido pelos praticantes como um entendimento compartilhado de como fazer as coisas (GHERARDI, 2009), mesmo que a sua institucionalização possa ser contrariada ou desafiada. A institucionalização por si só não garante a estabilização da prática. Para se manter no tempo, uma prática precisa ser estabilizada, de maneira que a negociação de como fazer determinada ação não tenha que reiniciar do zero constantemente. A estabilização restringe o espaço de negociação, contribuindo também para garantir que a prática seja desempenhada de uma forma inteligível e aceita por um coletivo (GHERARDI, 2009). De certa forma, era também esse o resultado esperado com a utilização do jeito LAB internamente nos processos da Mercur, tendo o propósito de que os operadores seguissem as regras do PPM. Para que as práticas de trabalho desses

operadores tomassem o PPM como um ‘orientador’, precisariam considera-lo um jeito compartilhado de realizar suas atividades. Esse entendimento compartilhado é pautado por julgamentos éticos e estéticos (STRATI, 2007; GHERARDI, 2009).

A iniciativa descrita até aqui, O LAB atuando internamente, foi denominada de Grupo Paranosco. Esse processo de atuação estava em curso durante a realização desta pesquisa, ainda no formato de ‘experimento’. Surgiu de uma demanda e estava sendo vivenciado pela primeira vez pelo LAB. Hugo comenta que o Grupo Paranosco era a primeira experiência do LAB com a parte mais ‘hard’ da indústria, ou seja, com os profissionais que atuavam na produção (os primeiros profissionais a fazerem parte desse grupo eram orientadores de produção). Em função de sua recente emergência, quando fiz a última entrevista com Hugo, ainda não haviam muitas informações e detalhes sobre como funcionava e quais seriam suas próximas ações.

O Paranosco, ele é muito recente, ele não tem uma sistemática de como que ele replica. Ou seja, ele não foi criado enquanto projeto pra ser reaplicado antes, ele surgiu enquanto experiência, experimento, e ele ainda tá sendo entendido como ele pode se tornar, digamos, algo... um produto a ser replicado. O Paranosco, então, ele nem tinha esse nome anteriormente, ele começa como LAB Inside, que foi um nome que o Ricardo deu, um nome em inglês, né, que nem faz muito o feitiço da Mercur, mas o Ricardo gosta de nomes... enfim, né, ao natural, fala, porque é um cara que fez MBA, trabalhou muito tempo nos Estados Unidos, então ao natural, vem. Então começou como LAB Inside, depois a gente forçou pra puxar pro português, aí ficou LAB Interno que em determinado momento eu até tinha sugerido, pra mim até fazia sentido, de puxar como uma outra área específica, ia ter Espaços de Criação, Espaços de Aprendizagem e o LAB Interno pra ser dedicado uma atuação no laboratório para ações nos processos internos, como se fosse uma House de inovação. Esses nomes a Mercur não gosta muito... segmenta demais, né, eu concordo. Por isso eu sempre, ‘como se fosse’, não... porque senão tu cria, ‘Ah, não, então quem cuida da inovação na Mercur é o LAB’, não, não é isso. Mas a título didático, assim, seria... mas acabou não se entendendo de uma nova área e se colou dentro do Espaço de Aprendizagem. Aí o primeiro experimento tá sendo com um grupo de orientadores da produção, laboratórios e processos de produção, todos ligados à parte mais, digamos, operária, mais... Hard da... que é o ‘core’ da indústria, né, que é onde começou a apresentar alguns problemas e eles não queriam tratar da mesma forma. Qual seria a mesma forma? Ir lá e fazer um treinamento que tem que seguir o procedimento padrão. Coisas do tipo, ah, vulgarização se dá em 140 graus, os caras tão fazendo a 160 e aí dá problema depois, entre outras séries de não-conformidades, né. Então invés de se fazer isso da forma tradicional, se falou, ‘Lab, o que vocês podem fazer pra ajudar?’ e aí que veio o Lab Agindo Internamente e a gente começou esse processo.

Os idealizadores do projeto buscavam com o laboratório um espaço para ampliar as possibilidades de vivenciar experiências para além de um fazer associado ao modelo industrial de fabricação de produtos adotado pela Mercur. A proposta de oportunizar mais qualidade de vida no espaço de trabalho (não necessariamente no posto de trabalho, mas sim, dentro da empresa) era uma tentativa de manter o negócio, mas, buscando proporcionar experiências que dificilmente seriam vivenciadas ‘apenas apertando o botão de uma máquina’.

Eu lembro do primeiro workshop que a gente fez na Mercur, o insight. Um dos insights, porque a gente começou a trabalhar na Mercur a partir de um workshop de dois dias que era pra ajudar eles a pensar possibilidades. Tavam meio travados, assim, um monte de conhecimentos e conceitos, e poucas práticas. E um dos insights foi, assim, nesses termos do trilho paralelo, que é um pouco de um ‘dever louco’ ou de uma... ‘como é que seria?’ Estou pensando num termo conceitual mas tô esquecendo. Mas é de tu usar de uma esquizofrenia e de realmente criar um trilho paralelo e sustentar essa cisão, né, quando tu faz uma cisão com qualidade tu sustenta um outro trilho, um outro jeito, que ele é paralelo, realmente, ao tradicional e tu realmente separa pra tu poder fazer com que ele aconteça porque se ele fica misturado, ele não acontece, não é possível. Então eu diria que por alguns momentos existem dois mundos mesmo. Pra ele conseguir acontecer, ele precisa se separar. Eu acho que logo no momento seguinte é importantíssimo a integração, né, que é o que se tá tentando, ao mesmo tempo, fazer. Então tu separa pra tornar possível, viável a que aconteça, e logo tu tenta integrar. (HUGO, 2017).

Criar um laboratório de inovação social em uma indústria com operação fabril tradicional exigiu que eles encontrassem uma maneira de manter duas formas distintas de atuar, dado que os

acionistas e a cultura local não entendiam, ou mesmo, não aceitavam, inicialmente a proposta ideada para o LAB. Embora as principais figuras na gestão da Mercur, Sérgio e Ricardo, tivessem uma visão bastante distinta sobre trabalho e tudo o que o envolve (modelos de gestão, sustentabilidade, sentido e significado do trabalho, qualidade de vida no trabalho, relações no trabalho etc.) se comparado a outros líderes e acionistas da empresa, impor seus entendimentos e pressupostos seria ir contra suas próprias crenças.

Hoje numa empresa tradicional que nem... é que a Mercur, apesar dela ser tradicional em muitas das suas operações, ela não é nada tradicional na sua gestão estratégica. Os líderes que, digamos, têm a visão da empresa, eles não são nada tradicionais, né? O Sérgio e o Ricardo e algumas outras pessoas que estão... que também sustentam essa visão. Outros que estão numa posição de liderança não têm... podem não ter essa visão, mas não é eles que mostram, que ditam a cultura, digamos assim. Mas, tá, a operação é tradicional. Na operação tradicional fica conflitante, é conflitante. E fica meio velado muitas vezes. (...) (HUGO, 2017).

O intuito com o LAB seguia as referências fundadoras da Mercur de construção coletiva e colaborativa, do respeito à diversidade, do princípio da horizontalidade que buscavam construir¹⁹¹. Adicionalmente, entendiam que para alcançar os desejos anseados (no sentido de oportunizar espaços para que as pessoas pudessem desenvolver autonomia, via construção de uma relação dialógica, com participação proativa, conquista do bem estar, qualidade de vida, trabalho significativo, entre outros¹⁹²) para o laboratório e para a Mercur precisariam encontrar alternativas de integrar esses ‘dois mundos’, ou melhor, esses dois modos de atuar (o da operação e o do LAB). Para isso, uma das práticas adotadas são as rodas de conversa, com espaços de diálogo e exposição dos desconfortos.

Então é um duplo movimento. Pra fazer acontecer, tu tem que te valer da loucura que é cindir com a realidade. Logo no momento seguinte, depois que tu aplica, tu subverte, tu transgride, tu tenta integrar. Aí a integração nem sempre é possível, mas se busca fazer, né, porque sustentar a cisão, aí... viver na esquizofrenia, não dá. (...) E aí tem muitas rodas de conversa pra isso, muito espaço de diálogo, a Mercur abre muito espaço pra isso, tem vários dispositivos internos de conversa, de diálogo, de exposição, de troca pra que essas coisas apareçam, desconfortos... e possa se sustentar essa cultura, esse jeito de fazer. Acho que isso é superimportante mas acarreta também várias dificuldades, tem um assoberbamento de agendas de reunião muito grande, as pessoas ficam muito tensas em relação a isso, à quantidade de encontros. De rotina da Mercur porque... como tu falou, o laboratório surgiu depois de uma caminhada. Então a caminhada que a Mercur tem... os ideais do laboratório tão na Mercur, o laboratório só tangibilizou e deu um pouco mais de força pra isso, como um instrumento. Mas esses ideais já existiam, os direcionadores... trabalhar por colaboração, trabalhar com autorresponsabilidade, trabalhar em rede, trabalhar horizontalmente, trabalhar com as pessoas, ou seja, cocriando, tanto internamente como fora, tudo isso já existia como intenção. O laboratório só deu mais formato, espaço... Corpo, instrumento... (HUGO, 2017).

Na visão de Hugo, esse movimento tem um viés, uma inclinação mais aproximada do que se compreende por ‘feminino’. Adicionalmente, embora haja, dentre os profissionais envolvidos com o projeto, uma certa diversidade de formações, níveis hierárquicos, idade, tempo de empresa e

¹⁹¹ Baseados nas referências fundadoras da Mercur que “são fontes de conhecimento, inspiração e orientação de determinados princípios e metodologias que através do seu estudo, análise e aplicação possam, por meio de construções colaborativas e dinâmicas reflexivas e dialógicas, ajudar a facilitar espaços de reaprender a aprender e, promover a mobilização e a autonomia efetiva através de atitudes e ações que possam expressar e refletir o compromisso por meio dos direcionadores e direcionamentos da MERCUR, e ao mesmo tempo, também propiciar o desenvolvimento das competências e talentos dos seus colaboradores estimulando assim a cidadania planetária” (MERCUR, 2017).

¹⁹² Os princípios e referências de educação da Mercur incluem ideias desenvolvidas por Paulo Freire/Instituto Paulo Freire, Humberto Maturana/Escola Matristica, Schumacher College/U.K. e Brasil, Alfabetização Ecológica/Fritjof Capra, Instituto Elos, Instituto de Psicologia Social Pichón-Rivière, Art of Hosting, Jogos Cooperativos, Dragon Dreaming, Teoria U/Otto Scharmer, AMCE, Amana Key e Estúdio Nômade/Translab (MERCUR, 2017).

de diferentes áreas da organização, ainda há uma maioria vinculada a área administrativa e com formação em torno da Economia, Contabilidade, Administração e Engenharia. O aspecto tradicional da própria forma de funcionar de uma indústria que tem algumas dificuldades em se tratando de se afastar de suas funções para participar de uma atividade do laboratório foi por vezes discutido pelos integrantes do LAB como um impeditivo que precisaria ser trabalhado com os supervisores de produção, para que mais profissionais da operação pudessem participar do LAB. Um outro aspecto que pode ser uma barreira para que os profissionais da fábrica participem menos das atividades do laboratório trata-se do conflito ligado aos estereótipos do feminino e masculino: a proposta do LAB, por exemplo, estaria mais voltada para um propósito feminino (de trabalhar aspectos subjetivos; qualidade de vida; participação, colaboração e cocriação; estabelecer outro tipo de relacionamento entre os profissionais envolvidos etc.), sendo vista como oposicional ao espaço fabril, que tende a se pautar por uma ordem de gênero masculina.

É bem desafiador, né, porque a indústria... o mundo corporativo de negócios empresarial pela característica que a gente tem aí, histórica... (risos) pela característica histórica que se têm em termos de economia, é voltado para aceleração que é, 'olha mais para números', então esse é um fator que fortalece a questão masculina. Aí ainda mais... fica mais masculino ainda a se tratar de uma indústria que é... operação muito de maquinário. Também tem uma característica masculina... Então acho que tem dois fatores, dois elementos, que fortalecem a questão do masculino. Então trazer todo esse olhar pra atitudes que demandam uma busca mais feminina, assim, de mudanças de atitude, olhar pra qualidade das relações, cuidado, acolhimento... é extremamente desafiador e aí eu não sei, eu tô tentando me lembrar, mas me parece que ocupa mais o Lab, mulheres. (HUGO, 2017).

Ao ler as linhas até aqui escritas, o leitor pode entender que essa estratégia da Mercur, um laboratório de inovação social, pode ser uma maneira de imputar ao trabalhador o duplo movimento de provocar seu 'engajamento subjetivo' (DELEUZE, 1996), concedendo-lhe, ao mesmo tempo, oportunidades de emancipar-se, mas também de exercer controle sobre o trabalho e os profissionais que o desempenham (GRISCI, 2008). Talvez Pelbart (2003) olhasse para essa estratégia e entendesse que ela é uma forma da gestão da Mercur controlar a autonomia, polivalência e criatividade de seus profissionais. Embora eu não discorde dos pensamentos desses autores quanto aos meios adotados pela sociedade pós-moderna¹⁹³ para dominar os trabalhadores e, também, quanto à perversidade do uso de normalizadores 'não-prescritivos' para conduzir as pessoas a um processo de autocontrole intensificado com vistas a aumentar a produtividade, eficácia e eficiência organizacional, vejo o LAB com olhos que reconhecem aspectos positivos e negativos desse movimento.

Não há como negar que as esferas social, tecnológica, econômica etc. provocam modos de subjetivar, ou melhor, modos de sentir, pensar e agir (CARVALHO; GRISCI, 2003; FONSECA; 1995; GRISCI; 2002; PELBART, 2000). Tampouco posso deixar de reconhecer que esses modos

¹⁹³ "De um tempo em que o poder disciplinar exigia corpos dóceis e disciplinados para serem úteis e produtivos, 'um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado' (FOUCAULT, 1998, p. 118), em plenas condições para o exercício do trabalho material, chegamos à sociedade de controle (MANSANO, 2007; 2009), que exige a gestão de si, com um poder gerencialista mobilizador da psique dos trabalhadores (GAULEJAC, 2007), tomando os corpos aptos a um trabalho que extrapola o material, incorporando também sua imaterialidade (LAZZARATO; NEGRI, 2001), um trabalho 'que implica sempre mais, em diversos níveis, capacidade de escolher entre alternativas e, portanto, a responsabilidade de certas decisões' (p. 25)" (SAWITZKI; SILVA; GRISCI, 2017, p. 5).

são sociais e, ao serem vivenciados pelos humanos, demonstram as distintas maneiras com eles são afetados (e afetam) por um mundo em contínua e rápida mutação (DELEUZE, 1998). “Cultivada de forma tácita, a subjetividade constitui-se em uma espécie de processualidade constante e expressa-se como afetos, como diferentes expressões de como somos afetados pelo mundo” (FONSECA, 2000, p. 44). Corroborando com tais autores, entendo que os afetos podem atravessar o ‘corpo vibrátil’ para o ‘bem’ ou para o ‘mal’. Ou seja, tanto os afetos positivos como os negativos podem ser experimentados nesse movimento. Apresentadas as práticas e os agentes do LAB, a próxima seção se volta para o projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS.

10.2 DESENVOLVIMENTO DA CULTURA DE INOVAÇÃO DO SISTEMA FIERGS

Esta seção segue a mesma estrutura da seção 10.1: início apresentando os agentes e, na sequência, discorro sobre algumas práticas para dar visibilidade aos fazeres e dizeres relativos a esse projeto, sempre tendo em mente que elas dizem respeito a um espaço-tempo em que a pesquisa foi realizada e a situacionalidade do projeto. Considero importante trazer esses agentes para o centro do palco, mesmo que eu não faça uma apresentação detalhada ou mesmo aprofundada de suas trajetórias de vida. Trazer dados mais ligados ao perfil sociodemográfico é uma alternativa de falar destes atores sem expô-los. Conforme defendido na seção 10.1, apoio minha escrita no entendimento de Reckwitz (2012) sobre a participação dos agentes corpóreos nas práticas, sendo que, via eles, é possível vislumbrar a ligação entre sentidos, percepções e afetos, elementos presentes na estrutura perceptiva-afetiva imbricada às práticas sociais.

Dado que esses atores ‘transportam’ e ‘enactam’ as práticas, vias seus ‘corpos, mentes e alma’ (RECKWITZ, 2002), discorrer sobre eles possibilita reconhecer o caráter corpóreo e material das práticas. Adicionalmente, compreender as motivações para seu envolvimento com esses projetos possibilita que se conheça porque algumas práticas conseguem ser mais aceitas do que outras, como também pode-se entender os efeitos e afetos gerados.

10.2.1 Nó “Os agentes e a motivação”

Este tópico está dedicado a dar visibilidade aos profissionais envolvidos com as práticas e processos de inovação deste projeto cartografado. Dito isso, início descrevendo os participantes dessa investigação e, na sequência, discorro sobre a maneira com que eles se envolveram com esta iniciativa. Conforme relatado na seção 10.2.1, usei como suporte um primeiro dispositivo construído especificamente para este fazer cartográfico, com a finalidade de construir um *ethos* de confiança entre mim e os atores envolvidos (STENGER, 1993; DESPRET, 2004b; SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013). Minhas preocupações estavam direcionadas aos sentidos que o processo investigativo provocaria nos profissionais interrogados, tendo ciência que os dispositivos da pesquisa gerariam um plano de implicação transversal (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013),

atingindo a todos os envolvidos e provocando efeitos na produção da subjetividade. Para me aproximar e entrar em contato com o plano da experiência desses atores eu acabaria também de certa forma transformando-os, por isso a confiança é necessária e a ética é imprescindível.

Dito isso, eu me vali de uma conversa inicial com esses profissionais para conhecer sua história de vida, estabelecer confiança e analisar o imbrincamento de suas vidas (no âmbito particular e profissional) com o contexto social. O roteiro que apoiava essa intervenção girava em torno de pontos que buscavam compreender quem eram, como se envolveram com o projeto de inovação cartografado, quais as ponderações que produziam sobre sua própria trajetória, buscando prestar atenção nas mutações de tom, no ritmo, nos altos e baixos e nas irregularidades da narração, o que possibilitaria dizer que aquela fala portava a experiência, o acontecimento¹⁹⁴ (DELEUZE, 2000).

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, busco abordar de alguma maneira as trajetórias pessoais, evitando trazer os trechos que não convém expô-los ou que me foi solicitado para não levar a público. Em alguns momentos falo mais pontualmente sobre informações compartilhadas, dando um “*zoom in*” e, em outros, não específico detalhes, dando um “*zoom out*”. Assim, o primeiro movimento de *zoom in* inicia com a apresentação dos participantes da pesquisa (nome, naturalidade, idade, formação, há quanto tempo trabalha na empresa e a qual grupo está vinculado).

Assim sendo, do projeto Cultura de Inovação foram onze entrevistados, um deles foi apresentado anteriormente (Diretor-Superintendente do SESI-RS). Dentre os demais profissionais ligados ao SESI, uma é mulher, natural de Sarandi, tem 57 anos de idade, dos quais, oito anos trabalhando no SESI. Coursou Técnico em Edificações e graduou-se em Publicidade e Propaganda. Faz parte Grupo Maker. O outro entrevistado é homem, nasceu em Porto Alegre, tem 36 anos, dos quais, sete foram dedicados ao SESI. Graduado em Ciências Sociais. Faz parte do Grupo de Comunicação (Media LAB) e do comitê de gestão do projeto Cultura.

Dentre os participantes vinculados ao CIERGS, um dos homens é natural de Porto Alegre, tem 45 anos, com 17 anos de empresa na época da entrevista e faz parte do Grupo Pontes de Integração. Formado em Administração de Empresas, com pós-graduação em Marketing de Serviço, mestrado em Tecnologia e Design de Produto, cursava MBA em Inteligência Empresarial na época da realização da pesquisa. O outro homem é natural de Sapucaia do Sul, tem 35 anos e

¹⁹⁴ "Em todo acontecimento, há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que é designado quando se diz: pronto, chegou a hora; e o futuro e o passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. Mas há, por outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral nem particular, *eventum tantum...*; ou antes que não tem outro presente senão o do instante móvel que o representa, sempre desdobrado em passado-futuro, formando o que convém chamar de contra-efetuação. Em um dos casos, é minha vida que me parece frágil demais para mim, que escapa num ponto tornado presente numa relação determinável comigo. No outro caso, sou eu que sou fraco demais para a vida, a vida é grande demais para mim, lançando por toda a parte suas singularidades, sem relação comigo nem com um momento determinável como presente, salvo com o instante impessoal que se desdobra em ainda-futuro e já-passado." (DELEUZE, 2000, p. 177-178).

está há 13 anos no Sistema FIERGS. Graduou-se em Engenharia Ambiental e faz parte do Grupo Maker.

O único profissional vinculado ao SENAI é homem, cresceu e estudou em Nova Bassano, e tem 38 anos. Coursou técnico em Mecânica Automotiva, cursou alguns semestres de engenharia mecatrônica, mas graduou-se em Administração. Fez especialização em Educação, Pedagogia e está fazendo mestrado em educação. Trabalha há 10 anos na Escola SENAI e faz parte do Grupo Comunicação (Media LAB).

Dos entrevistados ligados ao IEL, um deles é homem. É gerente do projeto, trabalha no IEL há cinco anos, é natural de Porto Alegre e tem 31 anos. Graduou-se em Administração de Empresas, fez MBA em Gestão de Projetos e pós-MBA em Inovação. Uma das mulheres nasceu em Porto Alegre, trabalha há quatro anos na empresa e tem 41 anos e fazia parte do Grupo Pontes de Integração. Em relação à sua formação, concluiu a graduação em Psicologia e estava cursando pós em Psicologia Cognitiva Comportamental na época em que conduzi as entrevistas. Outra mulher nasceu em São Borja e tem 37 anos. Em relação à sua formação, cursou Técnico em Edificações, graduou-se em Engenharia Civil e fez mestrado em Engenharia de Produção. Trabalhava há dois anos no IEL e fazia parte da equipe de gestão do projeto Cultura de Inovação. A terceira mulher nasceu em Santa Cruz do Sul e tem 43 anos. Em relação à sua formação, cursou dois anos de Psicologia, mas graduou-se em Administração de Empresas com ênfase em Comércio Exterior. Estava há 13 anos no Sistema FIERGS, atuando no IEL e fazia parte do Grupo Maker.

A única mulher externa ao Sistema FIERGS que participou da minha pesquisa é sócia da Symnetics. Esta profissional atua com projetos estratégicos desde 2005 em grandes empresas multinacionais como IBM, MWV Rigesa, Villares Metals e Caterpillar onde fez parte do programa de trainee no início de sua carreira. Nestas empresas passou por diversas áreas como Marketing, Inovação, Projetos Estratégicos, Comercial e Governança. Em sua trajetória como consultora, ela atua com Projetos em Inovação Estratégica e Estratégia Empresarial em empresas privadas e seu trabalho destaca-se em setores como Público, Siderurgia, Farmacêutico, Logística, Máquinas e Equipamentos, Tecnologia da Informação e Bens de consumo. Esta mulher é pesquisadora em métodos e processos de *Foresight* Tecnológico na Universidade Estadual de Campinas; Formada em administração de empresas e pós-graduada em Gestão Estratégica da Inovação Tecnológica pela Unicamp onde cursa Mestrado em Políticas Científicas e Tecnológicas.

Dito isso, cabe uma análise sobre a maneira como cada um deles se envolveu com o projeto Cultura de Inovação, dado que se engajar em uma determinada prática requer motivação (interesse ou necessidade) por parte do praticante. Essa razão para participar de uma prática, acrescida da focalização da atenção, é vista como um elemento estrutural de uma prática social, a qual clama pela presença de afetos (RECKWITZ, 2017).

Sendo assim, quanto ao envolvimento desses profissionais com o Cultura de Inovação, a maioria foi indicada por seus superiores para participarem do projeto, não sendo uma ação voluntária a escolha de se envolverem ou não, mas uma espécie de ‘convocação’. Embora essa

indicação não tenha sido sem surpresas, há indicativos de que ela foi embasada na trajetória profissional anterior (caso de Eduardo^{xlvi}, Eliana^{xlvii} e César^{xlviii}) ou atual desses atores^{xlix} ou estava relacionada a expectativas futuras que seus gestores traçavam para eles.

Como as respostas da maioria giravam em torno da indicação ou do convite de algum superior, entendi que poderia lançar novas perguntas que trariam mais elementos para analisar o agenciamento de cada um com o projeto em questão, dado que em alguns casos esse convite ou indicação poderia ser negado pelo profissional e em outras situações não havia essa possibilidade. Questionei então o motivo que os fez aceitar o convite. As respostas variaram bastante, mas uma maioria relatou que era em função do interesse pelo tema e pelo desafio, aspectos estes que os atraíam. As explicações giraram em torno desse ponto, mas trouxeram também outras justificativas, como a possibilidade de ser efetivado, pelo fato de ser um projeto de ‘envergadura’¹, por ser uma espécie de consultoria interna, pelo desafio, por poder trabalhar com aspectos sociais e individuais^{li}, entre outros.

Dayane foi uma das poucas que se vinculou ao IEL em função de seu interesse em se envolver com cultura de inovação, já que ela não era funcionária do Sistema FIERGS antes de ser selecionada para atuar como bolsista do Cultura de Inovação. Não foi uma indicação de algum superior para ser uma das multiplicadoras do projeto, mas foi uma sugestão de uma profissional do IEL, Poliana, que a conhecia em razão de Dayane ter participado como bolsista de inovação de outros projetos que esta funcionária (Poliana) atuava como *coach*^{lii}.

Anelise e Viviane embora tenham sido indicadas, passaram por um processo de negociação com os colegas do IEL. A gestora das duas havia assumido recentemente esse posto e, no intuito de implantar um novo modelo de gestão, perguntou aos seus subordinados quem teria interesse em participar do projeto. A equipe do IEL é relativamente pequena, por isso o número de interessados já não seria alto, no entanto, havia outros pontos que levaram a ter poucos candidatos às duas vagas destinadas ao IEL (para além de Gean e Dayane que já estavam vinculados ao projeto em função de comporem a equipe de gestão do projeto): as agendas de trabalho, a (não) aderência ou (des)interesse pelo tema, a quantidade de horas de envolvimento que esse projeto demandaria, entre outros. Diante de todas essas questões e de uma negociação com os colegas que tinham vontade de participar do projeto, houve um impasse na decisão e coube à Adriana, gestora do IEL, dar a ‘palavra final’, indicando então Anelise^{liii} e Viviane^{liv} para participarem do projeto.

De certa forma, como é possível perceber as experiências profissionais dos entrevistados, pelo menos segundo seus relatos, dão pistas de como ocorreram os agenciamentos do desejo com o projeto Cultura de Inovação. Alguns agenciamentos produziram estratégias de engajamento, outros de intervenção e ainda houve aqueles que fizeram emergir estratégias de invenção. Esses atores viveram alguma experiência que os levou a se engajarem com esse projeto e é sobre esse ponto que busquei tratar nessas linhas.

10.2.2 Nó “Algumas práticas”

A prática social pode ser descrita como um jeito de enactar uma determinada atividade, compreendendo inteligibilidades comuns entre atores que, para performarem suas ações precisam movimentar seus corpos, manusear objetos, lidar com pessoas, descrever coisas, um *know-how*, afetar-se e produzir afeto nos outros (humanos e não humanos) e compreender o mundo cotidianamente. Assim sendo, a prática passa a ser reconhecida apenas dentro das compreensões intersubjetivamente criadas, sendo a sua manutenção (ou o seu aperfeiçoamento ou o seu abandono) decorrente de negociações constantes do que um coletivo entende como a maneira correta (ou incorreta) de praticar¹⁹⁵ (GHERARDI, 2009).

Como uma conexão de “ditos e feitos” (SCHATZKI, 2001, p. 56), ela se torna compreensível para aqueles que dela participam (isso quando ela está sendo compartilhada dentro de uma mesma cultura). O gosto ‘de’ ou ‘por’ determinado jeito de enactar uma determinada prática social assim como seu estilo são produzidos dentro de uma comunidade situada. Institucionalizar uma prática resulta na modelagem de seu estilo e da identidade de seus agentes.

Nessa perspectiva, nos próximos tópicos trago alguns momentos do projeto do Cultura de Inovação em função de seu potencial para compreender os modos de fazer e dizer referentes tanto à FIERGS (SESI, SENAI, IEL e CIERGS) quanto especificamente ao projeto Cultura de Inovação. Conforme já mencionado, estes jeitos são decorrentes de constantes negociações entre os agentes (humanos e não humanos) envolvidos, exigindo mobilização de saberes que estão intimamente imbricados nessas práticas e às relações estabelecidas durante o enactment das ações.

10.2.2.1 Construindo o Termo de Referência do Cultura

Uma prática da FIERGS é a de construir Termos de Referência - TR para aquisição de material ou contratação de terceiros, envolvendo várias áreas, pessoas e artefatos/objetos. Os TRs são balizadores dos Editais de Licitação, sendo, muitas vezes, orientadores das ações que serão enactadas em um determinado projeto. Embora a FIERGS não seja um órgão ou entidade pública, ela tem sua gestão (contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial) controlada e fiscalizada pelo TCU (Tribunal de Contas da União) e, conseqüentemente, pela CGU-RS (Controladoria-Geral da União – Regional RS), por isso adota regulamento de licitações e contratos similar às regras de contratação pública. Nessa perspectiva, para construir esse tópico da tese, além de usar como base as falas dos participantes do projeto Cultura de Inovação, busquei também conversar com profissionais responsáveis pela área de compras e pela área jurídica da FIERGS e solicitei a eles documentos que pudessem ser compartilhados para ampliar minha compreensão sobre essa prática. As próximas linhas foram escritas na comunhão destes vários agentes.

¹⁹⁵ Tal avaliação e tal negociação são realizadas dentro de uma comunidade de práticos.

Um TR dá corpo a uma necessidade administrativa em termos legais, sendo um instrumento/artefato que serve para orientar contratações de serviços ou compras de materiais, estabelecendo os parâmetros pelos quais um serviço/produto deve ser prestado/entregue. Segundo os preceitos jurídicos, a sua importância reside em promover hábitos de planejamento, pesquisa e priorização de aquisições, no entanto, nem todos compartilham de tal entendimento, por isso não é sempre que esses hábitos são seguidos ou mesmo valorizados.

Esse instrumento pode ser materializado em uma página ou em várias; pode ser construído em algumas poucas horas ou pode demandar meses; pode envolver uma ou várias pessoas e áreas de conhecimento e/ou áreas departamentais. Dependerá do objeto do TR, a quem se destina o serviço/produto a ser contratado, qual seu nível de complexidade, entre outros aspectos. Ele precede a celebração de um contrato entre uma instituição e um fornecedor, sendo um documento normalmente construído por técnicos especialistas para apoiar a elaboração de um Edital de Licitação, o qual, geralmente, é desenvolvido por advogados.

Em linhas gerais, esse artefato dá conta de elucidar o tipo de produto/serviço esperado; como, quando e quem irá executá-lo; como as entregas ou os resultados serão avaliados e pagos; quais regras e normas devem ser seguidas para que a empresa contratada ou licitada possa receber os valores pecuniários pelo trabalho realizado. Nesse sentido, ele tende a ser também uma fonte de orientação das relações entre os agentes envolvidos.

Quando os assuntos tratados no TR são muito especializados tecnicamente, para deixar o Edital mais sucinto e compreensível, acaba-se usando da estratégia de anexar o TR ao Edital de Licitação ou, ainda, para evitar translações equivocadas, acaba-se adotando o TR na íntegra e o Edital de Licitação passa a ser, na verdade, a incorporação do TR. Servindo como base para um advogado, como anexo de um Edital ou sendo integralmente absorvido pelo Edital, há uma grande responsabilidade incorrida na sua elaboração, pois TRs mal elaborados podem causar grandes transtornos durante o processo de licitação, de contratação e na própria execução do projeto, chegando a gerar demandas judiciais.

No caso do TR construído para o Cultura de Inovação, seu conteúdo envolveu definições em torno de: a) descrição do objeto de contratação; b) conceitualização do projeto; c) requisitos básicos; d) critérios de avaliação da empresa e da equipe de consultores; e) especificações técnicas indicando as atividades a serem realizadas, o objetivo de cada etapa e as entregas demandadas; f) cronograma indicando, por etapa, quando se tratava de uma atividade a ser desenvolvida, validada ou entregue; g) dotação orçamentária, valor total estimado, modalidade de pagamento, local de realização das atividades e profissional responsável pelas informações do TR. Não cabe aqui descrever os detalhes de cada um desses campos, mas sim indicar a complexidade envolvida, que se acentuava em função deste instrumento estar sendo elaborado para atender uma demanda de todo o Sistema (ou seja, o número de atores e *stakeholders* envolvidos era ainda maior). Esse aspecto fez com que fosse criado um grupo de trabalho específico para elaboração de tal documento (vide item

9.2.3 – Nó ‘projeto de inovação’), grupo que continha representantes de todas as entidades da FIERGS, sendo orientado pelo departamento de compras e pelo departamento jurídico do Sistema.

Segundo Gean (2016), essa equipe era composta por profissionais que tinham um conhecimento mais especializado em editais de licitação, no entanto, a composição do grupo tinha como premissa a representatividade das entidades do Sistema. A elaboração desse instrumento demandou meses de trabalho intenso de vários profissionais da FIERGS, especialmente de Gean, gerente do projeto. Eram muitos os cruzamentos entre as casas, a necessidade de negociação entre vários grupos e um número grande de atores opinando, construindo, desconstruindo, questionando detalhes do termo. O envolvimento com a elaboração do TR gerou em alguns profissionais expectativa de serem inseridos no grupo de multiplicadores (grupo que seria capacitado e certificado pela consultoria a ser contratada).

Eu lembro que eu avalei o termo, né, da contratação, lá... pro edital. E já foi ali já meio que no início, assim, meio de conversa... mas eu acho que foi isso, assim. Meio indicado, mas já... já sabendo que... acho que uma medida que já sabia que ia acontecer, assim, quando eu vi que o projeto tava sendo discutido falei que achava que ia participar, já imaginava, né... (EDUARDO, 2017).

Nesse período profissionalmente eu tava bem engajado na atividade aqui no IEL porque tinha muita coisa pra fazer, tinha muito caldo, muita coisa pra aprender, e nessa virada de ano de 2014 pra 2015 a gente começou a confirmar o projeto Cultura de Inovação, então ali a gente começou, foi bem na virada do ano, a gente começou o processo de contratação de uma consultoria pra apoiar o projeto, que é um processo longo, abre edital e tudo o mais, demorou 6 meses, então foi de janeiro a junho pra sair o resultado, e daí saiu... fora o trabalho anterior a dezembro, que foi pra escrever o edital... (...) era um negócio absurdo. (...) era um quebra-cabeças porque tu tinha que ter uma confiança de que iria sair uma boa empresa no final e não uma empresa aventureira ou uma empresa de má qualidade. Isso dá muito trabalho. (GEAN, 2016).

Uma preocupação que apareceu na fala de Gean trata-se da responsabilidade em conseguirem contratar uma empresa séria que desempenhasse um trabalho de qualidade, dado que esse documento embasaria a elaboração do Edital de Licitação. Adicionalmente, o projeto atingiria todas as entidades do Sistema, envolveria uma soma considerável de recursos financeiros e existia uma expectativa por parte da alta gestão com o projeto, especialmente a gestora anterior de Gean (que encabeçou o projeto quando este emergiu). No entanto, apesar disso, no início do projeto, nem sempre foi possível exaurir as dúvidas da equipe com esse grupo de executivos, o que deixava a equipe no campo das suposições de quais eram os resultados esperados.

A construção do TR e elaboração do Edital não se restringiram apenas a encontros presenciais e trocas face a face. Vários foram os momentos que os profissionais envolvidos se dedicaram a leituras individuais e envio de sugestões via seus computadores/notebooks. Usavam a ferramenta de revisão do *word* para anexar comentários ao documento. Em algumas situações eram apenas lembretes, em outras situações eram perguntas. Por exemplo, quanto ao item ‘3. Requisitos Básicos’, o ponto 3.1 estava com o seguinte texto, em dezembro de 2014: “a empresa deve comprovar que possui experiência na realização das atividades acima por meio de atestados de capacidade técnica. Da mesma forma, devem ser apresentados os currículos dos consultores que serão alocados no projeto, demonstrando conhecimento e experiência no tema” (HOMEM SENAI, FIERGS, 2014). Um dos comentários escrito por Eduardo sobre a ‘capacidade técnica’ trazia o

seguinte: “*Considero que seja necessário colocar como requisito Básico que a empresa tenha uma metodologia própria da gestão da inovação e não apenas um compilado da literatura, pois podemos correr o risco de empresas aventureiras ganharem a concorrência*” (HOMEM SESI, FIERGS, 2014). Quanto à demonstração de conhecimento e experiência no tema, um profissional (homem) do SENAI lançou as seguintes perguntas: “*Apresentar só os currículos é suficiente? Pois como vimos em outros contratos (...), quem realmente é alocado no trabalho não são os bons exemplos enviados na licitação... há como restringir que, caso os consultores não sejam os apresentados, o contrato pode ser contestado?*”. Assim, ao longo destes documentos uma série de provocações era lançada, exigindo várias trocas, reescritas e negociações presenciais e à distância, envolvendo também uma grande variedade de humanos e não humanos.

No caso do Edital de Licitação do projeto Cultura, este não se tratou de uma ‘cópia’ ou ‘translação’ do TR, dado que o Edital exigia informações não contempladas naquele instrumento (no TR), por isso o termo serviu de balizador para a elaboração do Edital e como um dos anexos deste documento. O Edital em questão tinha como objeto contratar uma “*empresa especializada no desenvolvimento de cultura de inovação em organizações de grande porte para a prestação de serviço de consultoria e assessoramento no desenvolvimento e implantação da cultura de inovação do sistema FIERGS*” (FIERGS, 2014, p. 1).

As definições fornecidas por esse instrumento envolveram: 1) tipo de modalidade de contratação; 2) objeto da licitação, indicando que as especificações e requisitos estavam descritos nos sete anexos do Edital; 3) condições de participação do processo licitatório; 4) prazos; 5) credenciamento; 6) julgamento; 7) procedimento; 8) apresentação dos documentos e propostas; 9) documentos de habilitação – envelope nº 1; 10) habilitação e inabilitação; 11) proposta técnica – envelope nº 2; 12) proposta comercial – envelope nº 3; 13) procedimentos licitatórios; 14) recursos administrativos; 15) formalização da contratação; 16) homologação e adjudicação; 17) pagamento; 18) obrigações da contratada; 19) sanções em caso de inadimplemento; 20) casos omissos; 21) disposições gerais; 22) informações e esclarecimentos; 23) vistoria. Essas informações acabaram embasando a execução do projeto, orientando as ações de seus atores que acabaram “*seguinte à risca*” (GEAN, 2016) esse documento, visto que ele estava “*muito detalhado*” (GEAN, 2016).

Após a escrita do TR e do Edital, houve o lançamento da Licitação e suas fases subsequentes, envolvendo mais alguns meses de dedicação desta equipe para essa atividade específica, que era realizada paralelamente às suas outras atividades. Dado que esse processo possui um determinado rito jurídico, não há como prever antecipadamente o tempo envolvido na contratação, apenas estimar uma certa duração com base em experiências anteriores, no entanto, os profissionais envolvidos sabiam que costuma ser um processo longo.

E depois pra tu receber proposta comercial, proposta técnica, são 3 momentos, um momento de documentação, ou seja, se a empresa está legal, se a empresa tem todas as negativas, se é brasileira, daí ela apresenta proposta comercial que é o valor, e a proposta técnica pra vê se atende todos aqueles requisitos, então pra cada proposta vai aí um mês e meio ou um mês de tu abrir os envelopes, avaliar, dar nota, comunicar eles, daí eles tem direito a recursos, são 2 semanas, daí tu avalia o recurso, daí tu dá o resultado final, então cada envelope é um mês e meio, é bem longo. (GEAN, 2016).

Tanto a escrita do TR quanto do Edital, assim como todas as atividades envolvidas no próprio processo licitatório e contratação da empresa fornecedora envolveram uma série de humanos e não humanos e de saberes: leis, publicações jurídicas, TRs anteriores, Editais anteriores, computadores, *notebooks*, papéis, mesas, cadeiras, telefones, internet, salas de reuniões, pessoas, CGU e TCU (que embora não estivessem presentes durante a construção desses documentos, eram frequentemente citadas e eram usadas como balizadoras de ações) etc. Os artefatos construídos exigiram saber negociar, pesquisar, planejar; também foi necessário mobilizar saberes técnicos relativos a processo licitatório, a serviço de consultoria e à certificação em cultura de inovação. Foi preciso igualmente saber antecipar situações e possibilidades futuras; saber as regras do Sistema; saber representar sua entidade nas negociações, entre outros. Enfim, uma comunhão de agentes e de saberes.

Um ponto importante sobre esses documentos é o quanto eles trazem de informações em relação à forma de trabalhar dessas entidades: há bastante formalidade orientando suas práticas; há uma exaltação de empresas com currículos ‘pomposos’, que sejam ‘reconhecidas no mercado’; a prescrição, o pragmatismo, a utilidade e a funcionalidade costumam ser valorizadas; há uso excessivo de empresas externas para realização de atividades que poderiam ser realizadas por seus técnicos, um pouco pela ideia que isso garante neutralidade e imparcialidade e outro tanto por uma impressão de que estas empresas renomadas possuem profissionais mais qualificados; muitos são os profissionais que tem medo de tomar determinadas atitudes em função de estarem descumprindo alguma regra formal ou informal das casas, o que poderia gerar prejuízos pecuniários e de imagem, entre outras questões. Todos esses aspectos aparecem nas falas dos entrevistados, em algumas situações sendo identificados como pontos positivos e em outras como negativos. No próximo tópico discorro sobre a execução do projeto, a qual foi orientada pelo Edital de Licitação.

10.2.2.2 Executando o Projeto Cultura

Neste tópico relato as etapas do projeto e suas respectivas práticas, que foram balizadas pelo Edital de Licitação, mas não se limitaram a ele. Várias práticas foram enactadas durante a realização do projeto, uma delas eram as reuniões e/ou encontros. Já relatei no nó ‘ingresso no território’ uma reunião para discutir o Termo de Referência e uma reunião técnica¹⁹⁶ que tive pude participar. As reuniões/encontros perpassaram todo o projeto e tiveram as mais distintas formações: algumas eram restritas aos integrantes de cada comitê, outras/os envolviam somente os membros de cada grupo (Maker, Comunicação, Pontes de Integração), outras/os eram combinações de elementos dos comitês e dos grupos, outras/os ainda eram entre alguns comitês específicos e haviam aquelas que eram entre o comitê gestor e a consultoria. Os objetos imbricados a essas práticas variavam:

¹⁹⁶ Esta reunião foi realizada por videoconferência entre a Symnetics e a equipe técnica do projeto e ocorreu no dia 13 de julho de 2015. A proposta deste momento seria de que a equipe pudesse ter mais informações sobre a consultoria, alinhar expectativas quanto aos resultados esperados com o projeto cultura de inovação, apresentar elementos conceituais, as etapas e o cronograma, assim como a equipe da Symnetics e a equipe do projeto.

notebooks, datashows, mesas, cadeiras, papéis, *post-its*, canetas, celulares, quadros etc. O local de realização das reuniões/encontros também variou, mas a maioria ocorreu nas dependências da FIERGS. O tempo de duração das reuniões/encontros foi de 1h a 8h. Os temas discutidos giravam em torno do projeto, mas envolviam desde a organização do próprio grupo, decisões sobre próximos passos, resolução de problemas e pendências, divisão de trabalho etc. Alguns grupos tinham uma dinâmica de funcionamento mais fluída e sem grandes dificuldades de relacionamento, outros necessitaram de intervenções e de mediadores em algumas situações. Um desses grupos chegou a ser desfeito por dificuldade de se ajustarem e encontrarem uma forma saudável de trabalharem juntos.

Além dos encontros e das reuniões, outras várias práticas e diversos saberes atravessaram as etapas do projeto. Embora o Cultura de Inovação estivesse ‘acontecendo’ durante a realização da minha pesquisa, não tendo sido materializado em um produto/serviço, metodologia ou algo físico, como foi o caso do Laboratório da Mercur ou da Escola de Ensino Médio do SESI, pode-se fazer uma leitura das práticas realizadas durante a execução do projeto, as quais, de certa forma, indicam jeitos de fazer e dizer relativos aos próprios contextos de trabalho da FIERGS. Nesse sentido, trago alguns momentos que foram ressaltados nas entrevistas para discorrer sobre as práticas e os elementos a eles imbricados, deixando de antemão claro que o projeto não se resume a esses momentos.

i. Orientando-se pelo Edital

O Edital de Licitação foi um importante artefato/agente do projeto Cultura de Inovação. A própria construção da proposta da Symnetics para participação do processo licitatório foi definida por esse artefato e vencer a concorrência só foi possível dada a capacidade de interpretá-lo e de construir um instrumento que trouxesse os elementos necessários para isso, assim como de outros tantos documentos que atestassem a experiência da empresa com o tema descrito no objeto da contratação.

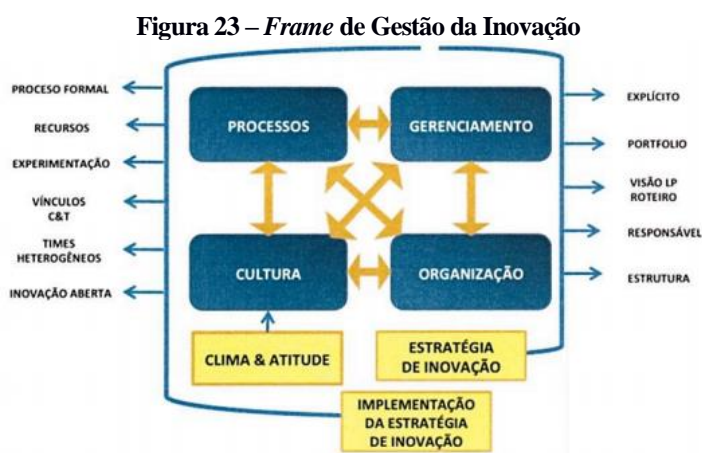
A proposta apresentada pela consultoria foi desenhada com base no escopo proposto no Edital, a qual continha cinco etapas: 1) Sensibilização dos colaboradores; 2) Diagnóstico da situação atual; 3) Modelo de desenvolvimento de cultura organizacional inovadora; 4) Certificação de multiplicadores das metodologias; 5) Implantação da cultura de inovação. Dado o que foi proposto no Edital, a sugestão da Symnetics era de que o projeto tivesse duração de 20 semanas, considerando todas as etapas e entregáveis descritas na proposta, a qual delimito nas próximas linhas.

No documento entregue contendo a proposta, a Symnetics ressaltava, com base em sua experiência, a necessidade do Comitê do Projeto ser composto por profissionais da alta gestão das instituições que faziam parte do Sistema FIERGS. Adicionalmente, enfatizavam que, de maneira a assegurar resultados positivos e permanentes na gestão da inovação, seria de grande relevância que a alta liderança estivesse engajada e sensibilizada pelo tema.

Para a primeira etapa, a Symnetics sugeria que a comunicação fosse disseminada por meio de eventos presenciais de *kick-off* do projeto com todas as instituições que constituíam o Sistema FIERGS, sendo realizado, assim, um evento por entidade. Nestes eventos, a proposta era de levar em conta aspectos da cultura atual de cada entidade para que a comunicação fosse mais assertiva. Nas reuniões iniciais de entendimento do contexto FIERGS e das entidades, para o levantamento dos aspectos culturais, de maneira menos aprofundada, propunham realizar reuniões com as lideranças de cada entidade com o propósito de identificar pontos da cultura que promovessem e que atravancassem a inovação. Considerando a experiência da Symnetics com projetos de inovação, entendiam ser necessário comunicar todos os integrantes das instituições do Sistema FIERGS, independente de estes participarem diretamente ou indiretamente do projeto, visto que a inovação impactaria o Sistema como um todo. Apontavam que utilizariam ferramentas de comunicação tendo por base os conceitos essenciais de ‘Gestão da Mudança’ vinculada à inovação. Abordariam os aspectos comportamentais, sociais, políticos e motivacionais, bem como os fatores culturais que podem gerar resistência e as práticas ‘consagradas’ para conquistar engajamento e comprometimento.

A proposta da Symnetics para a etapa dois era embasada na recomendação de conduzirem presencialmente as entrevistas com os gestores das entidades que compõe o Sistema FIERGS para que, desta maneira, fosse possível compreenderem o estilo de liderança e gestão dos líderes-chave para além da obtenção dos dados quantitativos. Entendiam ser importante criar empatia entre esses profissionais e a equipe de projeto da Symnetics. Sugeriam a execução dessa etapa em quatro semanas, principalmente em função de acomodação das agendas dos líderes-chave e visitas às entidades.

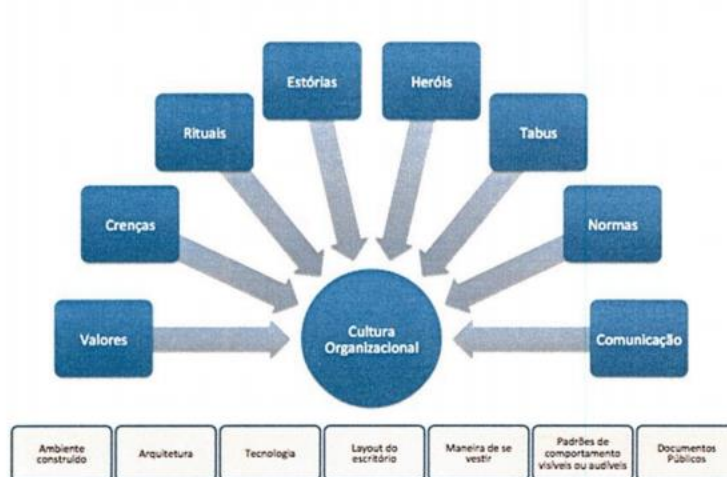
Como comprovação de *expertise* com a temática, traziam um *frame* de gestão da inovação que haviam desenvolvido, em 2013, pela Symnetics em parceria com o Centro de Inovação e Estratégia para a América Latina e da *IAE Business School*, o qual foi aplicado junto a mais de 150 organizações em toda a América Latina.



Fonte: Symnetics (2015a)

Uma das partes integrantes deste *frame* (figura 23) era a metodologia de identificação da cultura de inovação utilizada pela Symnetics (figura 24), a qual havia sido construída a partir da análise dos elementos que compõe a cultura organizacional definido por autores, segundo eles, ‘consagrados no tema’, representado pela figura a seguir:

Figura 24 – Metodologia de identificação da cultura de inovação



Fonte: Symnetics (2015a)

A partir da análise da cultura organizacional, o diagnóstico seria construído com base nos elementos levantados a partir da resposta dos questionários enviados e de observações feitas em todas as unidades. A Symnetics sugeriu que os formulários fossem construídos em uma ferramenta *online* que permite o compartilhamento e extração das informações. Adicionalmente, ressaltavam que seria necessário coletar materiais de todas as entidades participantes: plano estratégico, projetos estratégicos, organograma, projetos de inovação já realizados, enfim, todos os materiais cabíveis para apoiar o diagnóstico da cultura organizacional e de inovação.

Para a fase três, a proposta da Symnetics partia da recomendação de que fosse realizada uma profunda análise da cultura atual da organização, o que seria possível a partir da segunda etapa do projeto. Através de interações com o Comitê de Coordenação do Projeto e lideranças das entidades, traçariam os elementos da cultura de inovação que, na visão deles, deveriam existir para atingir os objetivos desenhados. A partir desses elementos seria possível identificar as ações/etapas necessárias para o plano de implementação da cultura de inovação. Adicionalmente, sugeriam que essa fase tivesse a duração de três semanas.

Com base em experiências anteriores, a Symnetics recomendava que a fase quatro do projeto tivesse duração de seis semanas. Os módulos inicialmente sugeridos pela consultoria seriam: a) modo de pensar e atitudes para a inovação; b) solução criativa de problemas; c) vivência do processo de inovação; d) design de projetos e negócios disruptivos/exponenciais; e) arquitetura e execução/gestão de projetos de inovação. Segundo Dayane (2016), a Symnetics entendia que a mudança na cultura organizacional seria um fator chave no desenvolvimento de uma empresa mais inovadora. Para a consultoria, a base do movimento de mudança para inovação estava na capacidade

de influenciar o modo de pensar e agir, pois este direcionaria os processos, atores e ambiência que, de igual forma, direcionaria os resultados.

Para a última etapa, a Symnetics recomendava que a duração fosse de seis semanas. Apresentavam como contexto o uso de metodologias de geração de soluções inovadoras, tais como as que se apoiam em conceitos e métodos de *Design Thinking*, *Business Design*, cocriação, inovação aberta e gestão da complexidade. A consultoria em questão, pautada em sua experiência em treinamentos, implementação do processo e geração de soluções inovadoras com tais metodologias, entendia que deveria partir de uma análise da situação atual para então poder definir qual seria a mais indicada dentre estas ou se precisariam recorrer a outra metodologia. Argumentavam que lançariam mão de sua experiência com inovação para auxiliar a FIERGS a encontrar o método mais adequado ao seu ambiente e garantir que este fosse implementado. Quanto à transferência de conhecimento, ressaltavam que o *know-how* da Symnetics costumava ser ‘transferido’ aos seus clientes por meio de experiências vivenciadas diretamente com sua equipe de consultores via execução do projeto assim como por meio do compartilhamento de conhecimentos, materiais e casos reais de seus clientes que viveram a experiência através, por exemplo, de comunidades de aprendizagem.

Essas informações são importantes para entender sobre que base as ações e atividades relacionadas a esse projeto foram enactadas. Não quero dar um tom determinístico, mas sim problematizar a latitude de atuação possível para os atores envolvidos. Vale lembrar a colocação de Gherardi (2009), de que “a prática é um conceito analítico que permite a interpretação de como as pessoas alcançam um *ser-no-mundo* ativo” (p. 356-357, destaque no original). Outro ponto relevante que se pode depreender das ideias supracitadas é o quanto elas estão ancoradas em inteligibilidades que circulam em uma determinada rede ou meio. Tais ideias também apontam para práticas institucionalizadas e mimetizadas entre muitas empresas, o que acontece muitas vezes via prestação de serviço de consultorias, como é o caso da Symnetics. Isso possibilita entender que “o que as pessoas produzem em suas práticas situadas não é só trabalho, mas também a (re)produção da sociedade” (GHERARDI, 2009, p. 356-357).

ii. O Diagnóstico: da coleta aos resultados

Conforme previa o Edital de Licitação, uma das etapas do projeto era identificar o *status* atual da cultura de inovação nas entidades que compõem o Sistema FIERGS, SESI, SENAI e IEL. Esse diagnóstico, segundo consta no Edital de Licitação, possibilitaria “reconhecer *gaps* a serem desenvolvidos em termos comportamentais, técnicos e demais fatores necessários à implantação de uma cultura de inovação que envolva e contemple as três instituições” (FIERGS, 2014, p. 16). Para tanto, foi necessário, primeiramente, elaborar um roteiro de entrevistas e questionários, que foi validado pelo comitê gestor do projeto e, na sequência, enviado para todos os funcionários do Sistema.

Iniciaram a coleta de dados com os oito diretores, que participaram de entrevistas exploratórias e, após, um questionário *online* foi enviado para toda a organização. De quase quatro mil funcionários, retornaram 884 questionários respondidos. Realizaram visitas a outras unidades do SESI e SENAI para observar a arquitetura e os artefatos. Com base nos dados dessas coletas, em agosto de 2015 estruturou-se o primeiro diagnóstico que trouxe, segundo os entrevistados, um desenho da cultura do Sistema FIERGS, com seus mitos, rituais e símbolos.

Ele começou já com os diagnósticos, a gente agendando entrevista com os diretores nas primeiras semanas de projeto, montando uma equipe, comitê estratégico, um comitê técnico e um comitê tático, com as etapas de validação pra tudo o que fosse feito. E daí também foram definidas as equipes pra cada um desses comitês. E daí a gente começou as entrevistas, teve, com diretores que são 8, foram feitas entrevistas exploratórias, uma conversa direta assim.... presencial. Depois foi feito um questionário online pra toda organização que devia ter na época uns 4 mil funcionários, teve 884 respondentes, o que foi bom porque foi bem diverso, bem equilibrado e estatisticamente válido. Foi feito o primeiro diagnóstico pra ver qual era a cultura do ... quais eram os símbolos, os mitos, os rituais que existiam na Fiergs em agosto de 2015. Então, a Dayane tava participando bastante e foi um primeiro movimento (GEAN, 2016).

O questionário elaborado era predominantemente fechado, apresentando em alguns casos cinco ou mais opções de resposta, mas com a possibilidade de escolha de apenas uma delas, e em dadas situações poderiam ser selecionadas várias alternativas de resposta e, em outras, era necessário ordenar as respostas. As poucas perguntas abertas restringiam-se a perguntar o ‘porquê’ da resposta dada na pergunta anterior. Esse instrumento iniciava solicitando dados sociodemográficos (entidade a que estava vinculado, tempo de casa, sexo¹⁹⁷, idade, grau de escolaridade); depois perguntava os assuntos que a pessoa se considerava mais informada que a média das pessoas; na sequência, questionava a frequência com que o respondente trocava informações sobre esse tema com outras pessoas.

Após, eram apresentadas 18 frases pedindo que o respondente escolhesse dentre elas com quais ele se identificava (o conteúdo das frases girava em torno de modos de pensar e perceber o mundo e a si mesmo, amplitude de visão, autopercepção, modelo mental etc.). A próxima questão girava em torno da ‘capacidade mental’ e a relação desta com o desempenho de algumas atividades que eram listadas para que o respondente pontuasse entre 0=excepcionalmente mal e 10=excepcionalmente bem. As atividades questionadas eram lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e sintetizar e traziam exemplos para orientar as respostas.

Na sequência, apresentavam quatro situações-problema (cada uma contendo 10 alternativas) e pediam que fossem assinaladas as atividades que, no entender do respondente, poderiam conduzir a uma solução satisfatória (poderiam ser assinaladas tantas alternativas quantas ele julgasse necessárias). Curioso que, das quatro situações, apenas duas apresentaram uma 11ª opção de resposta que podia ser ‘criada’ pelo respondente; e uma terceira situação apresentava 16 alternativas de resposta e não 10.

¹⁹⁷ Esse item me deixou bastante desconfortável pois pediam o ‘sexo’ do/a respondente, mas davam como opção de resposta o ‘gênero’, aparecendo como alternativas feminino ou masculino (o que poderia levar a deduzir que entendem gênero e sexo como sinônimos e que entendem que as pessoas ou ‘pertencem’ ao feminino ou ‘pertencem’ ao masculino, ou seja, poder-se-ia depreender disso que para eles essas eram categorias fixas, estáveis e imutáveis).

As próximas oito questões abordavam a imagem da entidade a qual o respondente estava vinculado; na sequência, solicitavam três características para descrevê-la; depois pediam para associá-la a características de uma pessoa. Perguntavam também o grau de informação sobre as atividades da entidade, como o respondente avaliava a comunicação interna desta entidade, onde ele buscava informações sobre ela e qual o grau de satisfação com as informações que recebia da entidade.

Pediam também para avaliar a comunicação na equipe de trabalho do respondente e questionavam com que frequência sua equipe de trabalho se reunia para falar sobre projetos/temas estratégicos. Após perguntavam se haviam informações não disseminadas pelos meios de comunicação da entidade (chamados por eles de boatos) e sobre sua veracidade. Na sequência questionavam quem o respondente envolvia primeiro quando recebia algum desafio: se eram colegas da mesma entidade, colegas de outra entidade do Sistema FIERGS, superior imediato, consultores externos ou se não envolvia ninguém.

As próximas quatro questões giravam em torno do tema inovação. Na primeira delas eram mostradas 10 imagens que o respondente deveria escolher entre a que mais se aproximava da sua percepção sobre o que seria a inovação. No relatório do diagnóstico, essas imagens vinham acompanhadas de explicações, no entanto, no momento de responder ao questionário não havia essa 'legenda'. A seguir pediam para o respondente: a) avaliar o seu nível de interesse no tema inovação; b) informar a iniciativa mais inovadora da sua entidade nos últimos três anos; c) indicar seu nível de entusiasmo com o tema inovação; e d) indicar, de uma lista de oito itens¹⁹⁸, quais conceitos, ferramentas, técnicas ou métodos conhecia e quais utilizava.

A última pergunta deste questionário voltava a tratar da percepção sobre a cultura organizacional do Sistema FIERGS, pedindo que o respondente indicasse, de uma lista com 12 afirmações, qual seu nível de concordância/discordância. As frases giravam em torno de orgulho da entidade, se a opinião dos empregados era valorizada, sobre as ações de comunicação, sobre desenvolvimento de pessoas, relacionamento, comunicação e tratamento dado aos funcionários etc.

Esse questionário foi também por mim respondido (eu era uma das 884 respondentes) e, embora na época em que foram coletadas as respostas eu ainda não estivesse investigando esse projeto, me dei ao trabalho de copiá-lo, pois eu tinha o intuito de poder associar seu conteúdo com o diagnóstico que seria elaborado com base nele. Recordo da sensação e das reflexões que ele me gerou quando o respondi. Queria entender que base conceitual/teórica ou mesmo experiencial foi usada para escrevê-lo. A primeira impressão que tive foi de que os temas não estavam muito conectados, ou mesmo que as bases teóricas/conceituais apontavam diferentes linhas de pensamento. Em algumas questões me deparei com a tentativa de entender qual era o propósito da pergunta ou mesmo o que seria feito com essas respostas (por exemplo, e se a imagem de inovação

¹⁹⁸ Os itens listados eram: métodos de design, stage gate, triz, cenários, cocriação, canvas, lean, brainstorming.

fosse interpretada de uma maneira completamente diferente da intenção que eles tinham ao colocá-la no instrumento? O que eles entendiam por inovação para julgar que determinadas atividades ou mesmo conhecer certos instrumentos indicaria a ‘cultura de inovação’ do Sistema? Aliás, o que eles entendiam por ‘cultura organizacional’? Será que eles acreditam que exista um tipo ou um perfil de inovador? Entre outros questionamentos). Essas indagações foram reavivadas em minha memória quando soube por Gean que esse diagnóstico orientaria o ‘modelo de desenvolvimento da cultura de inovação’.

Esteticamente interessante, o relatório do diagnóstico me pareceu bastante sucinto e, em algumas partes, confuso. A própria leitura estatística, em alguns casos, não trazia reflexões de acordo com os dados apresentados. Confesso que esperava ver um relatório mais similar a um artigo de uma revista de negócios (falo das comerciais) ou aos relatórios que eu já havia lido de outras consultorias, como a *McKinsey, Bain & Company, Boston Consulting Group, Ernst & Young*, para citar alguns exemplos. Não cito esses exemplos como se fossem para mim o ideal de relatório, mas porque são modelos que tendem a utilizar a mesma linguagem e a se dirigir ao mesmo público que o relatório desenvolvido pela Symnetics. No entanto, o documento entregue ficou muito aquém de minhas expectativas, pois não trazia grandes explicações, apresentava frases curtas e muitas imagens. Assim como o questionário, ao relatório também faltou costura entre os temas e careceu de discussão sobre os dados e suas implicações para a proposta do projeto. Embora minha pesquisa não esteja interessada em avaliar a qualidade desse material, me pareceu importante expor minha percepção para que o leitor possa fazer suas próprias interpretações. Nas próximas linhas me limito a apresentar o conteúdo do relatório, deixando para analisá-lo apenas no final deste tópico.

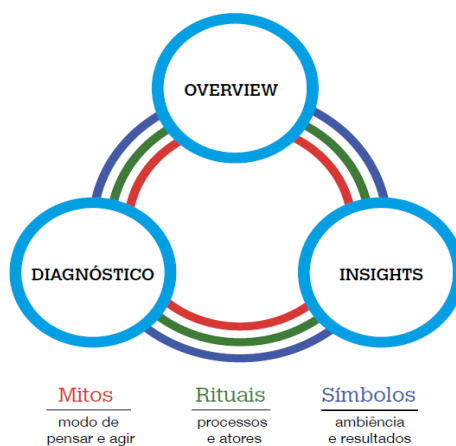
Traziam como objetivo principal do diagnóstico o fornecimento de informações acerca da cultura atual da organização para que a consultoria pudesse construir um Modelo de Cultura de Inovação específico para o Sistema FIERGS. Indicavam considerar três elementos da cultura (mitos, rituais e símbolos) que eram associados aos módulos a serem trabalhados no Modelo de Cultura e Inovação (1. Modos de pensar e agir para a inovação – associados aos mitos; 2. Processos e atores – ligados aos rituais; 3. Ambiência – associada aos símbolos; 4. Resultados – também linchados com os símbolos).

Para a consultoria, a cultura organizacional era composta por práticas ou rituais que incluem os processos organizacionais, os procedimentos e políticas internas e externas. Nessa perspectiva, os símbolos (a arquitetura e a ambiência da organização) e mitos traduzem, para eles, o modo de pensar e agir da organização influenciando todos os indivíduos que se relacionam direta ou indiretamente com ela. Outro ponto defendido pela consultoria era de que a cultura também poderia ser explicada pela observação do indivíduo, pois, para a Symnetics, ele é influenciado e influencia, através de seus relacionamentos, a partir de seus próprios mitos, rituais e símbolos.

Indicavam que este relatório, denominado ‘Relatório Executivo – Diagnóstico da Cultura Organizacional’, trazia a consolidação dos resultados da pesquisa quantitativa. Apresentavam uma imagem (vide figura 25) que retomava o que já foi exposto no parágrafo anterior, situando ‘a

metodologia’ utilizada para coletar os dados, interpretá-los e apresenta-los no relatório em questão. Indicavam que 884 pessoas responderam ao questionário e que as entidades apresentaram ‘representatividade satisfatória’ em se tratando de número de respondentes.

Figura 25 – Metodologia Diagnóstico Symnetics



Fonte: Symnetics (2015c)

Na sequência, traziam um ‘overview’ com as principais características demográficas dos respondentes da pesquisa quantitativa: entidade a qual faz parte, tempo trabalhando na entidade, sexo, faixa etária, grau de escolaridade, conhecimentos gerais e troca, *top of mind* das entidades e valores das entidades. SESI e SENAI foram os principais respondentes, representando 74,8% do total dos respondentes. Os colaboradores da FIERGS foram denominados por eles como “jovens de casa” (SYMNETICS, 2015c, p. 9), sendo que 50% deles tinham até quatro anos de vinculação com a entidade. Embora o relatório desse destaque para a “representatividade do ‘sexo’ feminino” (SYMNETICS, 2015c, p. 9), indicando que 58% dos respondentes marcaram essa opção de resposta, é preciso olhar com cautela para essa informação, conforme elucidei anteriormente. Quanto à educação formal, 74,3% possuía alto nível de escolaridade. Em relação à idade, o relatório indicava que havia “convivência de diferentes gerações, sendo principalmente composta pelas gerações: *baby boomers*, X, Y e Z” (SYMNETICS, 2015c, p. 9).

Sobre conhecimentos gerais identificaram que havia uma grande variedade em temas de interesse com destaque para educação, atualidades, indústria e tecnologia. A consultoria deduziu que esses temas faziam parte do cotidiano dos respondentes e que seria interessante fomentar outros assuntos para ampliar o repertório dos funcionários. Ainda, identificaram que havia ampla troca de informações e referências entre pares toda a semana (situação apontada por 62,1% dos respondentes).

Quanto ao que a consultoria denominou de ‘*top of mind*’, os respondentes indicaram dentre palavras ou imagens mentais que remetem à entidade na qual eles trabalham: credibilidade, orgulho, qualidade, educação, inovação e crescimento (foram citadas por um número maior de pessoas);

colaboração, desenvolvimento, burocracia, satisfação, indústria, vida (apareceram em segundo lugar em termos de citação). Outras palavras também foram citadas, mas em quantidade menor.

Sobre as personas, trouxeram como conceito para embasar o uso dessa simbologia que, “em um contexto de diagnóstico de cultura, a personificação gera informações baseadas em conteúdos imateriais e simbólicos dos quais é possível aprofundar a visão semântica (tácita) de atributos culturais explícitos” (SYMNETICS, 2015, p. 15). As figuras públicas associadas a cada entidade foram: Juscelino Kubitschek ao SENAI; Luciano Huck ao SESI; e Jeremy Irons ao IEL. As características que definiam cada uma dessas entidades eram: a) SESI – homem, jovem, extrovertido, formal, curioso, ousado, magro, popular, gentil, lento, conservador e generoso; b) SENAI – homem, velho, extrovertido, formal, discreto, comedido, magro, popular, gentil, lento, conservador e generoso; c) IEL – homem, velho, tímido, formal, discreto, comedido, magro, popular, gentil, ágil, conservador e generoso.

De maneira geral, os atributos predominantes indicam que a FIERGS opera de forma tradicional. O Sistema é percebido como lento, conservador, formal e comedido. Destaca-se, porém, que o SESI e o IEL apresentam características que apontam para uma cultura diversa. O SESI é percebido como jovem e ousado, o que pode estar associado ao momento atual da entidade (liderança e perfil de projetos), o IEL traz agilidade, que, tendencialmente, está relacionada ao tamanho da entidade, sobretudo, se comparada as demais casas. A escolha das personalidades que representam cada entidade se deu por meio de associações semânticas que relacionam as principais características reveladas no diagnóstico a personalidades reconhecidas pelos mesmos atributos. (SYMNETICS, 2015, p. 15)

Após esse panorama inicial, o relatório trazia o ‘diagnóstico’ propriamente dito. O intento apresentado pela Symnetics era trazer à tona traços culturais marcantes que compõe a cultura do Sistema FIERGS e, a partir deles, proporcionar possíveis *insights* para elaborar o Modelo de Desenvolvimento da Cultura de Inovação. Traziam concepções da Symnetics sobre o indivíduo¹⁹⁹ e a comunicação²⁰⁰, para então introduzir sua análise sobre o material coletado.

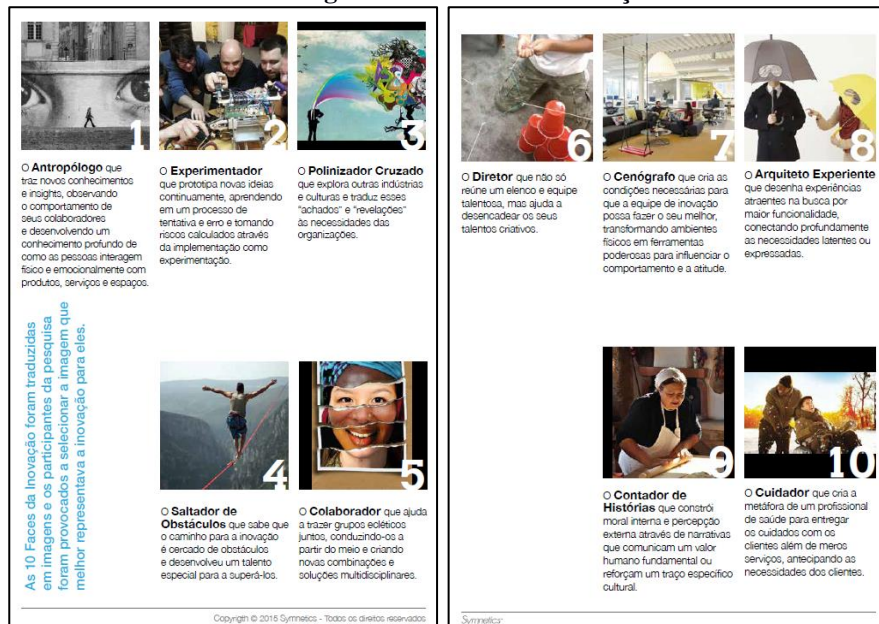
Nessa parte eu pude encontrar respostas das minhas inquietações relatadas quando apresentei o conteúdo do questionário. Iniciavam o relatório trazendo o ‘modo de pensar e agir para a inovação’, construído com base nas ideias de Tom Kelley, descritas no livro “As 10 faces da inovação” (2007). A proposta da consultoria era, através de um exercício^{lv} de identificação entre 10 imagens disponibilizadas, descobrir o que a inovação representava para os respondentes, sendo também uma maneira de ‘prepará-lo’ para as próximas perguntas. Vale destacar que, no

¹⁹⁹ “Cada indivíduo é um sistema complexo e adaptativo: Sabemos que cada um de nós pode ser melhor compreendido mas não completamente. Entendemos que em diferentes situações e momentos [re] agimos de modos diferentes, às vezes de forma ambígua. Não existem perfis de indivíduos certos ou errados, melhores ou piores, assim o diagnóstico não prevê categorização ou rótulos e entende o indivíduo como um sistema adaptativo complexo, em permanente mutação ao longo da vida, um indivíduo essencialmente paradoxal, por natureza” (SYMNETICS, 2015c, p. 20).

²⁰⁰ “Quanto à comunicação e o que é entendido como resultado da inovação no Sistema: comunicação é um processo natural do ser humano e que mais do que um processo, é uma necessidade humana; as organizações em geral tratam a comunicação como um departamento ou área, mas o que nós procuramos entender a partir do diagnóstico é como os funcionários do Sistema utilizam a comunicação como um processo natural do ser humano. Mais do que os processos formais de comunicação, procuramos entender os mecanismos e a auto-organização dos funcionários do Sistema com o objetivo de se comunicar; os resultados da Inovação que aparecem no diagnóstico nos indicam o que é entendido como inovação pelos funcionários” (SYMNETICS, 2015c, p. 20).

questionário eletrônico, os respondentes viam somente as imagens, no entanto, no relatório apresentado, essas imagens vinham acompanhadas de explicações. Os perfis associados às imagens eram: antropólogo, experimentador, polinizador cruzado, saltador de obstáculos, colaborador, diretor, cenógrafo, arquiteto experiente, contador de histórias e cuidador (vide Figura 26).

Figura 26 – 10 Faces da Inovação



Fonte: Symmetrics (2015c, p. 24-25)

Os perfis predominantes identificados na amostra foram: polinizador cruzado, experimentador, arquiteto experiente e cenógrafo, os quais, em linhas gerais compreendem a inovação como possibilitada via conexão de várias fontes de informação, traduzindo seus achados no atendimento das necessidades da organização; uma contínua prototipação de ideias, com aprendizagens geradas a partir de tentativas e erros; proveniente da materialização de necessidades latentes ou manifestas em experiências atraentes e funcionais; como um resultado possível a partir da criação de condições ambientais físicas necessárias para sua emergência.

Quanto às visões de mundo^{lvi}, o perfil traçado foi apoiado na avaliação de frases apresentadas aos respondentes. Da amostra, 46% dos respondentes foram identificados com o modo complexo (“lida com incerteza, contradições e emergência”), 19% ao modo linear (“um efeito só pode ter uma causa”), 18% ao modo sistêmico (“analisa causa e efeito entre diversas variáveis”), 12% ao modo integrativo (“combina modelos”) e 5% ao modo design (“projeta o mundo em que vivemos”).

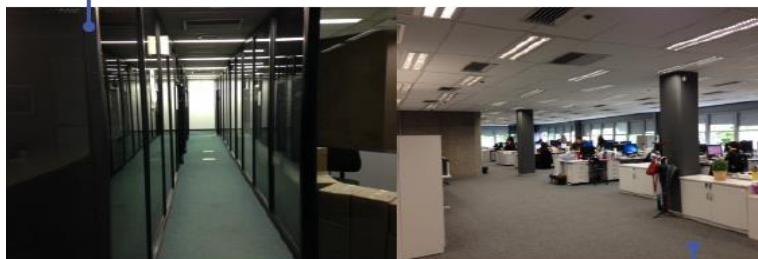
Em relação aos contextos analisados^{lvii}, a partir da apresentação de quatro situações-problemas baseadas em contextos simples^{lviii}, complicado^{lix}, complexo^{lx} e caótico^{lxi}, pediam que fossem escolhidas alternativas para solucioná-las. Segundo a consultoria, em todos os contextos havia indicação de um número menor de respostas associadas ao “desenvolvimento”, o que, para eles, representava que a execução tinha um caráter menos importante do que a análise e a concepção no Sistema FIERGS em qualquer uma das situações-problema. Na sequência do relatório,

apresentavam “desempenho em processos de aprendizagem”, tomando como base o trabalho de Bloom (1956). Consideraram como ‘processos de aprendizagem’ as ações de lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar, sintetizar, encontrando resultados altos para cada um deles e apontando que a capacidade de sintetizar seria a mais relevante para a inovação.

O restante do Relatório tratava de ‘processos e atores’. Resumidamente, apontavam que: as pessoas relataram sentir orgulho da entidade a que pertenciam; apesar do alto interesse em inovação, 33,4% dos respondentes se considerava pouco ou nada estimulado a inovar na sua entidade; havia baixo conhecimento sobre métodos e projetos inovadores realizados pelas entidades do Sistema FIERGS; a comunicação formal foi percebida como boa pela maioria e que, embora as pessoas acompanhassem os movimentos e publicações da área específica que era encarregada da comunicação formal do Sistema FIERGS, costumavam se valer dos colegas mais próximos (ou seja, da mesma ‘casa’) para se manterem informados, havendo poucas trocas entre as entidades. Sobre a ambiência, indicavam que a partir da análise dos espaços era possível entender o que a organização pretendia para seu futuro em se tratando de relações pessoais. Apresentaram duas fotos comparando o antes e o depois das reformas que iniciaram no final de 2015, trazendo suas impressões sobre os sentidos que cada uma delas suscitava, conforme Figura 27.

Figura 27 – Ambientes do Sistema FIERGS

Este ambiente representa o passado. Os corredores estreitos, não é possível ver ninguém, são salas fechadas, bem divididas e sem visibilidade.



Este ambiente representa o novo, a abertura, a convivência, o diálogo, as diferentes ideias coabitando em um ambiente sem paredes ou divisórias.

Fonte: Symnetics (2015c)

Em linhas gerais, conforme eu já havia explicitado, o relatório apresentava interpretações rasas e orientadas basicamente por literatura gerencialista²⁰¹ empresarial (GAULEJAC, 2007), suportada por ideias construídas pelos famosos ‘gurus’ de determinadas áreas de conhecimento.

²⁰¹ A essência da lógica gerencialista está no entendimento que seus pensamentos, técnicas, ferramentas, metodologias etc. podem ser aplicados em qualquer contexto (uma pretensão de aplicação universal), de que é preciso maximizar os outputs e minimizar os inputs, avaliar e cobrar que seus profissionais sejam cada vez mais eficientes, eficazes, produtivos e competitivos (ALCADIPANI, 2011).

Não é novidade que as consultorias tendem a se apoiar na aplicação daquilo que se pressupõe que funciona ou que já foi testado em outras situações; não quero aqui advogar em favor de literatura científica e em detrimento destas produções mais ‘de mercado’, até porque muita literatura científica tem sofrido do efeito McDonaldização (ALCADIPANI, 2011). Meu intuito é refletir sobre os efeitos dessas concepções no projeto e nos agentes a ele engajados, dado que as demais etapas se apoiaram neste relatório.

Utilizar experiência própria para embasar escritos não é algo para ser avaliado *a priori* com maus olhos, o que me preocupa é o uso que se faz dessas produções. Há quem não reflita sobre o contexto em que aquelas experiências ocorreram (e sobre todos os outros elementos envolvidos, com suas infinitas variáveis) para que tenha sido ‘um sucesso’. Entendo como perigoso assumir tal postura. ‘Adaptar’ algo produzido em outro país ou em outras empresas (com outra situação, com outros atores envolvidos, com outro espaço social, econômico, cultural etc.) já não seria uma tarefa fácil por si só e, ainda assim, entendo como arriscado. É necessário ter cuidado com o uso de construções teóricas estrangeiras que podem não ter relação com a nossa realidade social, cultural, econômica, histórica etc. Minha preocupação é que se façam transplantações culturais de forma irrefletida e passiva, como em muitos momentos me pareceu ser o caso da fundamentação teórica desse projeto ou mesmo do encantamento e da absorção irrefletida com que alguns técnicos receberam tais conceitos.

Ao contrário disso, defendo que as organizações busquem refletir e se questionem sobre seus próprios fazeres e dizeres, que desenvolvam consciência própria, que busquem proceder redução sociológica daquilo que é construído internacionalmente (GUERREIRO RAMOS, 1965). Argumento, pois, que evitar transplantações culturais indiscriminadas e proceder reduções sociológicas são práticas mais do que necessárias em qualquer área ou organização – como bem coloca Guerreiro Ramos (1965, p.68) – e se constituem em urgências se quisermos mudar a lógica que a sociedade hodierna tem seguido. De forma geral, a crítica que faço diz respeito à lógica gerencialista da produtividade e da busca incessante pelo lucro e pela eficiência máxima (GAULEJAC, 2007), com pouca ou nenhuma reflexão sobre os efeitos negativos e os problemas que decorrem dessa postura.

iii. Do Modelo às Ações

Neste tópico trago os momentos relacionados ao modelo de desenvolvimento de cultura organizacional inovadora, certificação de multiplicadores (envolvendo capacitação, mentoria dos multiplicadores e feirinha de inovação, capacitação dos *early adopters*), sensibilização e comunicação do projeto.

a) Modelo de Desenvolvimento

A etapa três do Edital de Licitação, denominada “Modelo de desenvolvimento de cultura organizacional inovadora”, apresentava o seguinte objetivo: “o fornecedor deverá desenhar e propor

um modelo para criação e implantação de cultura e implantá-lo, da mesma forma validando com o comitê de coordenação o cronograma, etapas e entregas”. Principais atividades: “Elaboração e apresentação de um descritivo detalhado contendo objetivos, processos e metodologias envolvidas na criação e implantação da cultura de inovação em cada instituição com base no diagnóstico realizado e seguindo a orientação estratégica; validação de documento com cada entidade; realização de ajustes no documento; apresentação para validação do comitê. Entregas: a realização da etapa consistia no desenho detalhado da cultura de inovação existente no Sistema FIERGS por meio de metodologia específica, resultando em Relatório Executivo contendo descrição da proposta de metodologia de cultura de inovação do Sistema FIERGS; cronograma, recursos necessários, plano de capacitação e certificação de equipe, etc”. Assim como no Relatório anterior, os resultados dos trabalhos desta etapa deveriam ser apresentados em um documento avaliado e aprovado pelo comitê de coordenação do projeto.

A elaboração deste modelo foi orientada pelo diagnóstico, conforme relatado no tópico anterior. O relatório executivo que trazia detalhes sobre este modelo trazia o seguinte conteúdo: modelo de desenvolvimento, insights, *call for action*, abordagem, *people*, *objective*, *strategy*, *technology*, quadro geral. Ao introduzir o modelo, apresentavam a concepção da Symnetics sobre cultura organizacional:

A cultura organizacional é composta por práticas – que chamamos de rituais – e que incluem os processos organizacionais, os procedimentos e políticas internas e externas. Também é composta por símbolos – como a arquitetura e a ambiência da organização; e por mitos que traduzem o modo de pensar e agir da organização influenciando todos os indivíduos que se relacionam direta ou indiretamente com a organização. Uma cultura também pode ser explicada quando observamos um indivíduo. Ele é influenciado e influencia através de seus relacionamentos a partir de seus próprios mitos, rituais e símbolos (SYMNETICS, 2015c, p. 04).

Com base nesse entendimento, expressavam que a cultura atual do Sistema FIERGS era atravessada por pessoas e sua equipe de trabalho, assim como por uma cadeia de atores e organizações, que reflete e influencia a indústria do Rio Grande do Sul. Apoiados nessa compreensão, indicavam que “o **Projeto Cultura de Inovação**, levando em conta os mitos, rituais e símbolos da atual cultura do Sistema FIERGS” (SYMNETICS, 2015d, p. 04, destaque no original), faria “intervenções na atual cultura para reforçar aspectos da inovação como criatividade, flexibilidade, interdisciplinaridade e experimentação” (idem), utilizando-se de encontros, de capacitação e comunicação para influenciar uma “cultura emergente” (idem). Na sequência, apresentavam a figura 28 contendo todas as fases do projeto.

Figura 28 – Modelo geral



Fonte: Symmetics (2016b)

Os *insights* apresentados se referiam às reflexões produzidas a partir do Diagnóstico²⁰² e, segundo a consultoria, embasavam o Modelo de Desenvolvimento, o qual buscava: descondicionar o olhar; trabalhar a cognição; estimular a troca de saberes e paixões; ressignificar os símbolos, rituais e mitos; estimular a comunicação de múltiplas vias; ativar a rede (formal e informal); dar acesso a métodos de inovação e aos princípios da inovação.

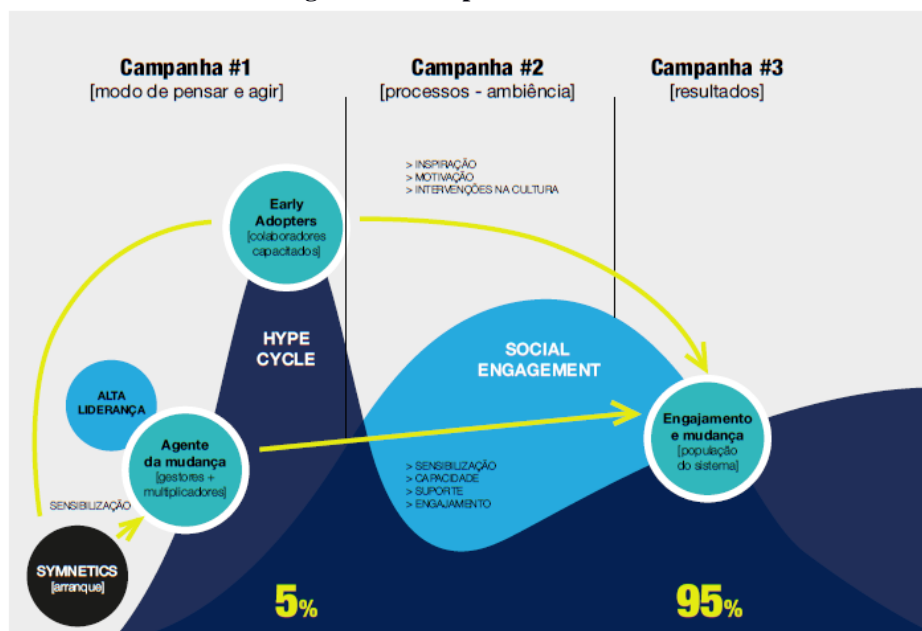
A consultoria escolheu a abordagem P.O.S.T. de Li e Bernoff (2008) para planejar a estratégia do Projeto Cultura de Inovação. No método P.O.S.T., proposto pela consultoria, inicialmente, deve-se compreender qual o perfil comportamental das pessoas que se pretende engajar, para então identificar os objetivos de envolvimento com cada público. Na sequência, se define os conteúdos estratégicos a serem desenvolvidos com os diferentes públicos do projeto e quais tecnologias de envolvimento serão utilizadas.

Entrando especificamente na parte denominada ‘People’ do modelo, apresentavam a figura 29 para embasar sua compreensão sobre engajamento social em se tratando de processos de mudança social. De acordo com a consultoria, quando se busca promover uma mudança social, há um percentual da população que precisa ser atingida no início do processo (a alta direção, os gestores e multiplicadores juntamente com os *early adopters*, ou seja, outros profissionais capacitados),

²⁰² Conforme já relatado, a tradição foi evidenciada como a característica mais percebida, e como sendo motivo de orgulho. Além disso, a empresa era caracterizada por uma forte hierarquia e por uma população bastante escolarizada, com interesse em diferentes assuntos e com perfil para lidar com contextos complexos e sistêmicos, mas que sentem que todo seu potencial não está sendo explorado. Diversas gerações convivendo juntas. No geral, pouco ou nenhum espaço para experimentação. Apesar do alto interesse em inovação, identificou-se o baixo conhecimento sobre métodos e projetos inovadores realizados. Apesar existir uma área específica para trabalhar a comunicação formal, a comunicação informal é a mais presente e a mais forte e acontece entre pares.

representando 5% da população (equivalente a 254 pessoas). A Symnetics seria responsável pelo arranque, sensibilizando este grupo a adotar aspectos da nova cultura e, também, desafiando-os, inspirando-os, motivando-os a se engajarem nesse movimento os outros 95% da população, culminando na introdução de aspectos da inovação na cultura da FIERGS (SYMNETICS, 2015).

Figura 29 – Campanhas do Modelo



Fonte: Symnetics (2015d)

A Symnetics denominava ‘campanhas’ os estágios que, segundo eles, faziam parte processos de mudança. Nessa perspectiva, desenharam três campanhas para o projeto: a primeira campanha seria conduzida pela Symnetics e as outras duas seriam desenvolvidas pelo Sistema FIERGS. A ‘Campanha #1’, estaria focada no engajamento da população para a mudança via intervenção no modo de pensar e agir para a inovação; já as Campanhas #2 e #3 estariam voltadas para mudanças de processos, ambiência, acompanhamento e avaliação de resultados, questões que, segundo a consultoria, só conseguiriam ser trabalhados a longo prazo.

Já em se tratando de ‘Objetive’, o foco principal desenhado pela Symnetics no Modelo proposto seria alcançar um processo de inovação²⁰³ experimentado e vivenciado pela alta liderança, pelos agentes de mudança, *early adopters* e demais profissionais engajados no projeto. A consultoria havia desenhado objetivos distintos para cada um desses públicos: a) CAPACITAR: seriam capacitados para a inovação os *early adopters*, os agentes de mudança (líderes e multiplicadores) e a alta liderança do Sistema. Esses públicos também seriam sensibilizados para a inovação e seriam munidos de ferramentas, métodos e informações sobre tendências e inovação; b)

²⁰³ Para a consultoria, o processo de inovação era dividido em etapas muito bem definidas, denominadas de exploração, concepção e experimentação.

COMUNICAR: este objetivo envolvia todos os públicos, no entanto com focos distintos. A população do Sistema seria informada sobre o projeto para que pudesse identificar as ações e efeitos positivos do projeto. Os *early adopters* seriam engajados através da comunicação, munindo-os de informações que apoiassem o processo de mudança. Por fim, a comunicação com os agentes de mudança estaria direcionada a celebrar os *quick wins* do Projeto.; c) INTERVIR: Através da intervenção, denominada por eles de “ações positivas de alto impacto na cultura atual do Sistema”, seria possível “aprender fazendo”, colocando em prática, via processo vivencial, as ferramentas e métodos de inovação (SYMNETICS, 2015d, p. 13).

Quanto à ‘Strategy’, apresentavam no Modelo os ‘estímulos’ distintos que seriam trabalhados com cada um dos públicos, embora todos eles girassem em torno do incentivo e promoção da inovação. Com a alta liderança, buscariam descondicionar o olhar, trabalhariam a cognição, estimulariam trocas de saberes e paixões, dariam acesso a princípios da inovação, estimulariam a comunicação de tendências e construiriam uma visão de futuro. Com os agentes de mudança (gestores e multiplicadores), trabalhariam o descondicionamento do olhar, reforçariam aspectos cognitivos, incentivariam trocas de saberes e paixões, dariam acesso a métodos da inovação, estimulariam a comunicação através de múltiplas vias, ressignificariam símbolos, rituais e mitos e ativariam redes formais e informais. Com os *early adopters* (colaboradores capacitados), também buscariam descondicionar o olhar, trabalhariam a cognição, estimulariam trocas de saberes e paixões, dariam acesso a princípios da inovação, estimulariam a comunicação via múltiplas vias. E com o restante da população do sistema, os quais seriam engajados para a mudança pelos públicos anteriores, estimularia a troca de saberes e paixões.

Em se tratando de ‘Technology’, traziam exemplos de ideias e tecnologias que poderiam ser usadas para engajar pessoas no processo de mudança, como, por exemplo, café com o presidente²⁰⁴, *instagram*²⁰⁵, *ignite*²⁰⁶, *meetup*²⁰⁷, *do it yourself*²⁰⁸, *innovation challenge*²⁰⁹. A Symnetics indicava que faria uso de “algumas dessas ideias traduzindo-as ao Sistema e focando principalmente a ferramenta Conecta que é a principal ferramenta *online* de engajamento do Sistema e que precisa ser disseminada e amplamente utilizada” (SYMNETICS, 2015d, p. 15). Apresentados todos os pontos do Modelo de Desenvolvimento da Cultura de Inovação, embasada no método P.O.S.T, traziam o quadro geral do projeto (vide figura 30).

²⁰⁴ “Encontro presencial com a liderança do Sistema para trocar ideias sobre inovação” (SYMNETICS, 2015d, p. 15).

²⁰⁵ “Desafios aos públicos que serão capacitados a dividir suas descobertas e aprendizados com fotos no Conecta” (SYMNETICS, 2015d, p. 15).

²⁰⁶ “Desafiar os participantes a gravar vídeos sobre seus hobbies e o que eles tenham a ensinar para dividir com os colegas no Conecta” (SYMNETICS, 2015d, p. 15).

²⁰⁷ “Criar no Conecta comunidades de assuntos diversos ligados a interesses comuns” (SYMNETICS, 2015d, p. 15).

²⁰⁸ “Desafiar os integrantes das capacitações a adotar o espírito ‘*Do it Yourself*’ buscando aplicar aos exercícios propostos o conceito de fazer tudo você mesmo. No Conecta registraremos os resultados” (SYMNETICS, 2015d, p. 15).

²⁰⁹ “Através do *Innovation Challenge* os participantes poderão ser engajados a se candidatar para as capacitações” (SYMNETICS, 2015d, p. 15).

Figura 30 – Quadro Geral do Projeto

PEOPLE	PEOPLE	PEOPLE	PEOPLE	PEOPLE
Alta liderança	Multiplicadores 40h / 28p	Colaboradores 8h / 131p	Colaboradores 24h / 97p	População do Sistema
OBJECTIVE	OBJECTIVE	OBJECTIVE	OBJECTIVE	OBJECTIVE
<ul style="list-style-type: none"> Comunicar (Reconhecer, Celebrar) Intervir (Aprendizado) 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicar Capacitar Intervir 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicar (Informar, Reconhecer) Capacitar (sensibilizar) 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicar Capacitar (sensibilizar) Intervir (exercício) 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicar
STRATEGY	STRATEGY	STRATEGY	STRATEGY	STRATEGY
<ul style="list-style-type: none"> Sensibilização + Open Mind Visão de Futuro Experimentação de Métodos Intervenção Políticas, Incentivos e Estrutura Descondicionamento do olhar Estímulo a troca de saberes e paixões Cognição Acesso à princípios de Inovação Estímulo à comunicação de múltiplas vias Construção da Visão de Futuro 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilização + Open Mind Visão de Futuro Experimentação de Métodos Intervenção Engajamento Social (Campanhas) Descondicionamento do olhar Estímulo a troca de saberes e paixões Cognição Acesso à princípios de Inovação Estímulo à comunicação de múltiplas vias Novos rituais, mitos e símbolos Ativação da rede (formal e informal) 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilização + Open Mind Estímulo a troca de saberes e paixões Cognição Acesso à princípios de Inovação Estímulo à comunicação de múltiplas vias 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilização + Open Mind Experimentação de Métodos Intervenção Descondicionamento do olhar Estímulo a troca de saberes e paixões Cognição Acesso à métodos e ferramentas de inovação Estímulo à comunicação de múltiplas vias 	<ul style="list-style-type: none"> Open Mind Estímulo a troca de saberes e paixões
TECHNOLOGY	TECHNOLOGY	TECHNOLOGY	TECHNOLOGY	TECHNOLOGY
<ul style="list-style-type: none"> Café com Presidente Blog dos Superintendentes 	<ul style="list-style-type: none"> Apoio aos Desafios de inovação 	<ul style="list-style-type: none"> Innovation Challenge para Seleção/Concurso Desafios de Inovação Campanha no Instagram / Conecta Ignites Toolkit de Inovação 	<ul style="list-style-type: none"> Innovation Challenge para Seleção/Concurso Desafios de Inovação Campanha no Instagram / Conecta Ignites Exercícios e Jogos Pedagógicos Toolkit de Inovação FIERGS 	<ul style="list-style-type: none"> Dicas de Inovação / Referências

Fonte: Symnetics (2015d)

Conhecer o modelo de desenvolvimento de cultura inovadora elaborado pela Symnetics e validado pela FIERGS é relevante para entender como as práticas foram enactadas e quais os efeitos produzidos (se os agentes envolvidos foram afetados, quais afetos foram despertados e como os agentes afetaram outros corpos). Por isso, os próximos tópicos tratam das ações e atividades desenvolvidas durante o projeto Cultura de Inovação, na certificação dos multiplicadores (incluindo a capacitação dos agentes de mudança, a mentoria, a feirinha de inovação e a capacitação dos *early adopters*) e na sensibilização das lideranças e demais profissionais do sistema FIERGS e na comunicação do projeto a todos os públicos.

b) Capacitação dos multiplicadores

A capacitação referia-se à quarta fase do projeto, etapa que propunha certificar profissionais da FIERGS, os chamados ‘multiplicadores’, em níveis distintos de proficiência (inicial, intermediário e avançado) tendo “o objetivo de garantir as competências necessárias para implantar uma cultura de inovação dentro do Sistema FIERGS” (FIERGS, 2014). Embora no edital estivesse contemplada uma atividade de seleção desses profissionais, que ficaria a cargo da consultoria, o processo seletivo foi aplicado somente nas duas últimas turmas, tendo sido elaborado e conduzido pela equipe gestora do projeto e não pela Symnetics.

A primeira turma foi formada por profissionais indicados pelos líderes de suas respectivas entidades e, também, por gestores, que eram denominados pela consultoria de ‘agentes de mudança da cultura organizacional’ (os multiplicadores). Essa etapa de capacitação dos ‘multiplicadores’

veio acompanhada de uma expectativa alta para todos os envolvidos, dado que seria o ponto focal do projeto.

A próxima etapa, que era onde tinha bastante expectativa inclusive, era a capacitação de multiplicadores. Conforme o edital, a gente tinha previsto de 20 a 30 multiplicadores de um nível avançado, com 40 horas de capacitação, depois um nível intermediário com 24 horas de capacitação e nível inicial com 8 horas de capacitação. Esse primeiro grupo de multiplicadores, de 40 horas, seria responsável de capacitar os restantes, e eles iriam buscar soluções para 3 desafios estratégicos. Então nesse período de 2015 que foi em torno de setembro / outubro, a gente começou a estruturar essa capacitação e também definir os desafios estratégicos, que foram definidos naquela época... de setembro / outubro de 2015, e a gente estava bem encaminhado pra realizar essa primeira turma de 40 horas que foram pessoas indicadas, nesse momento, a gente pediu indicação e foi uma quantidade proporcional com número de funcionários de cada casa. Não sei se exatamente proporcional, mas bem perto (GEAN, 2016).

A estruturação desta certificação envolveu também a definição dos desafios estratégicos que seriam lançados na capacitação. Para tanto, buscaram definir, juntamente com a alta gestão, os desafios ligados a parâmetros estratégicos que orientariam as soluções sobre as quais os grupos capacitados seriam divididos para trabalhar, posteriormente, em proposições de inovações. Três temáticas foram definidas: ‘comunicação’, ‘integração de produtos’, ‘inovação aberta’. A proposta da consultoria era de que buscassem casos reais para trabalhar com as equipes durante a capacitação, no entanto, dado o momento delicado que a Federação estava passando, decidiram utilizar casos próprios, de unidades do SESI e SENAI, para realizar os exercícios planejados pela Symnetics.

Começo do ano letivo que é bastante importante pro SESI e pro SENAI, e teria essa capacitação, também gerou um desconfortozinho, assim, mas tudo bem. Daí a gente se preparou mais e nesse período a gente definiu como seria essa capacitação. Já tinham os desafios que essas pessoas iriam trabalhar, após a capacitação, mas pra tornar essa capacitação mais prática, mais vivencial, a gente pensou em ter desafios praquela semana, praquelas 40 horas eles poderiam ter desafios reais para serem resolvidos. Daí desses desafios reais, a gente também queria trabalhar num ambiente diferente, não aqui dentro da sede porque as pessoas saem, voltam pra suas áreas, atendem telefone, então a gente pensou em ir pra outro lugar. Daí se teve a ideia de ir pra uma Escola do SESI que tivesse próximo ao um SENAI, e a escola que se decidiu foi lá de Sapucaia que era uma escola nova e tem um SENAI do lado e eles poderiam interagir na realidade das unidades, porque existe uma distância de quem trabalha na sede pra quem trabalha na ponta de fato (GEAN, 2016).

Até a consultoria tava sugerindo que a gente fizesse isso pra resolver um problema real que poderia ser em uma comunidade, uma escola, uma ong, mas fora... um museu, um hospital, qualquer coisa. Eles nos deram exemplos de trabalhos que tinham feito em unidades externas e que trouxe benefícios. Daí aqui se optou por fazer... por algumas talvez crenças, que se aproveitaria um conhecimento pra gerar respostas internas, e também não iríamos nos expor porque tinha uma preocupação de gerar expectativa de gerar uma solução pra algum ator externo e como escolher esse ator ou escolher outro ... será que a gente não está se expondo, então era aquela coisa bem do primeiro impacto cultural ... do se expor (DAYANE, 2016).

Dito isso, para a capacitação das equipes, a consultoria tinha como objetivo despertar integração entre as entidades, flexibilidade, colaboração, cooperação e diálogo, aspectos que seriam alcançados via provocações lançadas durante os cinco dias em que estariam com os multiplicadores. A Symnetics esperava com isso “gerar um impacto sistêmico através do aprendizado, conhecimento, inspiração e celebração” (SYMNETICS, 2016a, p. 4). Sendo assim, trabalhariam competências técnicas e relacionais a partir de um ‘laboratório social’.

A consultoria utilizaria como metodologia a Teoria U, de Otto Scharmer (2010), que propõe a auxiliar na implementação de mudanças por meio de um processo contendo sete etapas bem definidas: suspender; redirecionar; deixar ir; estar presente; deixar vir; decretar a lei e incorporar. Tais etapas fazem parte de uma jornada linear que, ao ser completada, forma um “U”. Na primeira

ponta da letra, fica o início do processo, em que a equipe precisa começar a entender e questionar o que já pensa e faz, como a organização funciona. Na sequência viria o aprofundamento, que seria a jornada em direção ao fundo do “U”. É nesse momento que os indivíduos deveriam deixar de lado aquilo considerado como não sendo realmente importante. Nessa etapa, o método pede que a equipe se conecte consigo mesma e com seu trabalho, momento em que, cada um, busca entender exatamente quem é, e o que faz. Por último, na situação de subida, que inclui cristalizar a nova visão e as novas intenções e elaborar protótipos com as novas ideias a serem testadas, de forma parecida com o que acontece no *Design Thinking*.

A metodologia utilizada pela consultoria se apoia no Modelo ADKAR (em português, AVCAR). Este modelo de gestão da mudança individual foi desenvolvido por Jeff Hiatt, o qual garante o enfoque nas pessoas e nas atividades mais críticas a serem implementadas e de serem adotadas. Com base nesse entendimento, cada elemento deveria adotar novos conhecimentos e comportamentos, passando cada um individualmente pelas fases da mudança. O método é caracterizado por cinco etapas sucessivas que devem ser percorridas pelos indivíduos envolvidos em processos de mudança: A – *Awareness* ou Apreciação - Tomada de consciência dos problemas que ditam a necessidade da mudança. Aceitação de que se trata de problemas estruturais e sistêmicos, e não de acidentes; D – *Desire* ou Vontade, desejo de tomar parte na mudança e ajudar a dirigi-la e a concretizá-la, em vez de mostrar resistência; K – *Knowledge* ou Conhecimento noção dos objetivos a atingir, dos ‘gaps’ existentes entre o estado atual e o estado futuro, e das iniciativas necessárias à transição; A – *Ability* ou Habilidade aquisição das competências necessárias para concretizar a transição; R – *Reinforcement* ou Reforço, avaliação do grau de mudança alcançado; reconhecimento e celebração do êxito; lançamento de ações corretivas.

Vale ressaltar que este modelo sugere que gerir as pessoas num contexto de mudança significa estar atento às suas reações no plano emocional e aos seus efeitos sobre as motivações para enquadrar e reorientar as atitudes e comportamentos individuais e de grupo.

A capacitação, denominada pela consultoria de ‘Jornada de Aprendizagem’, ocorreu na Escola SESI de Sapucaia do Sul, entre 07 e 11 de março de 2016, durante cinco dias, cada um com 8h de trabalho. Embora as pessoas tivessem sido indicadas, nem todos conseguiram participar da capacitação, tendo ocorrido algumas substituições de última hora. Além disso, outras negociações foram necessárias, como, a própria execução da capacitação em cinco dias consecutivos, que acabaram deixando algumas áreas da FIERGS ‘abandonadas’ (dado que gestores e técnicos estiveram totalmente focados na capacitação e não puderam atender suas atividades de rotina neste período).

A capacitação acabou acontecendo lá em Sapucaia e a gente aproveitou que estava lá com duas unidades, conversamos com os diretores das escolas, o gestor do SENAI e o gestor do SESI, e a gente pediu dois desafios que eles tinham no dia a dia deles das escolas pra que as equipes pudessem trabalhar. Aí na primeira semana de março teve a capacitação ... por mais que eles fossem pessoas indicadas, teve uma quebra de pessoas sendo substituídas, então, gestores que não puderam ir e mandaram outras pessoas, tipo na sexta-feira anterior... por mais que... tipo a gente estava desde outubro avisando eles (Risos). Isso também foi uma baita negociação... e me veio na cabeça agora... ainda bem que foram pessoas indicadas, porque tinham muita resistência de liberar pessoas pra ficar uma semana fora. A gente tinha a opção de fazer o treinamento tipo um dia por semana em 5 semanas, mas eles optaram, não, se é pra sair, sai uma semana só e já termina

isso. Tanto é que depois, um dos retornos que a gente teve é ... ok a consultoria está paga, mas saiu caro esse treinamento, foi um treinamento caro porque tinha pessoas caras ocupando sei tempo ali. Então as áreas ficaram meio abandonadas um tempo (GEAN, 2016).

Os cinco encontros previam sessões intermediárias de aprendizagem em sala e de trabalho em campo, com três dias de vivência experimental. O primeiro dia estava organizado em torno de **‘Open Mind e Entendimento de Contexto’** (com uma parte denominada por eles de cognitiva e outra de tendências, contando com o lançamento dos desafios e entrega de um *toolkit* desenvolvido pela Symnetics). O segundo dia seria destinado à **‘Exploração’** (buscando proporcionar entendimento do contexto e *insights* tanto em termos teóricos quanto práticos). O terceiro dia se voltava para a **‘Análise’** (oportunizaria análise dos dados coletados). O quarto dia estava reservado para a **‘Ideação’/‘Prototipação’** (com um momento teórico sobre geração de ideias e um momento de vivência prática, contando com uma palestra sobre *design* estratégico). O quinto e último dia estava dedicado à **‘Validação’** (englobando *storytelling*, *pitch fights*, apresentação para os superintendentes, fala sobre *creative leadership* e definição dos próximos passos).

O *toolkit*, criado pela Symnetics para apoiar a FIERGS na elaboração de projetos coletivos de inovação, havia sido desenvolvido com base nas obras dos seguintes autores/organizações: Alex Osterwalder, d.school, Francis Gouillart, Heather Fraser, IDEO, René Mauborgne, Rotman School, Soulsight, Trevor Owens, W. Chan Kim e de outros tantos indiretamente. Trazia ferramentas para embasar o trabalho dos profissionais da FIERGS desde a fase de preparação até a concepção do projeto. Cada ferramenta apresentada trazia informações sobre o que ela é, por que usá-la, como usá-la, em alguns casos traziam exemplos, indicação de quantas pessoas e com que perfil precisariam se envolver, tempo de duração, materiais necessários, dicas e definição de campos a serem preenchidos. Por fim, perguntavam “como foi utilizar esta ferramenta?”.

Assim, na **Preparação**, a primeira fase do processo inovativo, trazia as seguintes ‘ferramentas’ para aprimorar o entendimento do desafio: identificação de desafio estratégico; análise STEMP (busca por tendências relevantes nas áreas Sociedade, Tecnologia, Economia, Meio ambiente e Política); *Rich Picture* (um diagrama com anotações de ‘toda e qualquer’ informação); e preparação da mente e do coração (esta última ferramenta trazia uma série de afirmativas/diretrizes com as quais o profissional precisaria se comprometer).

Na **Exploração**, segunda fase do processo inovativo, tinha o intuito de contextualizar a oportunidade e entender o desafio. Apresentava as seguintes ‘ferramentas’: Um dia na vida de (seria uma espécie de pesquisa sendo ‘sombra’ de alguma pessoa); E2C [*Emotion to connection*] (vivência de experiências similares às do público-alvo); Entrevista; *Benchmarking* (análise de modelos de referência); Jornada do Usuário (diagrama descrevendo todos os passos na experiência do usuário); Persona (personagens ficticiais criados a partir de dados reais para representar uma determinada pessoa); *Sourcing* análogo e disruptivo (busca de *insights* em outros contextos); Mapeamento de *stakeholders* e suas interações; *Hunting*. (identificação de tendências a partir de observação direta).

O **Processamento**, terceira fase do processo inovativo, estava direcionado a compreender e analisar o que foi coletado nas fases anteriores. Trazia como ‘ferramentas’: *Rich picture 2* (conectava tendências, desafios e stakeholders); Proposta de valor atual; Curva da experiência (diagrama para compreender a proposta de valor nos distintos pontos de interação com o cliente).

A **Concepção**, quarta e última fase, se voltava para a criação e elaboração de novas ideias e soluções. Apresentava as seguintes ‘ferramentas’: Cocriação (envolvimento de diversos *stakeholders* na geração de ideias); Geração espontânea de ideias (produção estruturada e colaborativa de ideias); *Crowdsourcing* (terceirização de uma tarefa para um conjunto de pessoas); *Integrative thinking* – Integração de modelos (compreensão dos diversos elementos dos modelos existentes para gerar um novo modelo); Mapa (visualização dos valores gerados por uma nova ideia a todas as partes envolvidas); *Business Model Canvas* (construção de um modelo de negócios resumido em uma página); Prototipação (transformar uma nova ideia/solução em realidade por meio de uma representação em um protótipo); Mapa Sensorial (busca entender a relação que poderá ser estabelecida entre o produto/serviço e o seu público-alvo); *Validation board*. (trata-se de um quadro para orientar a validação de conceitos e premissas). Entrando no conteúdo da capacitação, relato aqui os pontos que me chamaram a atenção no primeiro dia de capacitação. O primeiro deles diz respeito ao condicionamento do pensar que, segundo a consultoria, seria orientado pela matriz cultural (os elementos que traziam eram: educação familiar e formal, contexto social, leis, propaganda, religião, arte, outros). Na sequência, questionavam aos participantes se os modelos aprendidos/assimilados/adquiridos por eles até então seriam os melhores e por que a inovação estaria na agenda das empresas. Definiam os tipos de mudança (incremental, adaptativa e disruptiva) e traziam exemplos (um deles era uma frase citada por Steve Jobs). Abordavam as disposições em termos de orientação cognitiva, indicando que as pessoas poderiam ser classificadas entre as que ‘jogam o jogo’, ‘mudam o jogo’, ‘criam um novo jogo’. Sobre o futuro, indicavam que alguns ‘inovadores’ (Mark Zuckerberg, Steve Jobs, Steve Sasson, Tim Berners-Lee e Larry Page) haviam projetado os modelos/padrões/paradigmas de 2015 e citavam exemplos de pessoas que haviam tentado negar algumas ideias/produtos inovadores. Todos esses pontos foram tratados até o almoço.

Na parte da tarde partiram para um aquecimento sobre o impacto das tecnologias emergentes e traziam alguns **temas**²¹⁰ que giravam em torno de tecnologia, economia, questões sociais e comportamentais (com exemplos) considerados por eles como tendências até 2036. Na sequência apontavam 16 megatendências e pediam para que os profissionais conectassem e especulassem visões para o futuro, para tanto traziam uma série de exemplos para auxiliar na produção de *insights*. Por fim, apresentavam os desafios do projeto cultura de inovação ligados ao

²¹⁰ Os temas citados foram: cidades sustentáveis, cidades inteligentes, inteligência artificial, internet das coisas, convergência tecnológica, tecnologias emergentes de construção, nova economia, nova energia, compartilhamento de recursos, produção descentralizada, novas formas de aprendizagem, novos modelos de trabalho e carreira, prolongamento do tempo de vida, consumo livre de culpa, cidadania ativista, alteração da estrutura familiar, direitos civis na era digital

SENAI, orientações sobre como coletar dados e exemplos para servirem de inspiração. Um ponto interessante trata-se do design desse material apresentado (falo dos slides): pude identificar sem nenhuma dificuldade as partes que foram desenvolvidas pela Symnetics e as que foram elaboradas pela FIERGS. Enquanto a primeira utilizava material visualmente mais convidativo e atual, a segunda demonstrava um pé nos anos 1990.

O segundo dia iniciava com a apresentação de outro desafio do projeto cultura de inovação (este ligado ao SESI) e na sequência apresentavam tendências²¹¹ consideradas por eles como as mais significativas. Após, traziam alguns exemplos de cenário futuro e indicavam a partir de perguntas e dicas como investigar as implicações das tendências e cenários futuros aos desafios. Na parte da tarde abordavam o processo criativo (Exploração - pesquisa de contexto; Frames - análise de *insights*; Ideias e conceitos - síntese de soluções; Implementação - realização do projeto) trazendo alguns exemplos. Iniciaram pela fase de Exploração, apresentando ferramentas do *toolkit* por eles construído para serem usados nesta fase. Na sequência dividiram os grupos e indicaram qual seria o exercício prático a ser desenvolvido, trazendo, novamente, exemplos e dicas de como proceder. Tendo finalizado o exercício, pediram aos grupos que relatassem como havia sido a experiência. O terceiro dia seguiu o mesmo movimento do dia anterior e trazia a próxima etapa trabalhada, a análise teórica e prática (contando com construção de *Frames*).

Segundo a Symnetics e os participantes, o terceiro dia foi apontado como o mais problemático. No ‘Relatório Executivo - Certificação de Multiplicadores’ desenvolvido pela consultoria, nos primeiros três dias os comentários dos participantes giravam em torno de reclamações: “*mais uma capacitação que não vou ver resultado... quero ir embora...*”, “*já tentamos inúmeras vezes e nunca conseguimos*”, “*a inovação não funciona para nós*”, “*estamos ultrapassados*”, “*a alta liderança diz que quer, mas não quer*”, “*somos engolidos pela rotina*”, “*misturar as casas é perda de tempo e energia, quando sairmos daqui cada um volta para sua entidade*”. A Teoria U, segundo a Symnetics, foi vivenciada pelos participantes da capacitação, gerando nos primeiros três dias surpresa, negação, raiva e negociação, quando, de acordo com a consultoria, ocorreu o momento da ‘depressão’, situação que exigiu suporte emocional dos consultores e da equipe gestora do projeto.

Trago algumas falas de Gean e Dayane sobre esse momento da capacitação que dão conta de elucidar como algumas pessoas agiram naquele momento, quais afetos estavam sendo enactados e como eles interpretaram as reações de líderes e técnicos nessa experiência de capacitação.

E a capacitação em si, naquele período, foi algo bem a parte, bem marcante no projeto, porque era a primeira vez, eu acho, que a gente estava trazendo mais gente, mais pessoas pra esse momento, se tinha uma expectativa porque era um grupo indicado e a consultoria pegou bem pesado com eles, no sentido de puxar mesmo, cobrar, era o papel deles dentro do trabalho deles, dentro da instituição e dentro do dia a dia deles, como que a cultura de uma sociedade influencia eles e como eles influencia essa cultura dentro da sociedade? Inclusive todos foram convidados: quem não está a fim, pode

²¹¹ Reconfiguração das cidades, autoformação e novas formas de aprendizagem, novas formas de trabalho e carreira, produção descentralizada, convergência tecnológica, economia compartilhada, marca como experiência de valor, choque de infraestrutura e recursos, vida inteligente, hiperconexão, quarta idade e alongamento da vida, ativismo e novos modelos de representação, novas fronteiras legais, alteração da estrutura familiar.

sair. Não precisa ficar aqui, a gente quer pessoas que representem esse grupo de fato. Teve pessoas que quase saíram, mas resolveram ficar... No fim, participaram todos na capacitação, os que foram chamados e puderam estar lá participaram todos os dias. Teve, claro, uma quebra, mas a gente exigiu 75% de frequência e todos tiveram. Alguns avisaram: tal dia eu tenho que sair porque tenho que atender um cliente externo. Mas tudo dentro de uma previsibilidade que deu pra tocar tudo bem. Eles realizaram os desafios deles, conheceram as escolas, foram a campo. A gente ouvia nos corredores uma certa insatisfação de alguns, porque não estavam entendendo como é que a coisa iria funcionar, a coisa era mal estruturada, mas no fim, no último dia, a ficha caiu e todos entenderam. Na verdade, um pouco da nossa interpretação é: pra mudar tem que ter um impacto, sabe, tu não consegue mudar a forma de uma pessoa pensar se ela não ... se ele estiver confortável, mudança gera desconforto, senão não é mudança, isso é fato. E eles estavam sentindo isso claramente, eles expressavam, mas não sabiam o que estavam expressando. E o próprio processo de inovação, ele é um processo mais amplo, não é tão... ele não tem um POP, por exemplo, um procedimento operacional padrão que tem no sistema de qualidade que tem todas as linhas dizendo o que tu precisa fazer, é aberto porque tu tens que estar aberto a todas as possibilidades, tu tem que ouvir as pessoas, tem que ir a campo, tem que explorar, tem que pensar, não é uma coisa que seguindo uma receita de bolo tu vai ter, não, tu tem que descobrir coisas, isso é processo de inovação, é descoberta. Então, o processo em si, por ter sido vivencial deixou as pessoas desconfortáveis também, o que foi muito bom. Hoje a gente comemora, mas naquela semana foi barra pesada (GEAN, 2016).

Quando chegou na metade, o pessoal disse 'para tudo', tá tudo errado, a gente não vai a lugar nenhum desse jeito ... (DAYANE, 2016)

Assim, de sair da sala e ligar pros gestores... de ligar pra cá (GEAN, 2016).

O maior nível de descontentamento era no nível de gestão. Eles se sentiam sem controle. E se sentiam assim: do povo aqui eu sou o que tem um nível mais alto e eu não posso deixar uma coisa errada acontecer, serei responsabilizado (DAYANE, 2016).

É isso... inclusive na quarta-feira a gente parou pra conversar com a equipe do projeto e ficou analisando o que tinha. Na verdade, aconteceu ali muito forte um reflexo da realidade da própria cultura da FIERGS. Eles foram colocados em posições onde isso emergiu muito forte, e esse aspecto que a Dayane falou é bem notável, a falta de controle deixou eles preocupados. Até trazendo assim, eu acho que próprio IEL como um time meio misto, meio anônimo, acabou deixando a coisa sem dono e eles não sabiam pra quem reclamar (Risos). Eles não sabiam pra onde brigar. E nos grupos, uma coisa muito forte que apareceu foi a hierarquia, então, as pessoas discutiam, faziam atividades em grupo, davam ideias, mas a validação disso sempre ficava pra quem tinha maior patente. Por exemplo, eu a Dayane, estamos aqui dando ideias, mas tu é gestor, então, a gente está discutindo, dá umas ideias, naquele processo democrático, que todo mundo acha que é democrático, mas na hora 'a minha ideia é essas', mas olha pra ti tipo perguntando 'faz sentido?' (GEAN, 2016)

Ou todos se direcionavam pra uma situação, mas um dizia 'não, para tudo e faz assim' (DAYANE, 2016)

Então era bem forte essa questão de esperar a validação de um gestor. Mas foi o que se esperava e foi muito bom, porque deu pra ver ali aspectos estruturais muito evidentes (GEAN, 2016).

Que já tinha sido diagnosticado (DAYANE, 2016)

Estava no papel e estava na prática (Risos) (GEAN, 2016).

Chamam de laboratório social o que aconteceu (DAYANE, 2016).

Após esse momento crítico, os próximos dias seriam dedicados a direcionar e orientar os multiplicadores para que buscassem avaliar os aprendizados desenvolvidos, para que tentassem se exercitar e para que assumissem compromisso com o desafio de inovação do Sistema FIERGS. Nesse sentido, o quarto dia iniciou com a retomada da agenda, apresentação de conceitos e realização de exercícios práticos relativos às 'ideias e conceitos' (a ideação), seguindo os mesmos passos das outras fases. Após a realização dos exercícios, entraram na etapa de Prototipação, trazendo primeiramente conceitos e depois as ferramentas, para então realizar os exercícios com base nos desafios propostos para SENAI e SESI.

O último dia contemplava a defesa das propostas a partir de um *pitch fight*, questionamentos sobre o papel de cada um como multiplicador da inovação, apresentação dos '10 tipos de profissionais que toda empresa deveria ter para gerar inovação', discussão sobre os desafios escolhidos para serem implementados pelos grupos e, por fim, traziam uma fotografia do projeto, indicando os próximos passos a serem seguidos. Quanto aos tipos de profissionais, via exercício individual, buscaram provocar autoavaliação nos participantes da capacitação, para que refletissem sobre a importância das capacidades relacionais.

(...) até hoje eu resgato algumas coisas e tento ver. Vou te dar um exemplo do que ficou para mim. Teve um exercício que ele fez que era individual, pegava uma folha e fazia um círculo – acho que era mais ou menos assim – aí você colocava o seu nome, você era o meio e colocava uma seta das faces que você tem com outros tipos de interação. Então, seria você, Roberta, estudante de doutorado, mãe, esposa e mãe de cachorro. E aquilo mexeu comigo porque o quanto eu me joga nas coisas, quanto que sou curiosa e o quanto eu consigo ampliar a minha atuação no mundo ou com a sociedade. O que estava fazendo com a minha vida, me ocupando e o que ele quis dizer depois no processamento dele é que quanto mais interfaces tivermos, mais mundo se tem, mais opções, mais criatividade e mais sujeitos a novas perspectivas. Quanto mais pobre a sua interação, menos mundo que você tem chances e menos chances de ampliar a sua consciência. Enfim, isso é um exemplo. Então, para mim isso já foi algo que já me fez olhar o quanto estou disposta a conhecer outras coisas, ouvir outras pessoas diferentes de mim e se propor a ir conhecer o que não conhece ainda. Isso começou para mim um movimento interno e foi a partir de exercícios que ele fez, que tem muito a ver com a inovação (ANELISE, 2016).

Em relação ao *pitch fight*, uma competição que envolvia a apresentação das propostas de inovação de cada equipe apresentaria, havendo uma disputa pelo primeiro lugar. Segundo a consultoria e o comitê gestor, essa disputa tinha a intenção tão somente de gerar aprendizados quanto ao processo de inovação, sem desejar incitar a competição entre as equipes. Pelos relatos dos participantes, algumas poucas pessoas fizeram essa leitura, outros estavam ainda preocupados com quem venceria a disputa.

Naquele momento... no último dia de capacitação, tinham 4 grupos e a gente fez um processo eliminatório pra ver qual era o melhor, a melhor ideia, a melhor solução. (...) eram 6 grupos... e dali, daqueles 6 grupos iria sair uma ideia vencedora, que aquela ideia vencedora que acabou saindo, a gente perguntou se poderia ser implementada. E naquele momento se disse sim. E a gente formou 4 grupos: um grupo da ideia vencedora e mais 3 dos desafios estratégicos para que eles fossem trabalhados nos próximos 2 ou 3 meses. (GEAN, 2016).

Comecei a me impor e ter mais atitude com as atividades proposta do grupo, até que lá tinha os exercícios dos grupos circularem então, você não ficava no mesmo grupo. Até que eu achei um grupo que achei mais homogêneo, a gente conseguiu criar e no fim fomos os vencedores. Mas porque a gente conseguiu se unir e ouvir um ao outro, foi muito legal. Eu tive uma experiência muito interessante, porque o grupo final que eu fiquei tinha diretora de escola – não sei se você conhece ela... A Diretora do Instituto de Polímeros E aí a gente ria e eu pensava que me achei com pessoas menos no salto do seu cargo. Aquelas palavras muito business para mim não diz nada, não é cor. Começamos a conversar, dividindo tarefas e no final a gente tinha que defender a nossa ideia para a banca comprar ou não a ideia do jogo. A banca era o Superintendente do SESI, o Superintendente do SENAI, o Gestor da Escola SESI e acho que o Gestor do SENAI. Ficou aquela de quem apresentaria, porque tinha uma pessoa para apresentar e depois uma pessoa na segunda rodada para responder as perguntas. A Diretora do Instituto de Polímeros olhou para mim e disse: ‘você vai’, como eu estava muito nessa coisa de apresentar e fiquei pensando: ‘eu apresentar, poxa, ela que tem mais representatividade dentro do sistema para defender uma ideia’, e ela é muito boa. Eu disse: ‘não, é você a pessoa para defender a nossa ideia’. Ela foi e a gente ganhou. Eu fiquei contente comigo mesmo, porque eu abri mão de uma coisa... tinha pessoas que pensavam que aquela era uma oportunidade de se vender, aparecer, vem uns comentários. Mas eu pensei que não estava ali para aquilo, nem sou uma boa marqueteira nem de mim e nem de nada. Eu fiquei feliz comigo porque eu consegui enxergar isso, é uma oportunidade para todo mundo e ela era a pessoa certa. O nosso grupo ficou com uma sinergia muito boa, para mim o final foi muito legal (ANELISE, 2016).

Na sequência, apresentaram os desafios escolhidos para serem implementados pelos grupos e dividiram os participantes da capacitação em cada um dos desafios. O primeiro desafio era “Desenvolver um ‘espaço *maker*’ na FIERGS, que permita a conexão de pessoas e o desenvolvimento de iniciativas conjuntas” (SYMNETICS, 2016c, p. 289). O segundo tinha o intuito de “Criar meios de aperfeiçoar a comunicação e compartilhar as melhores práticas para garantir que as ideias inovadoras sejam implementadas com sucesso (rapidez e eficiência)” (SYMNETICS, 2016c, p. 289). O terceiro desafio girava em torno de “Como trabalhar a integração no desenvolvimento de produtos” (SYMNETICS, 2016c, p. 289). Segundo os participantes da pesquisa, a escolha dos grupos não foi feita por eles, mas pela alta gestão e líderes intermediários

do Sistema FIERGS. Adicionalmente, “*A distribuição também foi feita com base nas casas, tendo pessoas de cada casa nos grupos. Um pouco assim de conhecimento sobre o assunto ou relação com o assunto...*” (GEAN, 2016).

Aparentemente as pessoas foram alocadas nos grupos em função de conhecimentos ou habilidades relacionadas aos temas que seriam trabalhados e também com o intuito de que cada equipe tivesse pelo menos um integrante de cada uma das entidades do Sistema FIERGS. Esse movimento de divisão dos grupos, somado aos outros anteriormente relatados, acabou despertando competição entre os grupos e sensações entre alguns de que eram ‘os patinhos feios’, ou que tinham recebido um ‘desafio fácil’, enquanto outros que estavam em projetos com cunho mais político/institucional demonstravam comportamentos de superioridade e entendimento de que seu desafio era mais complexo e mais abrangente.

Embora a consultoria tenha explicitado em uma ou outra parte dos relatórios que sua compreensão sobre mudança cultural considerava um longo período, suas ações eram pautadas em intervenções pontuais e em ‘pacotinhos’ desconectados (conforme fala de Gean, 2017). Uma possível explicação está na própria composição do Edital que demandava da consultoria a realização de determinadas atividades divididas em etapas e prescrevia o que deveria ser realizado, *step-by-step*. Embora esta pesquisa não tenha a intenção de avaliar o conteúdo ou a forma com que as atividades foram desenvolvidas, mas sim compreender o entrelaçamento entre práticas de gênero e de inovação, muito do que foi utilizado como base para a construção do Edital, para a realização do Diagnóstico e para a condução da capacitação se apoia em uma lógica de masculinidade estereotipada.

Eu particularmente me sentia desconfortável com essa visão de muito curto prazo, se a gente lá quando fez o diagnóstico conseguisse prever algumas coisas pro momento de capacitação ou pós-capacitação, talvez a gente tivesse mais sucesso, não que não tenha tido, mas eu acho que teria maior sucesso. (...) o ritmo de trabalho era muito por pacotinhos, então, a gente não conseguiu ter uma visão de longo prazo. Depois, o diagnóstico apontou muitas questões de hierarquia, (...) de comportamento muito forte hierárquico, tanto de quem comanda quanto de quem é comandado, e quando a gente montou a capacitação, foi formado um grupo misto de técnicos e gestores e coordenadores, e isso ficou super evidente no momento da capacitação, isso a gente já foi prevendo, e colocou à prova, e isso ficou evidente, e teve ruído (GEAN, 2017).

Em uma conversa informal que tive com Bruna, gestora do projeto na Symnetics, alguns pontos ressaltados por ela sobre essa capacitação estavam relacionados: à dificuldade de autonomia dos grupos, a uma grande competição entre as entidades, ao poder e comportamento hierárquico de líderes e liderados (de um lado, gestores que não querem abrir mão do controle, mas ao mesmo tempo dizem que seus subordinados não sabem ser autônomos; de outro lado, as equipes querem ter autonomia, mas não sabem o que fazer, ficam perdidos). Bruna ressaltou que no início da capacitação perceberam pessoas com egos muito grandes, verbalizando ou expressando em comportamentos que não queriam estar participando daquela capacitação, pois entendiam que era mais uma capacitação que não traria mudanças ou que não daria certo. Para ela, os dois primeiros dias da capacitação foram quase um procedimento terapêutico, buscando trabalhar os medos e as barreiras dos participantes daquela atividade. A proposta da Symnetics, segundo ela, era de que saíssem dali entendendo que para fazer inovação é preciso quebrar regras, de que a autonomia é

reflexo de um comportamento de ‘ir atrás’, que para inovar não é necessário ter alguém direcionando as ações, que não é necessário ter grandes recursos para inovar, mas que o principal é se engajar, estar motivado e fazer, ou melhor, partir para a ação, não ficar somente na concepção ou planejamento de ideias.

Considerando as concepções que orientaram essa capacitação, pode-se compreender seus efeitos. Novamente, os conteúdos trabalhados apoiavam-se em ‘gurus’ do tema e em um modelo gerencialista, atravessado pelo pragmatismo, produtivismo, utilitarismo e funcionalismo. Um modelo mobilizador da subjetividade do trabalhador, que demanda de cada um a ‘gestão de si’ (GAULEJAC, 2007), transformando os corpos (o corpo por inteiro: mente, corpo e emoções) em instrumentos aptos a dar conta da materialidade e imaterialidade incorporadas nas atividades e funções laborais (LAZZARATO; NEGRI, 2001). Um trabalho “que implica sempre mais, em diversos níveis, capacidade de escolher entre alternativas e, portanto, a responsabilidade de certas decisões” (idem, p. 25).

O tom da capacitação foi em grande parte nessa linha, de que cabia a cada um ‘levantar a bunda da cadeira e fazer’, de que deveria ficar na capacitação ‘quem estivesse afim’, ‘quem não quisesse estar ali, poderia ir embora’. Provocações que levaram os participantes a se enquadrarem no ideal de trabalhador pós-industrial (HARVEY, 1993) – inserido no novo capitalismo (SENNETT, 2009), permeado pela modernidade-líquida (BAUMAN, 2001) – que transforma seres humanos (de carne, osso, afetividade e subjetividade) em máquinas, ainda que de carne, osso, afetividade e subjetividade, mas máquinas que devem utilizar todas as qualidades humanas em prol de um trabalho cada vez mais veloz, cada vez mais exigente, cada vez mais demandador da intelectualidade, da afetividade e da subjetividade do trabalhador. Este, por sua vez, deve ter iniciativa, ser inteligente, perspicaz, criativo, inovador, cooperador, dominador de todo o processo, hábil em negociar e tomar as melhores decisões (GRISCI; SCALCO; JANOVIK, 2007).

Um modelo gerencial que exige trabalhadores assumidores de suas responsabilidades e capazes de arcar com as consequências de suas decisões (GAULEJAC, 2007; ROCHA, 1999), independente de todos os outros fatores organizacionais que possibilitem ou não tais ações (GAULEJAC, 2007). Quem não se encaixar nesse perfil deve se considerar fora do jogo e cabe ao próprio trabalhador tomar essa decisão, pois é natural que no espaço organizacional prevaleçam os interesses do capital. A naturalização desse cenário é uma estratégia da gestão gerencialista, que usa de mecanismos para incorporar as críticas na justificativa do funcionamento do sistema, possibilitando a poucos (trabalhadores e organizações) se dar conta das estratégias que o sistema capitalista se vale para manter seu funcionamento (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

Dito isso, não é exclusividade da FIERGS e de seus trabalhadores ser capturados por tal lógica, tampouco quero dizer que quem faz uso de tais discursos o faça por perversidade, conscientemente e de ‘caso premeditado’. Muitos trabalhadores são cooptados de maneira inconsciente e irrefletida, seduzidos pelo ‘canto da sereia’ que faz crer ser necessário provar diariamente seu valor para a organização. Às organizações, o canto traz a melodia de necessidade

de adequação ao ritmo e à lógica do mercado, ao novo capitalismo, que não está mais circunscrito apenas à busca pelo lucro, ampliando-se para outros objetivos organizacionais que podem até envolver dimensões ligadas ao bem comum (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009; D'ÁVILA; ROBERTT, 2013). Nesse sentido, demandar cada vez mais dos trabalhadores para que se alcancem metas 'belas' e socialmente 'aceitáveis' não é visto como uma questão problemática, pois tais dimensões justificam o engajamento dos trabalhadores e os movimentos das organizações (GAULEJAC, 2007; ROCHA, 1999).

c) *Mentoria dos multiplicadores*

A certificação dos multiplicadores incluía não somente a capacitação, mas também atividades de mentoria, uma feira de inovação e a preparação desses profissionais para que passassem adiante os conhecimentos desenvolvidos, conduzindo a capacitação dos novos multiplicadores (os *early adopters*). Com o intuito de se desenvolver ainda mais os aspectos da cultura no indivíduo, após a capacitação, as equipes passaram por mentorias para trabalharem no desenvolvimento e implementação de suas soluções.

(...) logo depois da capacitação se estruturou essas mentorias. Então, eles iriam passar por um processo... o processo que eles passaram dentro da capacitação, eles iriam passar agora em 2 meses pra resolver um desafio estratégico e pra isso eles iriam contar com uma mentoria a cada 15 dias (...) E ali começou uma outra estruturação que foi assim: como nós vamos criar esses grupos pra mentoria? Então a gente fez uma primeira distribuição em 4 grupos. Daí a gente foi validar e os diretores pediram... 'vamos tirar os gestores, porque a gente já viu nessa capacitação que se eles saem a gente precisa muito deles e se eles estiverem envolvidos em mais projetos, muita coisa vai ficar lenta, vai ficar pra trás e a gente precisa deles nas bases deles'. E a gente retirou eles e avisou e alguns até agradeceram porque realmente não iriam dar conta... e aí esse foi o primeiro corte: de 36 pra 19. Foram pra 20 (GEAN, 2016).

O processo das mentorias seria conduzido pela consultoria, focado no desenvolvimento dos desafios estratégicos propostos aos multiplicadores, mas buscando principalmente trabalhar aspectos comportamentais (ênfase na resiliência), aprofundar os métodos de inovação, engajar os profissionais em uma cultura de inovação e, a partir da observação dos grupos, apontar caminhos para a organização. A divisão dos grupos foi anunciada no último dia da capacitação, mas gerou uma série de negociações antes e após esse anúncio. A primeira foi quanto à manutenção dos gestores nas equipes, a segunda negociação foi em relação às ideias ou desafios estratégicos que seguiriam adiante e a terceira envolveu a escolha dos mentores.

Aí a gente foi validar e a segunda orientação era ... o projeto que tinha sido ganhador, na capacitação, não iria ter condições de ir adiante. O que aconteceu foi que quando se chegou com essa ideia o senai já estava tocando uma ideia muito parecida. E a equipe que estava conduzindo não iria conseguir dar conta de um projeto maior, enfim, a gestão conversou com a diretoria... se resolveu não tocar adiante, ficou só os 3 desafios estratégicos mesmo, teve uma redistribuição de pessoas desses 19 – 20, e daí sim a gente pode começar as mentorias com o Anderson conduzindo os 3 grupos (DAYANE, 2016).

Teve um caso interessante que, desse grupo vencedor da capacitação, teve uma pessoa que se destacou muito porque ele adorou aquela ideia, se apaixonou de fato por aquilo ali. E quando ele ficou sabendo que projeto não iria adiante, ele quis cair fora, se essa ideia não vai então eu não quero. E não quis participar das mentorias e saiu (GEAN, 2016).

A ideia era mais um processo em si do que solução. E a pessoa se apegou muito. E mais tarde se levantou também a questão de quanto a gente está preparado pra ter um inovador e não um grupo. Parece que a inovação tem que ser do grupo e não só do indivíduo. Ou o contrário. Teve comportamento do indivíduo, teve comportamento do grupo, teve comportamento do líder. O conjunto de coisas de todos juntos que acabou que a ideia não foi pra frente (DAYANE, 2016).

Depois da capacitação, a gente teve 3 meses de desenvolvimento de projetos, ou seja, essa equipe foi treinada e se dividiu em 3 projetos, que foram executados e também ali a gente previa várias quebras de 30 participantes a gente sabia que a gente poderia contar com 15... 12, até que a gente manteve um grupo de 18 a 20 por um bom tempo, a gente deslocou os gestores também, porque eles não teriam como acompanhar esse projeto, o que foi bom, foi super bom pra todo mundo, alguns até agradeceram (GEAN, 2017).

Definido que somente os desafios estratégicos seriam trabalhados pelos multiplicadores, cada grupo seria acompanhado por um especialista da Symnetics, no entanto, enquanto a capacitação foi conduzida por Bruna e Anderson, as mentorias seriam divididas entre Anderson e Maria, situação que gerou impasses e resistências nos grupos. Para Dayane essa resistência em trabalhar com Maria pode ter sido uma questão de gênero, enquanto na visão de Gean estava relacionada à proximidade que desenvolveram durante a capacitação com Bruna e Anderson, já que Maria foi apresentada aos multiplicadores somente no último dia da capacitação.

Teve uma outra questão ali, da mentoria. Da escolha dos mentores. Falando em gênero, todo processo foi conduzido por uma dupla e chegou no momento da mentoria, chegou outra pessoa super especialista que ela conduziria, então, e ficaria ela e o Anderson fazendo as mentorias. E o povo não teve um aceite (DAYANE, 2016).

É, não ficaram confortáveis em ter ela, a Maria, no caso, como uma mentora. Como ela apareceu no último dia, eles não tinham a mesma proximidade com ela do que com o Anderson e acabaram preferindo... todos queria trabalhar nos grupos que o Anderson ficaria. Eles não queriam trabalhar com ela. A Bruna tinha um papel mais de gestor de projeto e o Anderson mais o técnico especialista. (GEAN, 2016).

Alguns encontros entre os mentores e os grupos foram presenciais e outros virtuais (à distância). Inicialmente, a consultoria e a equipe de gestão do projeto orientaram que esses momentos ocorressem fora da FIERGS, aproveitando para ampliarem a rede de contatos e, também, para que buscassem observar organizações ou movimentos que estivessem alguma relação com o desafio proposto. Dos três grupos, somente um deles seguiu essa orientação, os demais se reuniram nos espaços da FIERGS. Para o segundo encontro não foram passadas orientações aos grupos, o que, segundo Gean, suscitou alguns *insights*, já que os três grupos acabaram ocupando as salas de reuniões da FIERGS para se encontrarem.

Depois da capacitação se iniciou as mentorias para os desafios estratégicos. (...) Algumas presenciais e algumas virtuais. A primeira presencial que foi a primeira de todas, a única orientação que se teve foi: vamos marcar um encontro em qualquer lugar que não seja dentro da FIERGS, de preferência em algum lugar que tenha a ver com o desafio de vocês. Então, vai num espaço maker, vai num coworking, vai em algum lugar. O desafio lá sobre 'produtos integrados' vai numa empresa, vai num shopping, sei lá; e o outro que era comunicação também, sei lá, vai pra rua. Mas aí só um grupo, eu acho que consegui, né? Dos 3 só um grupo foi pra rua. O outro fez no café e o outro marcou uma sala de reunião. E daí no segundo encontro presencial que não foi dada ordem nenhuma, foi tudo aqui, nas salas de reuniões e eles foram atrás de marcar sala. Essa provocação pra mudança também ficou evidente de não manter o status quo... manutenção é o que acomoda todo mundo. Não que a gente esperasse que eles fizessem diferente, mas são insights que acabam surgindo: por que não fizeram? A gente um momento previu ou que a gente gostaria que eles fizessem outra coisa, mas como aconteceu, a gente acaba tirando esses insights... A mentoria acabou ocorrendo relativamente bem. Uns grupos com maior facilidade outros com menos. (GEAN, 2016).

Enquanto Gean apontou como um dos *insights* a manutenção do *status quo*, outros aspectos podem ser considerados: qual era a demanda de trabalho desses profissionais? Que outras funções e responsabilidades tinham? Será que podiam negociar com seus gestores liberação para se ausentarem? Havia algum conflito de prioridades entre esse projeto e outras demandas de trabalho? Qual a importância que os gestores desses profissionais atribuíam ao projeto Cultura de Inovação?

São questionamentos que poderiam ter sido feitos pelos gestores do projeto e pela própria consultoria.

Esse processo de mentoria ocorreu durante três meses com uma parte da equipe que participou da capacitação. Além da retirada dos gestores desses grupos, outras pessoas acabaram não querendo participar (caso daquele profissional que estava ligado à ideia do jogo e se desmotivou a continuar no processo) ou não podendo acompanhar o processo (por demandas de trabalho ou em função de ter sido desligado do Sistema FIERGS).

A gente fez uma sugestão inicial, que foi validado pelos diretores, e teve um ou dois casos de pessoas que disseram que queria trabalhar no outro grupo. E a gente tentava trocar e conseguimos, mas foi 1 ou 2 no máximo. Porque aí a gente começou a trazer muito essa questão: é tudo um convite, sabe, que ninguém era obrigado a fazer nada (GEAN, 2016).

Aquele quarto grupo foi desfeito no jogo e eles tiveram que entrar nos outros, daí tinha aquela de que não era a equipe inicial (DAYANE, 2016).

Para os integrantes dos grupos, o processo de mentoria exigiu outros tipos de negociações, estratégias de posicionamento, expressão de sentimentos e sensações. Embora houvesse um discurso de que a tônica do projeto era mais direcionada ao processo de aprendizagem e não tanto aos resultados produzidos para cada desafio estratégico, os multiplicadores entendiam que precisariam apresentar algo de qualidade na Feira de Inovação que aconteceria como uma das ‘entregas’ desse processo de mentoria. Alguns desconfortos apareceram em alguns grupos e em outros foi o momento em que puderam aprender uns com os outros, inclusive sobre ‘inovação’.

Até o meio do ano a gente tinha o acompanhamento do Anderson, da Symnetics – uma supervisão – e uma vez por mês ele estava com a gente. Presencialmente, ele vinha para conversar. A entrega final seria uma feira, aquela que a gente fez em 4 de agosto, então, tínhamos que construir e desenvolver o nosso projeto para poder expor para o sistema inteiro. Eu comecei a mandar e-mails, eles também não me respondiam e eu comecei a tentar me impor no grupo. Numa dada supervisão eu peguei e falei um pouco de sentimento, porque eu via que a gente não tinha que tratar só do projeto. Como a gente ia ser um grupo tínhamos que trabalhar esse grupo também, tinha que ter regras, espaço para falar e escutar a opinião do outro. Eu comecei a falar sobre o grupo e eu disse: ‘estou incomodada com isso, mandei um e-mail com uma ideia’, e o Anderson foi e veio do meu lado, porque ele disse assim: ‘quando vocês recebem um e-mail e não dão atenção para uma ideia, isso é inovação?’. Não foram exatamente essas palavras, mas isso que ele quis dizer. As pessoas escutaram aquilo ali e começaram a dar mais importância não para mim, mas para a opinião do outro e nós começamos a falar um pouco mais do grupo de coisas que seriam legais. Hoje, por exemplo, já temos uma regra de quem não vem na reunião, paciência, porque vai ficar acordado. Toda a reunião tinha que contemplar ser político e resgatar tudo, aquilo começar a incomodar porque perdía uma hora para resgatar fulano. Esses movimentos me deixaram mais confortável. (ANELISE, 2016).

O Cultura, que eu nem sei se tem a ver com a tua pergunta, Roberta, mas pra mim ficou muito evidenciado o trabalho em grupos, a diversidade dos grupos e tu aprender a te desprender um pouco das tua ideias e saber construir a partir das ideias dos outros, sabe, colocar... montar um quebra-cabeça e não somente ficar brigando pelo teu posicionamento e ficar cego pra outras questões, né. Porque cada um vai ter uma visão diferente de mundo e se tu não abrir mão da tua visão, a inovação nunca vai chegar a ti. Tu tem que ficar aberto, tu tem que escutar porque vai fazer sentido lá na frente. As visões de todos vão dar um sentido. Se ficar com a visão de só uma pessoa, né... Então como é importante tu saber trabalhar com inovação num grupo ou tu deixar o grupo trabalhar. Isso pra mim ficou muito marcante no Cultura de Inovação. Senão ela não acontece, ela fica numa discussão, numa briga, numa coisa intelectual, uma defesa de argumentação, sabe, então, assim, ‘Tá, eu acho isso, tu acha isso, vamos ver o que dá os dois e vâmo indo, vâmo testar’. Não sei se fez sentido, mas o Cultura pra mim marcou muito essas duas coisas, de concretizar a inovação, sair da ideia e da questão de trabalhar com a diversidade, aceitação, desapego, e aí deixar a inovação acontecer (VIVIANE, 2017).

No relatório enviado, a consultoria ressaltou alguns aspectos sobre o comportamento dos grupos nas atividades de mentoria: grupos com dificuldade de se auto organizar, necessitando de uma liderança que determine os passos e caminhos a seguir; grupos têm dificuldade de ultrapassar os

muros do Sistema para buscar inspiração (com exceção do grupo Makers); profissionais com maior capacidade para geração de ideias e *insights* e com pouca realização/produção/concretização de ideias (exceção era o grupo Maker, que teve destaque para produção); grupo Pontes de Integração com destaque negativo para execução; circulam muitas informações, mas os profissionais tem dificuldades de tomar decisões e se concentrar no que é relevante; há um ‘medo’ muito grande de tomar decisão e errar (em função disso, a experimentação ainda é um paradigma; movimento da inovação precisa ser constantemente estimulado (e conduzido) e boa parte dos líderes formais exige ser comunicada e envolvida a cada passo.

Paralelamente ao processo de mentoria estavam sendo organizados outros dois momentos, que seriam entregas parciais dos grupos: uma feira de inovação e a capacitação dos multiplicadores de nível intermediário e inicial, conforme esclarece Gean (2016): “*Daí a gente fez a mentoria, nesse meio tempo a gente começou a estruturar um momento pra que eles apresentassem suas soluções (...) numa feira. A gente começou a preparar também a capacitação dos demais, multiplicadores de nível intermediário e inicial*”. Sendo assim, no próximo tópico trato da Feira de Inovação e, no tópico subsequente, abordo a capacitação dos novos multiplicadores.

d) Feira de Inovação

A feira de inovação, que também fazia parte da quarta fase do projeto, contou com a apresentação das propostas de cada grupo: desafio de comunicação (Grupo Medialab); desafio espaço maker (Grupo Maker); desafio integração Sistema FIERGS (Grupo Pontes de Integração). Cada grupo se organizou de uma determinada maneira para preparar as apresentações que seriam feitas na Feira de Inovação. Nem todos os grupos conseguiram se preparar com antecedência, ou por demandas de trabalho ou em função da própria dinâmica do grupo. Para não comprometer nenhum dos entrevistados, nesta parte não citarei nomes, dado que as falas foram feitas em tom de sigilo.

Aqui em off, chegou quatro dias da entrega da tal da feira e não tínhamos nada. Nós tínhamos um esboço de esqueleto e aquilo começou a me angustiar, porque eu me lembrava de fazer, do diagnóstico do sistema, do grupo que estava que era bastante prolífico e eu vim com essa vibe de prática da gente falar e fazer menos reuniões demoradas para decidir e fazer. Às vezes a gente saía de uma reunião e não dizia o que ia fazer, essas coisas me incomodavam muito.

Alguns pediram ajuda aos profissionais da Symnetics, outros solicitaram orientação de seus gestores ou de colegas de trabalho sobre como conduzir a situação, indicando que precisavam de ajuda. As orientações foram no sentido de que essas pessoas buscassem conversar francamente com o grupo, expondo suas preocupações e quais poderiam ser as consequências.

Eu desabafei com a minha gestora e com a Bruna, eu disse: ‘eu preciso de ajuda’, e elas me deram ideias de como fazer e conduzir. Elas disseram que eu não estava sozinha e as coisas iriam acontecer independente do grupo. Eu comecei a cutucar o grupo de irmos conversar, ‘porque se não entregar algo amanhã para a coordenação do Cultura e eles não sentirem que estamos prontos para apresentar em uma feira, eles vão tomar conta. Eles não querem expor um projeto e a gente chegar lá sem ter nada’.

Embora o discurso inicial tanto da gestão do projeto quanto da Symnetics era de que o mais importante era o aprendizado no processo, ampliando o conhecimento sobre ferramentas e técnicas

de inovação, assim como desenvolvendo competências sociais e relacionais, havia na visão de alguns participantes da pesquisa uma expectativa com o resultado que os grupos conseguiriam alcançar com os desafios estratégicos. Um movimento que possibilita chegar a essa mesma interpretação se trata do pedido dos gestores do projeto e da Symnetics de que avaliassem o que seria apresentado na Feira dias antes de sua ocorrência.

O Gean, a Dayane, a Adriana e a Symnetics disseram que o grupo tem que entregar alguma coisa antes para eles verem se estávamos estruturados. Tinha uma supervisão e nós íamos chegar na supervisão sem ter nada. Eu coloquei isso para o grupo, disse: 'se nós não tivermos nada quem vai assumir a nossa apresentação vai ser o outro grupo junto com a Symnetics e vai ficar muito feio para nós', e o pessoal começou a surgir como barata nos cantos. Começaram a se movimentar, a Fulana foi uma pessoa excelente porque pegou no aperto e foi minha parceira. A gente marcou agenda, ficamos dois dias antes do negócio acontecer e ficamos o dia inteiro discutindo apresentação, fazendo vídeo e aí o negócio foi. (...) Tinha momentos que era todo o grupo, mas algumas pessoas pegaram mais. Foi muito legal porque nasceu a apresentação e foi, aconteceu a apresentação.

A feira envolveu a apresentação dos desafios de cada grupo em formato de circuito: iniciava-se o percurso com o Grupo Maker apresentando uma contextualização breve do movimento maker e comentando as diferenças entre espaço hacker, espaço maker, fablabs e serviços. Em seguida entregavam um material com um resumo sobre cada deles e apresentavam uma impressora 3D em funcionamento. Na sequência, o Grupo Maker mostrava um vídeo com o percurso seguido para a criação / concepção do seu protótipo: uma luva com sinalização para ciclistas para possibilitar uma melhor comunicação entre ciclistas e motoristas, diminuindo assim o número de acidentes. Para construir esse protótipo o grupo envolveu várias pessoas, as quais eles chamaram de *Maker Army* (Exército de Fazedores), os quais apareciam no vídeo dando depoimento de sua participação no processo e eram lembrados nos agradecimentos finais. Na comunidade conecta, pude rever esse vídeo²¹² e, também, acessar um *teaser*²¹³ elaborado pelo grupo para contextualizar a proposta de se ter um espaço maker na FIERGS, o qual continha depoimentos de profissionais envolvidos com o movimento maker. Esse material foi enviado com antecedência para os superintendentes e diretores do Sistema apoiar de maneira a apoiar a avaliação que fariam durante a feira.

O próximo grupo a apresentar sua proposta relacionada ao desafio estratégico lançado no final da capacitação dos multiplicadores era o Grupo Pontes para a Integração. Apresentavam um vídeo com o desafio trabalhado: buscar a integração de produtos para o Sistema FIERGS, uma proposta que, segundo o grupo, seria mais do que vender conjuntamente produtos e serviços do SESI, SENAI, IEL e CIERGS, seria criar produtos que atendam as necessidades dos clientes a partir das competências de cada instituição e, com isso, oferecendo produtos de alto valor agregado, somando saberes e expertises em prol do desenvolvimento de soluções qualificadas ao cliente.

Neste material apresentavam também o percurso trilhado até chegar à proposta formatada pelo grupo, indicando as pessoas que foram entrevistadas em cada entidade e o período em que elas

²¹² O vídeo pode ser acessado no seguinte link: <https://youtu.be/Klbd0o43gxQ>.

²¹³ O *teaser* pode ser acessado no seguinte link: <https://youtu.be/pcu2T1HkO8I>.

ocorreram. Mapearam outras iniciativas de integração no Sistema FIERGS, iniciando em 2010 com a criação de um Núcleo de Inovação e finalizando em 2016 com a unificação das áreas de estratégia e orçamento. Expuseram como os fatores identificados como barreiras à integração o desalinhamento de conceitos (desde a visão sobre o cliente, o relacionamento com o mercado até a formação de preços), o desalinhamento de políticas (de atendimento, comercial e de descontos), o conhecimento restrito dos eixos de atuação sistêmica, a pouca visão sistêmica, a pouca interação entre as casas, a dificuldade de acesso a documentos e informações, a disputa de interesses (reforçar o negócio da sua entidade e construir visão integrada do Sistema FIERGS), entre outros. Adicionalmente, trazia a opinião de clientes sobre os produtos e serviços das entidades serem, em alguns casos, muito similares; sobre o portfólio do Sistema FIERGS ser muito extenso; sobre a necessidade de integração para que a FIERGS conseguisse atender melhor a indústria e outras questões relativas a essas.

Na sequência apresentavam a proposta do grupo diante dos elementos identificados, a qual se apoiava em três pilares: arquitetura de soluções²¹⁴ (vértices: negócio, aplicação, dados e infraestrutura), pesquisa e desenvolvimento integrado (potencialização da percepção de valor do Sistema indústria a partir de ativos atuais e pela criação de ambiente integrado para uso das áreas técnicas) e FIERGS *Solutions* (desenho e busca de soluções em parceria com os clientes). Expuseram que sua base técnica e tecnológica envolvia produto, processo e *branding*, trouxeram as premissas que suportavam o projeto e indicaram os resultados esperados com essas proposições.

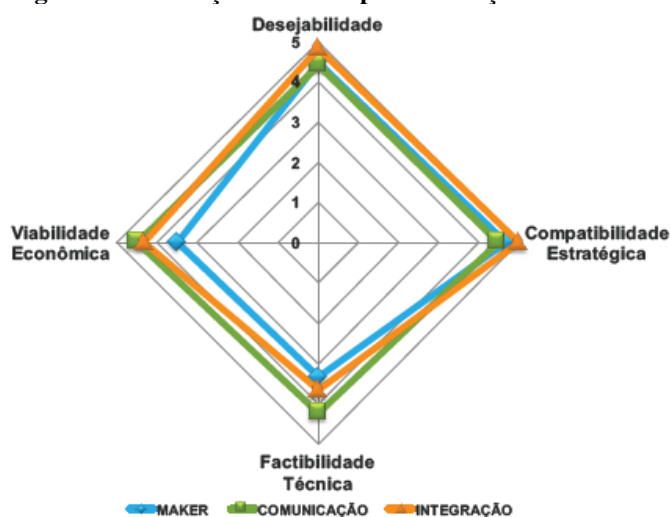
O circuito encerrava com a apresentação do desafio do Grupo Comunicação (MediaLAB) que iniciava sua exposição com um vídeo construído pelo grupo para demonstrar a quantidade de mensagem com que os profissionais são bombardeados diariamente e a dificuldade de dar conta dessas informações, deixando implícito o envio de mensagens para públicos não interessados, contendo textos difíceis de serem compreendidos por todos, apontando também como as pessoas utilizavam as fontes informais para se manterem informadas e atualizadas. Após esse vídeo iniciava uma apresentação sobre a proposta do grupo trazendo os problemas identificados na comunicação interna do Sistema FIERGS, indicando que o foco do grupo estava no empoderamento das pessoas, sendo a comunicação consequência disso. A proposta do grupo seria a de criar uma rede de pessoas empoderadas para tratar do tema comunicação, por isso a primeira ação seria muni-las com conhecimentos sobre preparação de apresentações e sobre ferramentas simples e de fácil utilização para envio de informações (exemplo: uso de podcast para comunicar mudanças em procedimentos internos). Na sequência, um dos integrantes do grupo fazia uma explanação breve sobre como montar apresentações que traduzam melhor a imagem da organização e que sejam interessantes para o público-alvo.

²¹⁴ Apresentavam o arquiteto de soluções com características que mais o assemelham a um 'super profissional', polivalente e extremamente qualificado.

Dos quase 4.000 profissionais do Sistema FIERGS, cerca de 200 pessoas visitaram presencialmente a Feira de Inovação e alguns poucos acessaram virtualmente. Eu fui uma das que passou por todo o circuito da feira, mais de uma vez, e também visualizou todos os arquivos disponibilizados no portal Conecta. Com esse movimento, pude identificar o número pequeno de mensagens postadas no Conecta e a quantidade ainda menor de visualizações dos vídeos hospedados no *youtube*.

A alta liderança do Sistema FIERGS (superintendentes e diretores) esteve na feira para verificar as propostas desenvolvidas por cada grupo para os desafios estratégicos, tendo também a incumbência de avaliar as proposições em torno de quatro pilares: desejabilidade, compatibilidade estratégica, viabilidade econômica e factibilidade técnica. Os resultados são expressos na figura abaixo que demonstra, em linhas gerais, avaliações bastante aproximadas entre os três grupos, embora traga também outras interpretações quanto à aderência dos desafios ao jeito de funcionar da organização ou mesmo aos seus objetivos estratégicos mais imediatos e necessidades/cobranças mais prementes.

Figura 31 – Avaliação das ideias pela liderança do Sistema.



Fonte: Symnetics (2016b, p. 11)

Uma reflexão adicional refere-se ao baixo envolvimento dos profissionais da FIERGS não parecer ser restrito aos técnicos ou à média liderança: o pouco tempo dedicado pelos diretores e superintendentes na visita desse espaço e, também, na avaliação das propostas trouxe questionamentos entre os integrantes dos grupos sobre a importância que o projeto tinha para eles. Essa mensagem parecia contraditória com tantos outros momentos em que ouvi os gestores do projeto e a consultoria enfatizarem o forte apoio da alta gestão (superintendentes e diretores) ao projeto e seu interesse em acompanhá-lo de perto.

e) *Capacitando os novos multiplicadores*

Paralelamente à Feira, a equipe gestora estava organizando a capacitação para os multiplicadores de nível intermediário e inicial. Seria uma turma com 24h de capacitação (nível intermediário) e outras duas turmas contariam com 8h de capacitação cada (nível iniciante). Para participar desses momentos do projeto, foi desenhado um processo seletivo, diferentemente do que ocorreu com a turma capacitada em março de 2016. Uma prática comum no Sistema FIERGS eram as capacitações, no entanto, algo que não era usual se tratava de ter que participar por processo seletivo para participar delas. Tradicionalmente as pessoas eram indicadas pelos gestores ou pela alta gestão, por isso, Gean e Dayane enfrentaram desafios na decisão que haviam tomado.

A gente começou a preparar também a capacitação dos demais, multiplicadores de nível intermediário e inicial. E daí pra esse grupo grande de 138 pessoas a serem capacitadas, a gente decidiu e validou um processo seletivo, sem indicação, que também foi uma outra coisa que parecia ser inédita (risos) (GEAN, 2016).

Foi difícil de manter (DAYANE, 2016).

É... então, assim, quando começou a sair as confirmações das turmas, tinha assim 'ah, eu posso indicar alguém?' (GEAN, 2016).

Ou 'vê aí quanto teve que eu indico o resto' (DAYANE, 2016).

Mas a gente foi firme. (GEAN, 2016).

Mas a pessoa que se inscreveu podia indicar para outras pessoas fazer... participar do processo seletivo? (ROBERTA, 2016)

Foi assim que a gente fez... (GEAN, 2016).

Tu estimula as pessoas que tu quer que elas participem e se elas passarem pelo processo seletivo... (DAYANE, 2016).

Se tu acredita no potencial dessa pessoa, o processo seletivo só vai confirmar. Então, essa mensagem foi passada. E foi um ótimo processo, o que eu gostei mais, de saída, foi esse processo. Pessoalmente. (GEAN, 2016).

Foi o que trouxe muita mudança, trouxe maturidade, foi o que deu chance pras pessoas que realmente queriam, chegou nas pontas, não tanto como a gente gostaria, mas de alguma maneira chegou. A gente fez uma campanha com os gestores pra que eles estimulassem fossem responsáveis por aquilo. Foi uma grande virada e as 138 pessoas que estavam lá, elas tinham escolhido, a maioria, exceto algumas que disseram 'vai te inscreve, tu tem que participar', mas a maioria delas queria estar ali. (DAYANE, 2016).

E em vários momentos a credibilidade é desconfiada. A credibilidade de qualquer iniciativa. Então assim, do processo 'ah, não vai ter indicação?' ou 'quem vai ver as minhas respostas?' (GEAN, 2016).

'Baseado em que um ficou numa turma e outro na outra' (DAYANE, 2016).

O processo seletivo, conforme relatei no ingresso ao campo, envolvia a gravação de um vídeo e a resposta a um questionário. Eu participei dessa seleção, pois tinha interesse em acompanhar os dois formatos de certificação de novos multiplicadores. Soube do processo seletivo por uma colega do SESI que me incentivou a entrar na rede dela, a qual já contava com cerca de 20 pessoas. Para participar da capacitação, o processo de inscrição vinha com o desafio de que cada um dos inscritos engajassem pessoas ao movimento da inovação. Minha colega do SESI estava visivelmente muito empolgada com essa iniciativa. Fiquei contente em saber que teria também a oportunidade de estar perto de pessoas que eu queria bem. Conversamos sobre a ideia dessa rede e nos preparamos para gravar o vídeo solicitado no processo seletivo. Os integrantes dessa rede já haviam agendado um dia para que todos se reunissem no pátio da FIERGS. No dia acordado fui com esta colega do SESI até o local. Chegando lá, como nem todos se conheciam, primeiramente nos apresentamos uns aos outros, já que o grupo era formado por profissionais de todas as entidades do Sistema e, por isso, nem mesmo os rostos de todos eram familiares; em seguida combinamos qual seria a ordem de fala, em função de 'quem havia convidado quem' a participar da rede; nos 'fantasiamos' e começamos a gravar. No vídeo dizíamos o nosso nome, a qual área e entidade estávamos vinculados, falávamos

porque queríamos fazer parte do Cultura de Inovação e o que entendíamos por ‘inovação’. Foram várias as tentativas de gravação até que conseguimos chegar ao resultado esperado pela maioria. Foi um momento bem interessante. Ficamos na torcida para que todos fôssemos selecionados e pudéssemos participar da mesma capacitação, já que os inscritos seriam alocados em três turmas distintas: duas com 8 horas de capacitação ‘iniciante’ em inovação e outra com 24 horas, nível ‘intermediário’ em inovação. Alguns dias mais tarde tomei conhecimento de que eu havia sido selecionada e participaria então dos dois formatos de capacitação.

Para a equipe gestora, o processo seletivo foi, ao mesmo tempo, desafiador, mas também foi um ponto positivo do projeto. Havia preocupações se conseguiriam alcançar um bom número de inscritos, já que o questionário utilizado na etapa do diagnóstico teve 884 respondentes. O próprio vídeo foi apontado como “*um grande obstáculo*” (GEAN, 2016), pois “*as pessoas [estavam] preocupadas se alguém veria o vídeo*” (GEAN, 2016).

A gente se perguntou ... a gente precisava de 138 pessoas. Pro questionário conseguimos 800. Então, será que a gente vai conseguir as 138? E tinha a questão do prazo, então a gente precisava ter. e a gente se questionou... ah, não vamos gravar... mas a gente... disse ‘vamos!’ (DAYANE, 2016).

A preocupação dos dois tem relação com os comentários que surgiram quando os profissionais da FIERGS participaram da etapa do diagnóstico. “*No diagnóstico, no primeiro questionário que a gente lançou lá no começo do projeto teve gente que disse ‘não vou responder porque vão ver a minha resposta’.* E tinham perguntas sobre relação equipe, relação gestor, como tu te sentes no trabalho” (GEAN, 2016). Segundo Dayane, as pessoas queriam saber quem iria ver os resultados, pois tinham receio de serem identificadas. “*Por exemplo, sou a única secretária do negócio, é obvio que fui eu, porque tinha que escolher a posição, mas a gente colocou pra escolher posição, mais pra ter uma representação na amostra não que a gente iria identificar quem era a pessoa*” (DAYANE, 2016). No entanto, essas informações foram solicitadas pela equipe gestora em função de conseguirem ter uma certa quantidade de respondentes por nível hierárquico e por entidade, como também ocorreu com o processo seletivo para a segunda certificação e multiplicadores. Conforme Gean e Dayane, as pessoas que se inscreveram se preocupavam por um lado com o sigilo²¹⁵ do processo, mas por outro também queriam garantir sua permanência no Sistema FIERGS, pois como o período era de demissões em função da crise financeira brasileira, havia uma crença de que se as pessoas se envolvessem com esse processo, elas não seriam demitidas.

E era uma coisa que a gente sempre manteve muito sigilo. Até o próprio processo seletivo, o mínimo do mínimo que ficava tendo acesso. O vídeo foi só eu. A gente sempre se preocupou em fazer tudo muito correto até porque tem essa crença de que o negócio pode ser aberto, as pessoas vão ver, dizem que é sigiloso e não é, ou tem outros objetivos. (DAYANE, 2016)

Assim como o oposto. Não o oposto, mas diferente, que era “eu vou participar desse processo porque se eu passar, como está tendo demissões, se eu passar é uma forma de eu ficar”. Isso também teve e esse tipo de leitura foi verbalizado pra nós. O que foi errado porque teve gente que participou e foi demitido. (GEAN, 2016).

²¹⁵ “*A leitura foi justamente essa. A nossa solicitação tinha sido por casa, a pessoa tinha que indicar de casa fazia parte e de que nível hierárquico. Então, lá pela GEFs a gente tinha os cargos, e tinha que ter pra ter validade. A nossa preocupação era que tivesse pessoas de todos os níveis e de todas as casas. E a pessoa que recebia o questionário pensava ‘ele tá perguntando a casa e o cargo pra saber quem é o respondente... E ele tá dizendo que é anônimo, mas na verdade não.’ Ele consegue descobrir quem...” (GEAN, 2016).*

A equipe gestora juntamente com o comitê de executivos e com a consultoria, havia definido que seria necessário ter uma representatividade das casas e dos níveis hierárquicos entre os participantes dessas novas turmas. Por isso, para além da pontuação em relação ao questionário e ao vídeo, havia também necessidade de contemplar esses critérios. Segundo Gean e Dayane, esse momento do projeto conduziu a um ambiente positivo, visto que deixava de ser um projeto de um grupo privilegiado e passava a ser um projeto que inseria profissionais de todos os níveis (inclusive das ‘pontas’²¹⁶).

E foi ali que gerou um ambiente positivo, quando a gente trouxe o pessoal das pontas, gerou uma energia muito boa. A sensação foi essa, porque a gente acabou descolando um pouco daquele projeto transversal coordenado pela diretoria, pra ser um projeto que todo mundo pode participar (GEAN, 2016).

Embora o desenho do processo seletivo estivesse alinhado com a alta gestão das entidades do SESI, SENAI, IEL e CIERGS, havia constantemente perguntas e tentativas de modificar o percurso acordado, seja por gestores intermediários, seja por outros profissionais de nível técnico que tinham alguma influência na instituição. Manter as ‘regras’ acordadas não foi uma tarefa fácil, em função de uma série de questões: por ser algo novo (processo seletivo para participar de capacitação), pela equipe gestora do projeto ser formada por profissionais novos no Sistema e jovens, e também por pertencerem a entidade (IEL) relativamente mais ‘fraca’ em termos de representação, de arrecadação e de tamanho em relação às outras (SESI, SENAI e CIERGS) do Sistema FIERGS. Uma alternativa usada pela equipe gestora para enfrentar esses desafios foi a de manterem-se alinhados e persistentes no acordo que havia sido definido por todos os responsáveis pelo projeto (equipe gestora e equipe de executivos do projeto).

Se alinhava antes pra ter mais força. A gente primeiro debatia muito o assunto, via todas as possibilidades, se flexibilizaria, o que, tomamos uma posição em conjunto, é isso e pronto. Daí a gente comunicava as regras do jogo pra todo mundo... primeiro a alta gestão [superintendentes e diretores], ‘vamos lançar com essas regras, não vai ser permitido isso. Se não tiver nenhum retorno de vocês até tal dia, isso vai pro ar assim’. Tem que ter um alinhamento antes, tem que estar muito seguro porque se não eles usam da autoridade. E se a gente tivesse feito isso, toda a credibilidade que a gente teve, que a gente alcançou com esse processo seletivo, pode falar qualquer coisa, mas que ele foi correto, foi justo, o que foi dito de regra valeu pra todo mundo e isso eu acho que deu credibilidade pras coisas, porque aqui sempre tem de acharem que tem coisa por trás. Foi a primeira vez que fizeram processo seletivo, o resto sempre foi indicação, sempre. Isso deu uma pontuação no projeto. Foi uma coisa justa pra todo mundo, regras claras e todo mundo pode participar. Teve gente que nem ficou sabendo, mas tudo bem, mas quem participou passou pelo processo. E isso é importante pra qualquer projeto que for feito aqui, e isso é uma coisa que vale, ser transparente. Aqui no sistema não tem transparência. O que chega pra nós é que as pessoas sempre acham que tem algo por trás, que não é claro. (DAYANE, 2016).

A gente se apegava muito ao apoio de um ao outro, pra ter convicção no que a gente fez, se a gente tinha dúvida a gente buscava, eu ou a Dayane, a Bruna muito e a Adriana também, então esse grupinho se fortalecia assim... nas decisões. Vou te dar um exemplo, no momento que a gente selecionou as pessoas pra capacitação dos 140 multiplicadores, a gente tinha aprovado com a alta administração de fazer um processo seletivo, uma questão muito importante de quem fosse participar era a motivação, tinha que estar a fim de estar lá, não era pessoas indicadas que iam compor esse grupo, e a gente, bom então vamos fazer uma processo seletivo, e a gente fez um questionário, fez atividades que tinham que ser realizadas, um processo seletivo bem completo, e no final a gente tinha um ranqueamento de pessoas e tinha uma diretriz que era... tinha que estar bem distribuído regionalmente e bem distribuído entre as casas, conforme o raking a gente usou esses pesos pra equilibrar tudo, conseguimos ter um bom equilíbrio, e no final a gente demorou uns 15 dias pra anunciar

²¹⁶ Na FIERGS, costuma-se usar a expressão ‘profissionais das pontas’ para se referir aos trabalhadores alocados nos Centros de Atendimento das Unidades SESI e SENAI. São os profissionais que atendem e prestam os serviços diretamente à indústria. Os profissionais alocados na Sede da FIERGS são, em maioria, administrativos, ligados à supervisão ou coordenação dos trabalhadores ‘das pontas’.

as pessoas que tinham sido aprovadas porque diretores e gestores queriam ver quem eram essas pessoas e influenciar na lista, e a gente “não”, até a Tais disse “será que eu faço isso?” e a gente disse “sim, Tais, a gente se comprometeu e isso está sendo correto então a gente vai estar nos contradizendo com o que a gente acertou 3 meses atrás”, então a gente tem que seguir esses critérios, e esses critérios foram bem cumpridos e pode ter tranquilidade nessa lista, então a gente ali se apoiou pra que as regras que a gente tinha estabelecido tivesse essa convicção toda etapa do processo e deu super certo. A gente demorou, os diretores olharam e não fizeram interferências, simplesmente pra saber, para conhecimento, mas não interferiram, o que teve sim depois foi “esse cara vai estar de férias, esse cara aqui tem atividade externa”, aí sim teve remanejo, mas nenhum momento teve uma influência de quem estaria lá, então isso foi novo pra muita gente aqui no sistema Fiergs, “processo seletivo isento”. (Risos) E acho que isso foi aprendido também, essa questão de ter convicção e formar um grupo e ter certeza do que tu está fazendo, foi uma virada de chave principalmente pra nós, porque o IEL é muito mais fraco que as outras casas, então precisa ter muito argumento, muita força, pra seguir do jeito que ele quer e ali a gente encontrou nesses espaços essa força. (GEAN, 2016).

Embora tenham tomado esses cuidados, não deixaram de enfrentar situações de interferência de gestores, em função de que as capacitações envolveriam um número muito grande de pessoas que estariam ausentes de suas funções por um determinado período (não apenas durante os dias da capacitação, mas também na continuidade do projeto). Por isso, no momento pós-processo seletivo, foi necessário negociar a participação de alguns profissionais no projeto, o que não ocorreu sem tensão. Cerca de 200 pessoas se inscreveram no processo seletivo da capacitação de novos multiplicadores e, deste montante, 138 profissionais foram selecionados.

Depois do processo seletivo, por mais que tenha sido um processo sem interferências, sem indicações, a gente precisava garantir que os gestores teriam a sua operação rodando. Então a gente mandou alista dos aprovados pros diretores que por sua vez encaminharam para os gestores pra ver se estava tudo bem. E ali começou a ter uns conflitos de agenda. E a gente recebeu várias ligações de gestores. Tinha uns que ligavam ou mandavam email dizendo ‘não vai dar’ e a gente tinha que entrar em contato. E outros ligavam dizendo ‘me ajuda porque eu não estou conseguindo liberar ele, o que a gente pode fazer?’. Daí teve algumas mudanças de turma pra permitir que todos participassem. Quem não participou foi quem tinha férias marcada que aí não tinha o que fazer, e dois casos que faleceu um familiar e aí não foi. Também teve um caso de a pessoa ser aprovada e depois ela se dar conta que tinha compromisso e abriu mão da vaga. Mas aí foi ele mesmo quem pediu. Em outro momento eu faço. (GEAN, 2016).

Daí com isso a gente liberou algumas vagas. Daí a gente pensou em dar oportunidade pra aqueles que estavam inscritos. Tinha mais inscritos do que vagas, aí a gente entrou em contato com essas pessoas e disse ‘tu é o próximo da lista’. Tinha uma coisa muito metódica de nota. Aí entramos em contatos com os próximos, mas chegou num ponto que tava dando tanto trabalho a gente entrar em contato com a pessoa, pra ela ser aprovada, o gestor não deixava ou reclamava, que a gente pensou ‘agora para’. Poderiam ter ido outras pessoas, mas o desgaste com os diretores e gestores, enfim, tava dando tanto trabalho e resolvemos parar. Se cada nome que libera uma vaga nós vamos brigar... a gente parou. Fechou em 138 até o dia. Mas foi desgastante. Tinha que ter muito pulso. (DAYANE, 2016).

A certificação de novos multiplicadores acabou contando com 138 profissionais das entidades que compõem a FIERGS e ocorreu nas dependências da FIERGS. As capacitações ocorreram em cinco dias: uma turma contou com 24h de capacitação e outras duas turmas contaram com 8h de capacitação. Os profissionais capacitados na primeira certificação conduziram essas atividades, utilizando o material da Symnetics e contando o processo de aprendizado que haviam passado desde o início do projeto. Esse foi outro momento que seria considerado uma ‘entrega’ desses profissionais.

Para definir qual grupo ficaria responsável por qual turma, foi realizado um sorteio. Esse foi outro momento que houve disputas entre os grupos e provocações quanto a quem estava com o maior desafio, visto que um grupo ficaria com um programa de 24h e outros dois grupos ficariam com 8h. Considerando que os grupos usariam o material que a consultoria utilizou na capacitação dos primeiros multiplicadores, em março de 2016, durante cinco dias, alguns entendiam que 24h

seria mais exigente em termos de tempo, energia e necessidade de dominar os temas, pois teriam que aprofundá-los; já outros acreditavam que ter que comprimir um conteúdo de 48h em 8h era uma das tarefas mais difíceis. Apesar de descontentamentos, o sorteio foi levado adiante e a divisão entre os grupos permaneceu a mesma.

A organização das capacitações exigia que os grupos definissem como fariam a condução, quem apresentaria que parte (todos, somente um, ou dois, ou três?); quais conteúdos entrariam e quais ficariam de fora dado o tempo que teriam; que exercícios seriam feitos com os grupos; se editariam ou não o material da Symnetics etc. Alguns grupos resolveram se reunir presencialmente para combinar todos esses pontos e outros mais. Outros conduziram a preparação via trocas por email ou grupo do whatsapp. No entanto, nem todos conseguiram finalizar a preparação com bastante antecedência, como já havia acontecido com a Feira de Inovação.

Outra situação também foi da capacitação que foi a mesma coisa também, véspera do negócio e não estava tudo pronto. Eu aprendi de tudo isso que a gente precisa exercitar um pouco mais isso de ter mais compromisso e colocar mais as coisas em prática, uma série de coisas e de enfim olhar um pouco mais para as pessoas.

O grupo que conduziu a capacitação da qual eu acompanhei como ‘participante’ foi o Grupo Comunicação (MediaLAB), a qual ocorreu no dia 1º de agosto de 2016; e a capacitação que eu acompanhei como ‘observadora’ foi ministrada pelo Grupo Pontes para a Integração, a qual ocorreu no dia 03 de agosto de 2016. Em todas as turmas o desafio proposto para os novos multiplicadores era encontrar maneiras de engajar 1000 pessoas no movimento para a inovação do Sistema FIERGS. No início das capacitações, dividiram os grupos por representatividade das casas, o que, acabou também trazendo diversidade de idade e de gênero nos grupos. Embora eu possa relatar em detalhes o conteúdo de cada uma dessas capacitações, como elas seguiram o mesmo roteiro utilizado pela Symnetics, tendo esse sido apresentado em detalhes no tópico anterior, aqui me volto para discorrer sobre outros aspectos: discursos, posturas, ações e entonações das falas.

Embora fossem capacitações que se apoiaram no mesmo material base (slides e *toolkit* desenvolvidos pela Symnetics), a apropriação e exposição foi bastante distinta. O Grupo Pontes para a Integração trouxe material quase 100% preservado, usando o original da Symnetics com uma ou outra variação, adotando um tom e um discurso muito próximo ao usado pela consultoria. Frases ditas pelos consultores da Symnetics eram repetidas por eles: “*fica na capacitação quem quiser, quem tá afim*”, “*quem não quiser estar aqui, pode ir embora*”, “*ninguém é obrigado a estar aqui, fica quem quer*”, “*inovador não pergunta, inovador se desculpa*”, “*inovador não pede autorização, inovador faz*”. Demonstravam que estavam imbuídos do mesmo ‘espírito’ da consultoria, inclusive verbalizando que queriam compartilhar o que haviam aprendido com a Symnetics, não para deixar os participantes da capacitação desconfortáveis, mas sim para demonstrar que sentimentos de desconforto ‘acontecem’ e mesmo assim é preciso encontrar maneiras de fazer e inovar.

A capacitação conduzida por esse grupo, contou com momentos em que paravam para ouvir como as pessoas haviam se sentido desenvolvendo uma determinada atividade, o que elas entendiam por inovação, quais as barreiras na FIERGS para inovar etc. A cada uma dessas falas

intercalavam testemunhos de como foi para eles, multiplicadores da primeira turma, viver essa mesma experiência. Parecia uma grande terapia em grupo, com muitos momentos de desabafo e dicas de como enfrentar tais situações. Embora se assumissem como não sendo criativos ou ‘inovadores’, traziam alguns elementos que, de certa forma, descreviam o perfil que deve ter um profissional que se envolve com inovação: ser inquieto, perguntar, fazer, ter iniciativa, ser proativo, ser persistente etc. Havia uma certa tensão no ar, que poderia ser pela responsabilidade do grupo, pela quantidade de informações a serem repassadas ou por qualquer outra questão. Em alguns momentos assumiam um tom impositivo e superior na fala, em outros momentos tentavam se colocar como tão somente ‘colegas’ de Sistema FIERGS. Algumas situações pareciam ter pressa dada a agitação com que se comportavam, em outras situações pareciam estar eufóricos ou felizes com aquele momento. Também indicavam um alinhamento de pensamento e compreensão, exceto por um componente do grupo que parecia destoar dos demais.

Já o Grupo Comunicação customizou uma boa parte do material da consultoria, trazendo um formato e tom diferente do grupo anterior (exceto um dos integrantes desse grupo que manteve o discurso e a entonação das falas da consultoria). Pareciam calmos, mas, ao mesmo tempo, nem todos demonstravam estar seguros com o material que haviam preparado. Enquanto a maior parte do grupo trouxe leveza na fala e buscou focar a apresentação das ferramentas do *Toolkit* desenvolvido pela Symnetics, outros queriam trazer discursos enfatizando mais o comportamento que as pessoas deveriam assumir para ‘fazer acontecer’ a mudança de cultura do Sistema FIERGS. Claramente havia uma diferença de posicionamento entre os integrantes do grupo: enquanto a maioria estava mais tranquila com o processo, um dos integrantes estava bastante agitado e incomodado com a postura que ele via entre os participantes da capacitação. Apesar dessas diferenças, ambas as capacitações seguiram a mesma visão sobre o processo de inovação ser dividido em fases, o que orientou os temas trabalhados na capacitação: *Open Mind*, Exploração, Análise, Ideação e Prototipagem. No final das capacitações, cada grupo apresentou suas propostas em uma disputa no formato *pitch fight*, com avaliação de integrantes do projeto Cultura de Inovação. Os projetos ganhadores seriam apoiados pela equipe gestora e poderiam ser implementados se alta gestão do Sistema FIERGS aprovasse.

As atividades organizadas durante as capacitações envolveram técnicas e ferramentas rotineiramente usadas em outras atividades na FIERGS: uso de estratégias de facilitação de aprendizagem em grupo (estilo *Art of Hosting*); utilização de técnicas de *design thinking*; apresentação do trabalho do pequeno grupo para o grande grupo; *pitch fights* etc. Cada uma dessas atividades contava com diferentes objetivos: tela, Datashow, internet, power point, microfone, equipamento de som, flipcharts, post-its, canetas coloridas, papéis A2, mesas, cadeiras, votos de preferências usando bolinhas coloridas etc. Os não humanos estavam relacionados aos humanos em todas as práticas enactadas.

Embora tenham sido capacitações curtas, elas produziram afetamentos nas pessoas que conduziram essas atividades, nos gestores do projeto Cultura de Inovação, nos participantes da

capacitação e, também, naqueles que não participaram (exemplo: gestores que acabaram não podendo contar com seus profissionais durante a capacitação). Adicionalmente, exigiram o desenvolvimento de certos saberes: saber ensinar, saber verbalizar sensações e sentimentos, saber aprender, saber falar em público, saber negociar, saber ganhar, saber perder, entre tantos outros. As práticas ali enactadas eram carregadas pelos humanos, mas também se materializavam em não humanos. As palavras eram por vezes verbalizadas, mas em outros momentos eram escritas em slides, folhas, quadros. Esses escritos orientavam ações dos instrutores ou dos participantes da capacitação (RECKWITZ, 2012; SCHATZKI, 2001). Era possível ver “padrões recorrentes, disseminados e em evolução” carregando os agentes e sendo carregados por eles (RECKWITZ, 2012, p. 248).

f) *Sensibilização e comunicação*

Conforme estipulado no Edital de Licitação, tanto a sensibilização quanto a comunicação deveriam acontecer durante todo o projeto, por isso, concomitante às demais etapas, houve a alimentação de informações no portal Conecta e por email para os profissionais do Sistema e, adicionalmente, realizaram encontros com os líderes da FIERGS (superintendentes e diretores) e precisaram organizar um workshop com as lideranças intermediárias (gestores) em torno do tema inovação.

Os encontros com os líderes ocorriam a cada 30 ou 45 dias, quando discutiam tendências em inovação, qual tipo de inovação iriam priorizar no Sistema FIERGS, que resultados esperavam com esse processo, entre outros assuntos. Esses momentos tinham o intuito de sensibilizar e envolver os líderes no projeto, como relata Gean.

Enquanto isso, tinha uma etapa que ela ocorreu durante todo o projeto que a gente chamava de sensibilização, então, a gente desde o começo sabia que era importante que os líderes comprassem a ideia, então, desde a primeira reunião teve muito contato e muitos encontros com os líderes. Acho que era mais ou menos uma por mês, uma a cada 45 dias, a diretoria se reunia com os líderes pra falar sobre inovação, pra falar sobre tendências, na primeira reunião se falou qual é o tipo de inovação que a gente gostaria de trabalhar aqui dentro da FIERGS, se mais arriscada, se mais conservadora, se mais incremental, se mais radical, tudo isso foi sendo descoberto e validado nas entrevistas e nesses momentos de sensibilização (GEAN, 2016)

Além desses momentos, durante a capacitação que ocorreu em março de 2016, os gestores do projeto e a consultoria identificaram alguns comportamentos e discursos pronunciados pelos líderes intermediários que precisariam ser trabalhados. Segundo a Symnetics, naquela oportunidade constataram dois perfis de líderes: a) o líder que emergiu assumindo postura de apoiador, causando na equipe: energia, comprometimento, trabalho em equipe, propósito compartilhado, engajamento e motivação, multiplicidade de visões e exploração do potencial; b) o líder que se colocou como superior, causando na equipe: apatia, aceitação, pouca energia, julgamento, desmotivação e pouco propósito. A consultoria entendia que o perfil dos profissionais do Sistema FIERGS pedia uma liderança pelo engajamento (que dá autonomia, trabalha por propósito e desafios e que gere com maestria seus liderados) e não uma liderança mecanicista (que foca na punição ou recompensa e busca controlar e direcionar o trabalho de seus liderados).

Acresce a isso a interpretação da equipe gestora do projeto e do comitê de executivos sobre a experiência da primeira capacitação e das atividades subsequentes a ela. Para eles, enquanto os superintendentes e diretores (e alguns gestores) estavam apoiando e acreditando no projeto, vários líderes intermediários estavam mais resistentes.

É realmente, esse envolvimento deles, por mais que a gente falasse ou mandasse comunicados pra eles desde o ano passado, aquele talvez tenha sido a primeira ação com eles. Do lado deles. Então eu acho que o projeto ... (GEAN, 2016). Todos os superintendentes, desde o início, se engajaram, se envolveram, apoiaram. Eles têm uma visão muito boa, eles passaram por uma sensibilização, então, acho que ali eles estão com uma visão boa, estão enxergando os problemas, não estão fechando os olhos pras coisas que tem que mudar. Já os gestores... Tem tudo que é perfil ali. Uns queriam saber qual era a lista dos aprovados do processo seletivo que iriam fazer a capacitação. Uns ao invés de ligar diretamente pra gente e perguntar quais eram os nomes, entravam no processo usando toda uma autoridade, sabe, 'como que não enviam?'. Eu não sei se eles queriam saber os nomes ou só contestar porque ele não foi o primeiro a ser informado. Eu disse: 'tu quer saber os nomes ou tu queria ter recebido por email primeiro?'. Usa toda uma hierarquia, todo um poder ou status praquilo e pergunta pra pessoa que nem tem a resposta, tipo foi perguntar pra minha gestora. Mesmo sabendo pra onde tinha que perguntar se quisesse. Em compensação outros ligam... (DAYANE, 2016).

E outros encontravam no corredor. O Gestor X do SENAI 'vai ter treinamento... como é que estão os preparativos? Eu vou ter 3 lá, hein, cuida bem deles!'. Orgulhoso. (GEAN, 2016).

Uns ficam felizes e outros não porque tiveram 3. (DAYANE, 2016).

Tem o gestor lá de Passo Fundo que manda email feliz. Ele disse: 'eu tenho 5 que participaram'. Ele joga isso na cara dos outros, sabe. (risos) (GEAN, 2016).

Um pouco da postura de resistência de alguns pode ser decorrente de um longo período de lógica sistêmico-controladora (WATSON, 2005), que tende a acreditar que as pessoas e os fenômenos organizacionais não só podem, mas devem ser controlados. Essa forma de interpretar o mundo apesar de parecer neutro, possui um viés de masculinidade implícito (JEANES; KNIGHTS; MARTIN, 2011; KNIGHTS; KERFOOT, 2004). Estes gestores vinham de uma história e de um contexto diferente daquele que estava sendo apresentado, por isso, apenas dizer uma ou duas vezes quais as 'novas regras do jogo' não seria o bastante para que passassem a adotar posturas diferentes daquelas que enfatizavam o autoritarismo, a centralização e o controle com as quais estavam acostumados.

Porque desse primeiro aprendizado em março, a gente viu que tinha uma pecinha assim: bom, aparentemente, o nível de técnico e de analistas, é uma geração que está muito afim, e os diretores foram quem pediram o projeto e estão apoiando por tanto tempo. E daí a gente viu que tinha essa camada de gerente intermediário que estava em conflito com ela mesma, ela não consegue perder o controle, e ela tem uma com pressão de metas, e não ela não entende essa mensagem do diretor de 'larga um pouquinho', eles não conseguem entender porque nunca foi assim e ao mesmo tempo ele tem compromisso com metas e orçamentos. E a gente viu que esse gestor ele estava com muitos conflitos, e a gente não ia conseguir ter sucesso no projeto, no desenvolvimento de uma cultura, de um movimento, se a gente tivesse esse grupo de analistas presos e conseguisse trabalhar só com os diretores, porque aqui no meio tem um cara que é fundamental, uma pessoa chave pra que esse fluxo de movimento funcione, ao mesmo tempo que ele pode ser um líder extremamente motivador que leva 50 ou 60 pessoas pra esse movimento, ele pode ser uma pessoa que tira 50 ou 60 pessoas desse movimento. (GEAN, 2016).

Com essa avaliação, algumas negociações foram necessárias, já que a consultoria havia sido contratada com base em um Edital com fases e atividades detalhadas e validadas. O processo de licitação ganhou pela Symnetics contava com a capacitação de no mínimo 10 colaboradores no nível avançado de proficiência e capacitação de, pelo menos, 40 horas com frequência mínima de 85% comprovada; 90 colaboradores no nível intermediário de proficiência e capacitação de, pelo menos, 24 horas com frequência mínima de 85% comprovada e 100 colaboradores no nível inicial de proficiência e capacitação de, pelo menos, 8h com frequência mínima de 85% comprovada. Com

base nesses pontos especificados no Edital de Licitação, a consultoria apresentou um determinado orçamento e se comprometeu com profissionais que conduziriam o processo em um determinado período. Acrescentar ou modificar algum ponto do que havia sido contratado exigia uma negociação que extrapolava a equipe gestora do projeto.

A gente abriu mão de algumas atividades que a gente tinha lá no projeto e optamos por dedicar um tempo pra trabalhar com os 90 gestores. (GEAN, 2016).

Tiramos pessoas daquelas capacitações de 40... tirou daí dos 24 e das 8 horas pra fazer essa capacitação. (DAYANE, 2016)

La ser um grupo de 210 e a gente diminuiu. (GEAN, 2016).

A capacitação para os líderes acabou sendo ‘*ad hoc*’ (DAYANE, 2016), antes de iniciarem o processo das mentorias. Reuniram 90 gestores no dia 02 de junho de 2016 para falar sobre o papel do líder, a evolução dos tipos de liderança, qual o perfil de líder esperado para 2020, que característica e habilidades esse profissional precisa ter, como ele pode facilitar o trabalho das equipes, modelos contemporâneos de gestão, conceitos de liderança para projetos de inovação etc. Alguns chegaram a se questionar se estariam preparados para ser esse tipo de líder, outros não receberam bem os conteúdos trabalhados. O foco maior do workshop foi pedir o apoio das lideranças no engajamento de suas equipes no movimento de mudança da cultura organizacional.

Enquanto não começam as mentorias, vamos separar um dia pra falar com eles. Daí se conseguiu lá ver agenda, foi no dia 02 de junho e a gente fez um trabalho de liderança. Qual é o papel do líder? Foi feito um trabalho assim: como era o líder nos anos 20, anos 30 e 40 foi sendo visto uma evolução desse líder, quais eram os líderes de cada época, teve o Kenedy, o Obama, o Papa Francisco, ver quais as características deles, pra daí ver assim, bom estamos de 2010 pra 2020, estamos no meio do caminho, qual é o líder de 2020? Que característica vai ter, quais habilidades, o que ele vai fazer? O quanto ele é diferente de 1950, foi feita essa discussão. E aí eles desenharam aquele que seria o líder do futuro. Serviu naquele momento pra um ‘dar-se conta deles’, de como eles poderiam facilitar o processo com as equipes deles... (GEAN, 2016).

E o gap ... estou pronto pra esse líder aí que a gente vai precisar? (...) Então eles desenharam esse líder (DAYANE, 2016).

O workshop com as lideranças trouxe, por um lado, retorno positivo de alguns líderes que passaram a apoiar ainda mais o projeto e entenderam como uma oportunidade interessante de discutirem o tema com a alta gestão e com seus pares, outros demonstraram não querer modificar a forma como geriam, entendendo que deveriam manter a centralização ou, pelo menos, ter algum controle sobre suas equipes. Assim como teve aqueles que assumiram essa atividade como ‘apenas mais uma capacitação’.

Isso foi legal porque a gente começou a ter alguns gestores bem do nosso lado. Pessoas que vinham falar com a gente no corredor dizendo que queriam ajudar no projeto, incentivar, pra que fosse notificado e chamado e informado do momento. (GEAN, 2016).

Tem aqueles que vê isso como uma oportunidade e acham super bacana, tem aqueles outros que são contra e acham que não tem nada a ver ou representam seu status quo e não querem perder o poder porque logo agora que eles chegaram, eles querem essa coisa mais centralizada. E talvez tenham outros que nem tenham sentido, acham que é mais uma capacitação... tem de tudo. (DAYANE, 2016).

Teve pessoas que mostraram interesse, tem a gestora da GEITEC que está toda hora perguntando quando vai ter capacitação. Ela falou ‘adorei o projeto conta comigo’, ela foi lá no dia da capacitação da turma 3, ela foi lá falar com as pessoas. Mas tenha tido mais alguns, um ou dois volta e meia perguntam como está o projeto, mas especificamente assim sobre o processo, não. (GEAN, 2016).

Na capacitação dos gestores, teve uns que postaram fotos, super empolgados no facebook, e outros achando que foi horrível, contestando o próprio facilitador. tem de tudo. (DAYANE, 2016).

Considerando as situações que ocorreram na capacitação dos primeiros multiplicadores, durante as mentorias, feira de inovação, capacitação dos novos multiplicadores e no próprio

workshop com as lideranças, embora não fosse o foco do projeto ter esse tipo de desdobramento, os comportamentos observados acabaram servindo de subsídio²¹⁷ para o desenho de um plano de capacitação que seria conduzido pela área de Gestão de Pessoas do Sistema FIERGS em 2017. Como essas ações estariam mais na alçada dessa área, a equipe gestora do projeto contribuiu fornecendo informações que embasassem o planejamento de uma série de atividades que viriam a ser desenvolvidas com as lideranças.

Quanto à comunicação das ações do projeto, algumas propostas apresentadas foram de utilizar o portal Conecta como um canal para comunicar a todos os participantes do projeto e também outros profissionais do Sistema FIERGS as ações previstas, alguns resultados alcançados, trocar informações, lançar desafios, compartilhar materiais etc. Durante o envolvimento da consultoria, alguns grupos recebiam antecipadamente as informações e relatórios por eles desenvolvidos, como é o caso da equipe gestora do projeto, que avaliava o conteúdo para após compartilhar com a equipe de executivos (superintendentes e diretores). Estes, conjuntamente com aqueles, validavam ou não (integral ou parcialmente) esses materiais. Após essas análises, esses materiais eram carregados no portal Conecta.

Esse portal é uma espécie de rede social interna do Sistema FIERGS, onde os profissionais vinculados às entidades do Sistema possuem um perfil e podem acessar as comunidades e blogs. As comunidades possuem espaços onde podem ser lançadas mensagens e mídias (vídeos e imagens), podem ser carregados arquivos e podem ser criados fóruns de discussão. As comunidades podem ter subcomunidades ou podem ser ligadas a outras comunidades. O ‘Cultura de Inovação’ era uma comunidade do portal Conecta com duas outras subcomunidades (‘Multiplicadores da Cultura de Inovação’ e ‘Gestão do Projeto de Implantação da Cultura de Inovação’) e tinha algumas comunidades relacionadas (Exemplo: ‘MediaLab’).

A comunidade ‘Cultura de Inovação’ tinha uma primeira postagem contando como e quando ocorreu o lançamento do projeto, a entrega que havia sido feita (Diagnóstico da Cultura Organizacional do Sistema FIERGS e qual o conceito de inovação para o Sistema FIERGS (“*A inovação do Sistema Indústria do Rio Grande do Sul nasce do diálogo daqueles que reconhecem o valor da colaboração, orientando-se pelas experiências do passado e saberes do presente, para no cotidiano construir um futuro comum*”). A cada uma dessas informações indicavam links para que as pessoas pudessem acessar outros documentos ou imagens a eles relacionados. Na sequência, rolando o cursor para baixo, era possível acessar o primeiro ‘marcador’, que trazia ‘04/09/15 –

²¹⁷ “Mas isso também serviu de subsídio pra próxima etapa do projeto que vai ter uma linha só pra desenvolvimento de líderes. no próximo ano a gente vai trabalhar desde agosto bem de pertinho com a Gestão de Desenvolvimento de Pessoas que é de desenvolvimento de pessoas, lá com a Mariane que é nossa parceirona nesse projeto, tem a Vanessa e a Grazi que elas fazem parte do projeto. Foi a partir desse momento que a gente se deu conta que tínhamos que trabalhar o gestor. Então, fizemos isso no dia 02 de junho, então, aí ... isso não é suficiente, então dia 02 de setembro quando a gente fez o fechamento do projeto, a gente trouxe uma proposta de atividade pra 2017, que foi bem validado pelos diretores” (GEAN, 2016).

“Porque foi mostrado todo o projeto, a gente conversou o que aconteceu. Bom existe uma demanda aí pra trabalhar os gestores. Daí a gente entrou com a proposta que a gente desenvolveu junto com a Gestão de Desenvolvimento de Pessoas e a comunicação que é pra trabalhar com o foco principal no gestor e as suas relações de trabalho” (DAYANE, 2016).

Evento Mobilização Projeto Desenvolvimento Cultura de Inovação do Sistema FIERGS – LIBRAS’. O segundo marcador tinha quase o mesmo título, exceto por não ser em linguagem de libras, mas sim em áudio.

Descendo um pouco mais na página apareciam os Fóruns: ‘Eventos de Inovação’ (aberto em 10/08/2016), ‘Acompanhe a Feira de Inovação’ (aberto em 11/07/2016), ‘Sensibilização dos Gestores’ (aberto em 09/06/2016), ‘Tornando-se um líder promotor da inovação’ (aberto em 01/06/2016), ‘Acompanhe as Histórias de Inovação’ (aberto em 12/05/2016). O Fórum com o maior número de postagens tinha trinta e nove participações e o com menor número de comentários tinha apenas uma postagem. A Feira de Inovação foi a que contou com o maior número de visualizações, postagens, arquivos anexados e ‘curtidas’. As Histórias de Inovação traziam inovações que haviam sido conduzidas pelo Sistema FIERGS, como, por exemplo, o uso de impressora 3D, aulas à distância com uso de simuladores tridimensionais nos cursos do SENAI; implantação do Conselho de Inovação e Tecnologia pela FIERGS; realização do 1º Fórum de Carreiras; implantação de Escola de Ensino Médio reconhecida como referência brasileira em inovação e criatividade.

Abaixo dos Fóruns estava o espaço destinado aos Arquivos, o qual continha os seguintes materiais: vídeo ‘Pontes para Integração’ (com 326 downloads, 25 comentários e 100 curtidas); imagem ‘Integração’ com 109 downloads e 2 curtidas); vídeo ‘Desafio Integração de Produtos’ (com 173 downloads, 2 comentários e 38 curtidas); vídeo ‘Débora na Feira de Inovação’ (com 110 downloads, 1 comentário e 23 curtidas); vídeo ‘Impressora 3D na Feira de Inovação’ (com 94 downloads e 20 curtidas). Outros vídeos e arquivos foram adicionados a essa comunidade nas postagens das mensagens.

Em um dos espaços reservados para a comunidade ‘Gestão do Projeto de Implantação da Cultura de Inovação’, que foi criada para “suportar a comunicação entre os técnicos de todas as casas do Sistema FIERGS, que participarão da gestão e implantação do Projeto Cultura de inovação” (FIERGS, 2016), encontrei três fóruns abertos e dois arquivos compartilhados. O primeiro fórum, ou melhor, mais antigo, tinha como título ‘Ações na Comunidade do Projeto’ e contava com três postagens quando o acessei. O conteúdo das informações girava em torno de como obter maior engajamento ao projeto e ampliar o número de pessoas apoiando essa iniciativa. O segundo fórum, ‘Ações do Projeto Cultura de Inovação’ contava com quatro postagens quando o acessei, e trazia definições sobre como poderiam usar essa comunidade, exemplos de comunidades públicas que possuem diversas postagens e trocas de informações e definições das publicações das histórias de inovação que seriam relatadas por cada entidade do Sistema. O outro fórum, ‘Novas divulgações do projeto’, tinha apenas uma postagem e trazia um calendário de planejamento das ações do projeto Cultura de Inovação para o ano de 2016. Os arquivos anexados eram uma imagem de ‘Cronograma de Divulgações’ e um arquivo com a apresentação utilizada pela Symnetics em uma reunião com o comitê gestor do projeto, nomeado como ‘13_07_15 Reunião Técnica’.

A outra comunidade, ‘Multiplicadores da Cultura de Inovação’, visava “reunir os integrantes, fomentar, facilitar e centralizar a troca de informações entre o Grupo de Multiplicadores

da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS. Nosso objetivo é torna-lo um agente de desenvolvimento da nossa cultura. A responsabilidade deste grupo é grande: disseminar o conceito de inovação no Sistema FIERGS”. Havia uma foto, com os participantes da primeira turma de multiplicadores, logo abaixo dessa descrição e, na sequência, eram descritos os desafios de inovação do Sistema FIERGS para a segunda turma e para a primeira turma (apresentados anteriormente). Os Fóruns eram os seguintes: ‘Já escolheu o projeto que você irá participar??’ (com 32 postagens), ‘PPTs das capacitações’ (com uma postagem), ‘Identificação do Multiplicador’ (com seis postagens), ‘Caminhão Mundo Maker’ (com duas postagens), ‘Fotos Capacitação Multiplicadores’ (com uma postagem). Os arquivos anexados eram fotos das turmas de capacitação.

Embora estivesse previsto no Edital que tanto a sensibilização quanto a comunicação aconteceriam paralelamente às outras atividades, Gean e Dayane disseram não ter tido condições de dar conta de comunicar a todos os envolvidos todos os passos que estavam sendo dados, em função da quantidade de atividades e demandas que o projeto gerava.

No começo gerava muita curiosidade, e uma certa até... empolgação assim, o projeto começou a andar e as pessoas tinham muita dúvida, na verdade teve muita dúvida durante o processo inteiro, que é uma coisa que a gente está tratando agora, hoje com esse diagnóstico de como foi a primeira etapa, a gente tem trabalhado com 90% comunicação do projeto, a gente precisa deixar as coisas bem claras, comunicar pra todo mundo de uma forma frequente. A gente não tinha perna pra estar toda hora comunicando o projeto, quem está envolvido sabe, quem não está envolvido ouve falar. Então isso... quando as pessoas vinham falar comigo era normalmente assim de querer saber mais sobre o projeto, há um interesse, no começo tinha uma expectativa em relação a inovação, a empresa vai mudar, aquela expectativa, as pessoas querem mudança no estilo de trabalho, depois o que começou a acontecer, as pessoas começaram a observar que outras pessoas estiveram envolvidas e eu também vou me envolver ... ou a gente teve uns 4 casos ‘eu quero muito estar nesse projeto’, que nem participaram de capacitação, mas queriam esta envolvidos em tudo que acontecesse e a gente trouxe essa pessoas pra perto. Mas tem a reação dos dois, tem pessoas ‘ah que legal esse projeto, quero ficar sabendo, sempre me chama quando tiver alguma coisa’, isso ao longo de todo tempo, e tiveram pessoas que ‘ah, eu não ouvi mais falar, acabou né? O que aconteceu?’, mas eu acabo sendo um ponto de referência, eu, a Dayane, acabamos sendo um ponto de referência (GEAN, 2017).

Segundo Gean, no início do projeto as pessoas tinham muita curiosidade em relação ao projeto. Ao mesmo tempo que o tema gerava entusiasmo, também gerava dúvidas quanto ao percurso do projeto. Embora Gean e Dayane tenham assumido a responsabilidade de comunicar com frequência as ações do projeto, o canal escolhido (portal Conecta) ainda não era muito utilizado pelos profissionais da FIERGS, como se pode perceber pelo número de postagens e visualizações identificadas. Havia uma tendência a compartilharem informações via e-mails, grupos de *whatsapp*, por telefone, pelo *sametime* (um aplicativo da IBM para compartilhar mensagens instantâneas), mas, principalmente, nos ‘corredores’ (ou melhor, presencialmente). Nesse sentido, por mais que Gean e Dayane buscassem munir as pessoas de informações, postando mensagens e arquivos nessas comunidades do Conecta, havia a tendência de as pessoas não acessarem esse canal. Isso também demonstra que práticas podem perdurar no tempo e que desinstitucionalizá-las ou institucionalizar novas práticas demanda uma série de negociação, compartilhamento de inteligibilidades, reconhecimento dos participantes sobre a melhor forma de fazer as coisas (GHERARDI, 2009). Conforme já defendido nessa tese, institucionalizar uma prática não garante que ela seja estabilizada. No entanto, a sua manutenção por um determinado tempo requer que ela seja estabilizada, de maneira que o entendimento de como enactar determinada ação não tenha que ser

negociada do zero a cada momento. Uma prática estabilizada limita a latitude de negociação, garantindo também que a prática seja realizada de uma maneira inteligível e aceita por um coletivo (GHERARDI, 2009).

Ao fazer tais apontamentos não estou me referindo apenas às maneiras de compartilhar informações, mas também às outras práticas que atravessaram o projeto Cultura de Inovação. A prática como “um conjunto de fazeres e dizeres organizados por uma associação de entendimentos, um conjunto de regras e uma estrutura teleoafetiva que a organiza, que pode mudar ao longo do tempo em resposta a eventos contingentes” (SCHATZKI, 2001, p. 61), envolve agentes humanos e não humanos, corpos, mentes, emoções, afetos, sentimentos, discursos, jeitos de fazer, estrutura, processo, saberes, objetos, artefatos (RECKWITZ, 2002), como pode ser visto nesta seção. Em alguns trechos acabei apontando os afetamentos produzidos, mas em outros procurei não aprofundar dado que o próximo capítulo aborda especificamente esse tema. Cabe aqui apenas lembrar que, segundo Reckwitz (2012), todas as práticas envolvem uma estrutura perceptiva-afetiva e a estruturação de um espaço-artefato.

10.3 ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR SESI-RS

Assim como as seções 10.1 e 10.2, esta também se volta para a apresentação dos agentes a exposição de algumas práticas com o intuito de ‘botar corpo’ nos participantes da pesquisa e possibilitar trazer à tona fazeres e dizeres relacionados a esse projeto. Conforme ressaltado nas outras seções, deixo claro que as falas e as análises são relativas a um determinado espaço em um dado tempo em que a pesquisa foi realizada, a qual também considera a situacionalidade do projeto. Entendo como relevante trazer algumas informações sobre esses agentes, mesmo que não sejam detalhadas ou mesmo aprofundadas suas histórias de vida. Apresentar seus perfis sociodemográficos foi a opção que encontrei para que o leitor possa situar as falas, sem que para isso eu exponha essas pessoas que gentilmente colaboraram com minha pesquisa. Considerando que as práticas demandam a participação dos agentes corpóreos que ao mesmo tempo as carregam e enactam, lançar luz sobre os participantes da pesquisa é uma maneira de dar visibilidade aos sentidos, percepções e afetos imbricados às práticas que pude acompanhar (RECKWITZ, 2002). Acresce a isso, o entendimento que tenho de que, entender as razões que levaram esses profissionais a se envolverem com o projeto da Escola, pode contribuir para que se compreenda os efeitos produzidos e os afetamentos experienciados.

10.3.1 Nó “Os agentes e a motivação”

Neste tópico me volto para apresentar os profissionais participantes da pesquisa e as motivações que os levaram a se envolver de alguma forma com as práticas e processos de inovação da Escola SESI de Ensino Médio. De acordo com o que relatei anteriormente, usei como suporte uma entrevista inicial para estabelecer um *ethos* de confiança com os atores envolvidos

(STENGER, 1993; DESPRET, 2004b; SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013). Esse dispositivo foi construído dado que eu tinha ciência do plano de implicação transversal (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013) que minha pesquisa geraria nos profissionais entrevistados. Nesse sentido, sabendo que ao buscar me acercar e acessar o plano da experiência desses agentes eu também os transformaria em alguma medida, eu assumia que estabelecer confiança e assumir uma postura ética seriam atitudes urgentes para a pesquisa.

O dispositivo de investigação que utilizei buscava conhecer os agentes, entender como se envolveram com a Escola, quais as avaliações que teciam sobre sua própria trajetória de vida, tentando captar as alterações de tom e cadência das falas e nas variabilidades da narração, aspectos que dariam conta de vislumbrar a experiência sendo portada na fala, ou, como diria Deleuze (2000), o acontecimento²¹⁸.

Dito isso, neste tópico intento apresentar os agentes, sem expô-los. Para isso, uso de estratégias como o uso de nomes fictícios e evito associar nomes aos trechos que são importantes para o alcance dos objetivos da pesquisa, mas que podem, de alguma forma, coloca-los em situação desconfortável. Sendo assim, vario entre um movimento de “*zoom in*” e o “*zoom out*” na narrativa.

Dentre os/as participantes da pesquisa alocados/as em Porto Alegre (na sede do SESI), uma das mulheres é gestora da GEDUC (Gerência de Educação do SESI-RS), área responsável pelo desenvolvimento do projeto de implantação das Escolas de Ensino Médio, assim como pela orientação em termos de gestão e operacionalização de todas as escolas do SESI. Esta profissional foi captada no mercado por uma *headhunter* para idealizar e concretizar esse projeto. Está há quatro anos no SESI e tem formação em Pedagogia e Serviço Social, com especialização em Psicopedagogia e mestrado em Educação. Outra mulher entrevistada nasceu em Porto Alegre, tem 48 anos, dos quais, quatro foram dedicados ao SESI. Desenvolvia atividades como coordenadora da GEDUC na época da realização da pesquisa. É graduada em Ciências Sociais e tem mestrado em Ciência Política. A terceira mulher é natural de Porto Alegre, tem 52 anos, com quatro anos de SESI na época da condução da entrevista. Sua formação é em Letras, contando com mestrado na mesma área. Faz parte da equipe de gestão das Escolas SESI e trabalhava na GEDUC. O único homem da sede era o Diretor-Superintendente do SESI, já apresentado nas seções anteriores.

Dos profissionais ligados à Escola de Pelotas, uma das mulheres entrevistadas tem 34 anos, nasceu em Pelotas e trabalha há 3 anos na empresa. Em relação a sua formação, concluiu a

²¹⁸ "Em todo acontecimento, há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que é designado quando se diz: pronto, chegou a hora; e o futuro e o passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. Mas há, por outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral nem particular, *eventum tantum...*; ou antes que não tem outro presente senão o do instante móvel que o representa, sempre desdobrado em passado-futuro, formando o que convém chamar de contra-efetuação. Em um dos casos, é minha vida que me parece frágil demais para mim, que escapa num ponto tornado presente numa relação determinável comigo. No outro caso, sou eu que sou fraco demais para a vida, a vida é grande demais para mim, lançando por toda a parte suas singularidades, sem relação comigo nem com um momento determinável como presente, salvo com o instante impessoal que se desdobra em ainda-futuro e já-passado." (DELEUZE, 2000, p. 177-178).

graduação em Geografia fez duas especializações e é professora de Geografia na Escola de Pelotas. Estava interessada em cursar um mestrado para buscar aprofundar seus conhecimentos na época em que eu estava realizando a pesquisa. Outra mulher entrevistada cresceu e estudou em Erechim e tem 36 anos. Graduou-se em Matemática e trabalha há três anos na Escola de Pelotas, como docente de Matemática. O único homem da Escola de Pelotas participante da pesquisa é natural desta mesma cidade (Pelotas), cursou técnico em contabilidade, graduou-se em educação física, com pós-graduação em Desporto. Trabalhava há 19 anos no SESI na época da realização da minha pesquisa e fazia parte equipe de gestão da Escola de Pelotas.

Dos profissionais ligados à Escola de Sapucaia do Sul, um dos entrevistados era homem, natural de Porto Alegre. Este profissional tinha 39 anos de idade na época da pesquisa e estava há 5 anos trabalhando no SESI. Iniciou com Técnico em Contabilidade, cursou Pedagogia Multimeios e Informática Educativa. Faz parte da equipe de Gestão da Escola de Sapucaia, atuando como Gestor. Uma das mulheres trabalha há quatro anos no SESI e é secretária escolar. Nasceu em Novo Hamburgo e tem 37 anos. Em relação a sua formação: fez técnico em contabilidade, técnico em secretariado escolar, com graduação em gestão de recursos humanos e cursando pós em pedagogia empresarial e educação corporativa. A segunda mulher nasceu em Novo Hamburgo e tem 36 anos. Em relação a sua formação, cursou técnico em enfermagem e é graduada em pedagogia. Está há um ano na Escola de Sapucaia, atuando como orientadora pedagógica.

Na seção ‘8.1 Os participantes da pesquisa’ eu trouxe mais informações sobre as trajetórias desses agentes, aqui pretendo discorrer sobre como ocorreram os agenciamentos do desejo com o projeto da Escola. Alguma coisa se passava com esses agentes para se envolverem com essa iniciativa e é isso que proponho discorrer nas próximas linhas, lembrando que os agenciamentos efetuados produziram estratégias de engajamento, intervenção e/ou invenção.

Para se envolver com uma dada prática, é necessário que o praticante tenha alguma motivação, interesse ou necessidade. Segundo Reckwitz, a focalização da atenção e a motivação para participar de alguma prática exigem a presença de afetos e são propriedades estruturais das práticas sociais. Para entender como as práticas foram enactadas e quais os efeitos/afetos provocados nos agentes a elas imbricados, entendi que seria importante primeiro investigar como esses profissionais haviam se envolvido com o projeto em questão. Envolvimentos irrefletidos, voluntários, conscientes ou induzidos precisavam ser compreendidos para que se pudesse ter um melhor entendimento dos agenciamentos produzidos.

Nesse sentido, na primeira ‘com.versa’, quando eu solicitava que descrevessem suas trajetórias de vida, se não surgisse no decorrer da fala do entrevistado esse assunto, eu tratava de perguntar de que maneira eles haviam se engajado com o projeto e o que havia lhe chamado a atenção na proposta da Escola. A maioria dos profissionais que atuam nas Escolas não sabiam do que se tratava o projeto, visto que apenas tomaram conhecimento das vagas em aberto (para professor/a, secretário/a escolar, orientador/a educacional, orientador/a pedagógico etc.), sem ter no perfil da vaga maiores informações sobre a proposta da Escola, esse foi o caso de Elidiane^{lxii} e Kátia^{lxiii}.

Questionei à Kátia o que havia despertado seu interesse em se candidatar para essa vaga, pois queria saber que informações ela tinha antes do processo seletivo. Nessa mesma oportunidade, também perguntei se aquela vaga era a função que ela estava exercendo atualmente, ao que ela respondeu o seguinte:

É a vaga que eu estou hoje. Na verdade, eu conhecia a empresa, eu gostava muito de trabalhar no Sesi lá em Caxias, então isso foi uma das primeiras coisas que me fez me candidatar e outra pelo projeto. Porque um amigo que trabalha no Senai ficou sabendo, eu fiquei sabendo da vaga por ele, eu já nem tava mais procurando, e ao acaso ele me falou muito assim 'olha, é uma coisa nova, é algo muito legal'. Nem ele sabia ao certo, mas ele fez a maior propaganda e ele que me ligou 'abriu, vai lá, te inscreve porque eu acho que tu tem que ir' (KÁTIA, 2016).

Kátia já havia trabalhado no SESI anteriormente, uma organização na qual ela gostaria de ter se mantido vinculada, no entanto, em função de necessidade de mudança de cidade e por não haver o mesmo cargo em Pelotas, ela precisou se desligar da empresa. Luana^{lxiv}, assim como Kátia, também teve experiência anterior com o SESI, o que a levou, em primeiro lugar, a se interessar pela vaga, além de outras questões, como também o aspecto financeiro.

Hortência, por outro lado, apesar de não ter muitas informações sobre o projeto antes de se candidatar à vaga, optou por participar do processo seletivo porque era uma oportunidade de atuar na sua área de formação. *(Nunca precisei de concurso para essa área, mas eu me inscrevi para esse processo porque o que mais despertou meu interesse foi realmente poder trabalhar naquilo que sou formada – HORTÊNCIA, 2017)*. Diferentemente dos outros profissionais que se envolveram com esse projeto, Hortência^{lxv} já havia vivenciado uma experiência similar, pois trabalhou com o projeto das Escolas de Ensino Médio do SESC que tem uma proposta muito próxima a das Escolas de Ensino Médio Regular SESI-RS.

Igor e Caroline entraram no SESI, na Gerência de Educação – GEDUC, para trabalharem em outras funções, mas acabaram sendo direcionados para o projeto das Escolas. Caroline participou do processo seletivo para trabalhar com o EJA (Educação de Jovens e Adultos), no entanto em função de suas experiências anteriores foi direcionada para a Escola em sua segunda semana de trabalho. O interesse de Caroline^{lxvi} por trabalhar no SESI estava relacionado a encontrar maior qualidade de vida, dado que anteriormente ela estava vinculada a quatro instituições distintas, o que estava afetando sua saúde.

Igor^{lxvii} ingressou na GEDUC para cuidar dos aspectos tecnológicos dos cursos disponibilizados pelo SESI, assessorando os instrutores e os CATs. No entanto, com os rearranjos que foram feitos nesta gerência do SESI (troca de gestor, reformulação da forma de atuação, lançamento de novos serviços, entre outras questões), Igor acabou mudando de cargo e participando de projetos de grande porte, como a coordenação do Torneio de Robótica, na etapa Regional, o que, na visão dele, foi decisivo para a visibilidade de seu trabalho e o posterior convite para ser Diretor da Escola de Sapucaia do Sul.

Álvaro^{lxviii}, assim como Igor, recebeu um convite para ocupar a posição de Diretor da Escola de Pelotas, no entanto, numa situação bastante distinta da relatada por Igor. Álvaro estava há 17 anos no SESI, vinculado à área de Cultura, Esporte e Lazer, entretanto, nesse período não recebeu

nenhum aumento salarial, o que o estava deixando desmotivado. Uma estratégia adotada pela gestora de sua área em parceria com as gestoras da Área Técnica do SESI e, também, da Educação foi oferecer esse posto na tentativa de não perder este profissional e, ao mesmo tempo, tentar solucionar um problema que estavam enfrentando na Escola de Pelotas: as várias trocas de Diretores desta Escola.

Cláudia foi buscada no mercado por uma *headhunter* para construir algo diferente, inovador para a educação do SESI, especificamente para o Ensino Médio. No seu relato sobre o que havia lhe despertado interesse pela proposta, Cláudia disse que chegou a comentar com uma ex-colega da UFRGS sobre o desafio que tinha recebido e ela lhe disse “Isso foi tudo o que você sempre quis”. “*De fato, tudo o que eu sempre desejei, sempre sonhei em poder construir uma proposta de uma educação de qualidade para o Ensino Médio*” (CLÁUDIA, 2017). Segundo o Diretor-Superintendente do SESI, Cláudia foi contratada com o desafio de construir a proposta da Escola de Ensino Médio Regular SESI-RS e remodelar a área denominada ‘Gerência de Educação’ do SESI para dar um salto de qualidade nos serviços educacionais oferecidos.

Cecília^{lxix}, por sua vez, se envolveu com o projeto a partir de um convite de Cláudia, pois as duas já haviam trabalhado juntas em outras oportunidades. Inicialmente, Cecília fez parte do grupo de consultores que contribuíram com a construção da proposta da Escola. Seu envolvimento com o projeto extrapolou a contratação inicial e, assim como outros consultores, Cecília acabou prestando assessoria. Em alguns momentos a frequência de trabalho foi maior e em outros momentos mais espaçada. O afetamento de Cecília foi tal que chegou a realizar atividades de maneira voluntária, o que, segundo ela, foi decorrente de seu encantamento pelo projeto e da sua ligação com ele em função de ter participado de sua concepção. Outros aspectos que influenciaram a decisão de Cecília em participar da Escola não mais como consultora, mas como funcionária do SESI foram: além de seu entusiasmo com a proposta desenvolvida, sua experiência com outro projeto do SESI, o ‘Aprender a Aprender’, e a situação de saúde de sua filha acabaram contribuindo para que ela tomasse a decisão de participar de um processo seletivo para fazer parte da equipe da Gerência de Educação do SESI.

As informações aqui relatadas possibilitam entender os distintos atravessamentos experienciados pelos profissionais entrevistados vinculados a esse projeto. Praticamente todos os entrevistados relataram ter vivenciado estratégias de engajamento com o projeto. Alguns experimentaram estratégias de invenção no sentido de criação da proposta da Escola, outros experimentaram essa estratégia via reaprendizagem de como ensinar a seus alunos e como trabalhar com educação. Outros usaram de estratégias de intervenção para provocar implicações nos demais atores da Escola, ou mesmo nos financiadores do projeto, para que endossassem a proposta desenhada e autorizassem colocá-la em prática. Via essas estratégias, alguns profissionais entrevistados viveram uma territorialização com o território do SESI e da Escola, outros passaram por uma desterritorialização seguida de uma reterritorialização (GUATTARI; ROLNIK, 1986). Um processo brando para alguns e acentuado para outros, tendo produzido vida para a maioria dos

entrevistados, mas levando à destruição do território para alguns que não conseguiram continuar vinculados a esse projeto.

10.3.2 Nó “Algumas práticas”

A prática – “uma maneira de cozinhar, de consumir, de trabalhar, de investigar, de cuidar de si mesmo ou dos outros etc.” (p. 250) – é dependente da interconexão dos gestos, atividades mentais, movimento dos corpos, objetos/artefatos/não humanos e seus uso, de conhecimentos basilares, *know-how*, afetos e motivação, de maneira que não pode ser reduzida a qualquer um desses elementos em separado (RECKWITZ, 2002). É um imbrincamento de dizeres e fazeres (SCHATZKI, 2001), inteligível para observadores potenciais (isso quando se compartilha uma dada cultura). Adicionalmente, dado que os agentes atuam como ‘transportadores’ e ‘reprodutores’ das práticas, carregando-as e incorporando-as, uma grande variedade de ações individuais podem ser a representação de uma prática, indicando “padrões recorrentes, disseminados e em evolução” (RECKWITZ, 2012, p. 248).

Nesse contexto, trago o relato do percurso de construção da proposta da Escola no próximo tópico em razão de ele dar pistas sobre os modos de fazer relativos tanto à Escola quanto ao SESI. Tais jeitos são decorrentes de (re)negociação entre os elementos heterogêneos envolvidos nas práticas, requerendo *knowings* e enactmento de relações no percurso das ações.

10.3.2.1 Desenhando a proposta da Escola SESI-RS

Escrever projetos, fundamentá-los via pesquisa teórica e empírica, defende-los para um Conselho e/ou para o Departamento Nacional (DN) do SESI, para só então poder implementá-los são práticas comuns no Serviço Social da Indústria. Dependendo se o projeto é estratégico para a organização ou se está vinculado a uma linha de fomento do DN, a escrita tende a ser diferente. No entanto, geralmente é atribuído a um grupo específico de funcionários a tarefa de estruturar uma proposta, orientada por um gestor de área e, posteriormente, avaliado pela Diretoria antes de ser defendido nas reuniões de Conselho ou enviado para análise do DN. Alguns casos exigem o envolvimento de consultores externos, especialistas em uma determinada temática ou área de conhecimento que pode não ser dominada pela equipe do SESI-RS ou em função de limitações de tempo ou mesmo para não sobrecarregar a equipe interna.

No caso da Escola, a construção desse projeto foi encabeçada por uma profissional buscada no mercado, tendo envolvido consultores externos e uma série de pesquisas. Para desenho da proposta de implantação das Escolas de Ensino Médio, a Gerência de Educação do SESI-RS realizou vários estudos e visitas a outras escolas, incluindo instituições de ensino fora do Brasil e as outras Escolas do SESI espalhadas pelo país, buscando conhecer o que havia de mais inovador em termos de educação, conforme relato de Sandro e Igor.

O SESI buscou um grupo de professores doutores que foram contratados para pesquisar ao redor do mundo onde existiam as melhores práticas de ensino, na Inglaterra, nos Estados Unidos e em outros países, onde se identificou que existiam práticas que poderiam ser seguidas e poderiam servir de inspiração para esse modelo (SANDRO, 2016).

Quando a gente diz lá do projeto, que a gente pesquisou muitos lugares pra fazer essa escola, olhou as melhores escolas do mundo, Brasil, 'Volta ao mundo em treze escolas'... a gente conseguiu juntar nessa escola aqui o melhor de cada uma delas, dessas outras, então a gente conhece essas escolas, que são inovadoras no mundo, e a gente vê que elas têm uma ênfase, cada uma delas trabalha num... sei lá, umas são muito boas na área da sustentabilidade, outras são muito boas no relacionamento com o aluno, outras... e a gente conseguiu trazer aqui pra essa escola o melhor de cada uma delas. Claro, com os devidos... com a devida proporção e ajuste, a gente tá conseguindo caminhar com todas essas coisas juntas e vendo que dá pra fazer. (...) E, inclusive, a gente foi nessas outras escolas SESI e viu algumas coisas e trouxe também pra nós. Então a gente conhece as do Paraná, as de São Paulo, e a gente pegou algumas coisas de lá e trouxe pra cá. O Paraná tem uma... não sei quanto ao tempo, nas coisas que tu tem aí, mas o Paraná tem duas escolas do SESI que são bilíngues. Então, poxa, se eu passo o dia todo também na escola, os alunos... e as aulas são bilíngues, então... E uma agora tá na capital, na sede da FIEP também. Ela tem setenta e poucas escolas o SESI do Paraná, todas são bilíngues, então isso é uma coisa espetacular, chegar no nível de ter uma escola bilíngue pra trabalhador de indústria... (...) Não faz muito tempo não que começaram a implantar, no máximo 15 anos atrás, 10 anos atrás. Foi feita a metodologia deles por uma professora do Rio Grande do Sul. (...) Ela foi pra lá como consultora, montou a metodologia e eles começaram a abrir as escolas e aí criaram. Mas São Paulo vai ter quase 300 escolas do SESI, São Paulo é a maior rede privada do Brasil, do SESI, porque tem quase 300 escolas em São Paulo. (...) E aí, claro, com o tamanho crescem os desafios e as possibilidades, né? (IGOR, 2017).

Segundo a profissional que foi contratada para construir a proposta da Escola, no momento em que ela foi contatada por uma *headhunter*, não lhe foi dito que esse projeto era uma iniciativa do SESI-RS, apenas que se tratava de uma demanda de uma instituição de ensino privada que estava buscando desenvolver algo para mudar sua forma de atuar na educação. Dado o seu histórico profissional que envolveu atuação na graduação e na Secretaria de Educação, entre outras questões, Cláudia foi convidada para estar à frente desse projeto, coordenando diversos profissionais internos e externos ao SESI-RS.

Segundo relato de Cláudia, quando ela ingressou no SESI-RS, não se tinha um projeto bem desenhado, havia apenas uma intenção de construir uma educação de qualidade para filhos de trabalhadores da indústria. Ao buscarem consultores/as para elaborarem junto com os profissionais do SESI-RS a proposta da Escola, ao comentarem que era para uma instituição voltada para a indústria, alguns chegaram a pensar que seria para preparar esses jovens para serem força de trabalho para a indústria, o que não era a proposta almejada pelo SESI-RS. Pelo contrário, a ideia era proporcionar novas possibilidades para jovens que, de uma maneira geral, vinham de família que não tiveram em sua história uma relação muito positiva ou mesmo longa com a escola.

Reunidos os profissionais que se envolveriam com a elaboração da proposta, começaram os encontros para alinhar alguns pontos centrais. Alguns profissionais trabalharam mais proximamente, outros em momentos específicos se reuniam para discutir algumas questões pedagógicas e metodológicas. Alguns desses profissionais tinham vivência em escolas dos Estados Unidos ou da Europa, outros pesquisavam já há bastante tempo práticas exemplares de ensino e haviam aqueles que tiveram filhos estudando em escolas fora do país. Um artefato importante que foi utilizado pelo grupo de consultores para apoiar as discussões foi o livro 'Volta ao mundo em 13 escolas', conforme já citado por Igor e retomado por Cláudia, Caroline e Cecília em suas falas.

Um dos critérios desse grupo foi olhar pra essas escolas. O 'olhar pra essas escolas' ocorria assim: eu trabalhei no colégio Farroupilha junto com a Eliana, que era a coordenadora e eu trabalhei quando voltei, e todo o trabalho que se tinha naquela época era de trabalhar com práticas exemplares. Nós já liamos muito sobre isso, tanto que depois eu trabalhei, fiz algumas práticas com os Professores Inquietos, do colégio Farroupilha, é uma escola que o colégio Farroupilha tem, e eu fui convidada algumas vezes, porque sim, eu sou uma professora inquieta. Então nós já trabalhávamos com isso. Nesse grupo diversificado, nós tínhamos... tinha um colega meu, inclusive, que é o Carlos, que

é professor de inglês, ele já tinha morado nos Estados Unidos, e a tese dele tinha sido... ele era professor da Letras, de inglês... a tese dele tinha sido na área da Antropologia, também analisando escolas. Então a contribuição do Carlos e eu... sempre tinha interlocução com o Carlos, a contribuição do Carlos foi extremamente importante, porque ele já tinha visto, já tinha pesquisado várias escolas norte-americanas. Eu já tinha ido, pelo colégio Farroupilha, conhecer umas escolas nos Estados Unidos, o colégio financiou, fiquei quinze dias. Tem uma crítica aqui, não sei se era bem Estados Unidos, porque foi Miami, então é uma crítica que eu mesma faço, mas foi uma escola, então passei durante quinze dias. Foi uma escola que também tinha da Educação Infantil até o Ensino Médio com essa perspectiva. A Carmem tem uma filha que mora nos Estados Unidos, então ela também já tinha conhecido várias escolas, ela já tinha ido pra Europa também conhecer várias escolas, então era algo que já estava presente no nosso conhecimento, tanto que o livro surgiu depois que nós já fazíamos essas discussões. O Carlos também já tinha ido pro Canadá, já tinha conhecido algumas escolas, então já... nós realmente trabalhávamos o tempo inteiro. O professor Paulo, que trabalhava então, na época que eu trabalhava com o Carlos, depois ele estava trabalhando com a Eliana, também já estava trabalhando com uma série de situações de visitar escolas de referência distribuídas pelo... mais é na Europa, e claro que trazíamos outras situações. O livro compila várias questões, mas algumas dessas escolas nós já tínhamos conhecido (CECÍLIA, 2016).

Eu cheguei no dia 11, bem na outra semana no dia 18 entrou a Cristina, ela foi deslocada pra EJA e eu fui deslocada pro [Ensino] médio. Então a partir do dia 18, recebi todo o material do [Ensino] médio que estava em processo de finalização, porque a gente só recebeu autorização da CRE desse projeto em 27 de novembro de 2013, então a gente estava redesenhando o PPP - Projeto Político Pedagógico, o regimento, então eu peguei a finaleira da escrita, da revisão do projeto, eu não posso dizer que eu escrevi, eu revisei o projeto junto com consultores e junto com a Cláudia. Então, foi muito legal porque o primeiro livro que veio pra minha mão foi 'Volta ao mundo em 13 escolas', e esse livro conta a história de 19 instituições educacionais no mundo, com foco em 13, nos 5 continentes, escolas que deram muito certo. eu tive contato com esse livro e enlouqueci 'nossa, nós vamos poder fazer um negócio que a gente pode ver o que dá pra adaptar pra nossa realidade pra dar certo, vamos estudar a juventude, vamos estudar a realidade!!'... (CAROLINE, 2016).

No relato de Caroline pode-se perceber outro artefato importante para a Escola de Ensino Médio do SESI-RS: o Projeto Político Pedagógico – PPP²¹⁹. O trabalho da Escola é embasado neste artefato e nos Planos de Estudos. O PPP é o documento que, elaborado com a participação da comunidade escolar, sob a coordenação da Equipe Diretiva, norteia as práticas educativas desenvolvidas na escola. Esse dispositivo foi desenvolvido por consultores doutores, juntamente com a equipe da Gerência de Educação GEDUC do SESI-RS, e é embasado nos resultados de estudo sobre os melhores sistemas de educação do mundo. Já o Plano de Estudos é um documento elaborado pelos professores e pela equipe pedagógica que embasa o currículo e as práticas docentes. É adaptado para os alunos via recursos pedagógicos especiais e atenção individualizada.

Além destes dois artefatos, há outros adicionais: como dispositivos pedagógicos de planejamento que orientam a ação docente estão o Plano de Trabalho do Professor, o Plano de Aula da Escola, o Calendário Escolar e as Normas de Convivência. O Plano de Trabalho do Professor é elaborado com cada docente em consonância com o PPP e o Plano de Estudos. É o documento que registra a intencionalidade do professor, as quais são indicadas sob a forma de objetivos, descritores e procedimentos, situados no tempo e no espaço, apontando também os marcos avaliativos. O Plano de Trabalho do professor considera as potencialidades de cada aluno. Já o Plano Anual da Escola é o documento que operacionaliza as atividades previstas na escola, a partir do Calendário Escolar e, em consonância com os objetivos do estabelecimento de ensino e da legislação em vigor.

²¹⁹ Nas próximas linhas descrevo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Médio de Sapucaia do Sul (ao qual me foi dado acesso). Este documento, em linhas gerais, possui a mesma estrutura e conteúdo do projeto de Pelotas. O Projeto Político Pedagógico justificava que, os novos tempos, dada a complexidade do mundo do trabalho, impunham às instituições de ensino a revisão da organização de seus tempos e espaços, a readequação dos currículos e a aplicação de novas metodologias de ensino.

Consta no PPP que a Escola SESI-RS de Ensino Médio possui abordagem inovadora e, busca formar em seu corpo estudantil, a excelência acadêmica para o mundo do trabalho, atendendo jovens na faixa dos 14 aos 16 anos, com ingresso previsto em edital. Segundo o Sandro, Diretor-Superintendente do SESI-RS, a implantação das Escolas é uma das estratégias traçadas pelo Serviço Social da Indústria do Rio Grande do Sul para ser referência em educação, desenhando uma instituição educacional passível de ser replicada. Para isso, a proposta foca-se, fundamentalmente: a) no desenvolvimento integral do aluno; b) na construção de competências e habilidades via situações problema; c) numa avaliação desafiadora e motivadora do aluno.

A Escola possui como filosofia constituir sujeitos sociais ativos, pautados pela problematização, investigação e formação científica, contextualizados no mundo do trabalho. A proposta desenhada demonstra preocupação com a subjetividade dos sujeitos, entendendo sua inter-relação com a família e os meios de produção e distribuição de bens materiais e simbólicos da sociedade. O PPP delineado tem por finalidade desafiar os alunos na busca da autonomia intelectual, por meio de práticas de ação-reflexão – ação, dirigidas aos jovens, respeitando seus tempos e espaços de aprendizagens, suas experiências em diferentes contextos, para que possam aprimorar habilidades, atitudes e competências para seu desenvolvimento integral, propiciando o exercício da cidadania e a busca da formação adequada para o ingresso e a permanência no mundo do trabalho.

No PPP consta a seguinte missão desenhada para a Escola: “promover a escolarização de jovens, através de aprendizagens contextualizadas, visando a formação de um sujeito criativo, inovador, capaz de qualificar as relações pessoais, sociais e ambientais” (SESI-RS, 2016, p. 6). A missão do curso do Ensino Médio do SESI é “promover a elevação da escolaridade dos dependentes dos trabalhadores, por meio da aprendizagem significativa e contextualizada e do uso de recursos tecnológicos, possibilitando o desenvolvimento sociocultural e a melhoria da qualidade de vida” (SESI-RS, 2016, p. 22). E como visão, coloca-se o desafio de “ser referência na formação de jovens inovadores para o mundo do trabalho no Estado do RS, tendo como valores a ética nas relações interpessoais, a excelência no aprender a aprender, a transparência nas avaliações e a responsabilidade social no mundo do trabalho” (SESI-RS, 2016, p. 6).

Como objetivos da Escola SESI-RS de Ensino Médio se propõe a: a) oferecer Ensino Médio presencial; b) garantir o ingresso, a permanência e a aprendizagem assegurando oportunidades e valorizando as características de cada um; c) valorizar e reconhecer os alunos como protagonistas do desenvolvimento e agentes críticos de transformação social; d) contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno, por meio de Projeto Político Pedagógico que desenvolva a autoestima, a criatividade, a cooperação, a solidariedade, a sensibilidade e o aprender a aprender. Já como objetivos do Ensino Médio almeja: a) consolidar e aprofundar os conhecimentos construídos no Ensino Fundamental; b) desenvolver a cultura empreendedora, o senso de sustentabilidade e as noções de responsabilidade social; c) possibilitar ao aluno atuar de forma produtiva e ética, construindo competências necessárias para o mundo do trabalho; d) propor e pressupor a socialização de conhecimentos, aliados à modernização tecnológica, condizentes com

as exigências da sociedade contemporânea; e) compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática.

A aposta da proposta desenhada estava focada no desenvolvimento da capacidade emancipadora de seus alunos e num ambiente marcado por trabalhar aspectos de liderança, identidade de valores, objetivos comuns, planejamento claro, trabalho coletivo com normas de convivência, além de expectativas de desempenho elevadas para alunos e professores. Assim, a Escola oferece uma proposta pedagógica sociointeracionista, de abordagem dialógica, interdisciplinar e contextualizada, visando desenvolver competências e habilidades para sua autonomia qualificando o aluno para a escolha e exercício de uma profissão e de sua cidadania.

A forma de trabalho, eu acho que a Cláudia imprimiu uma forma de trabalho nos programas educacionais com esses desafios, e dá pra ver claramente que a linha de todos os programas educacionais tem essa linha sociointeracionista de construção de competências e habilidades, todos, o EI [Ensino Infantil], o 'Aprender', o [Ensino] médio, a EJA, todos eles tem essa linha do desafio, das novas tecnologias, do empreendedorismo, como um valor, não de criar empresa, mas de ter a responsabilidade ética de ter algo melhor, seja ele o empreendedorismo social, seja ele o interempreendedorismo, seja ele criar uma startup, seja fazer projetos pra minha vida pessoal, de ter propósito, de ter projetos, então, (...) todos os programas tem isso (CAROLINE, 2016).

A abordagem didática sociointeracionista tem como pressupostos que cada ser humano é particular no seu processo de desenvolvimento, sendo este processo dependente das relações socioculturais. Esta abordagem considera que o sujeito, ao ingressar em uma instituição de ensino e submetido a um processo educativo formal, já construiu, até então, um conjunto de saberes que deverá ser respeitado e validado pela escola e seus professores. Assim, a proposta da Escola SESI-RS é respeitar os conhecimentos prévios e entender que estes servem como pressupostos para o aprender, permitindo a adoção de uma metodologia mais coerente com as exigências da sociedade e do mercado de trabalho.

Nessa concepção, o aluno como sujeito/autor de seu aprendizado desenvolve sua autonomia e, ao mesmo tempo, aprimora sua capacidade em termos de interação social, e amplia as aprendizagens coletivas com cooperação de seus pares numa experiência dialógica permanente. O projeto destacava que, pautados no intuito do docente ocupar um papel de orientador e de mediador, numa abordagem sociointeracionista, seria necessário que ele estivesse aberto a transitar entre seu papel de ensinante e de aprendente, na medida de poder tornar-se um professor reflexivo. Para os idealizadores do projeto, o professor potencializa sua capacidade de aprendizado se estiver disposto a refletir sobre sua própria prática e sobre os resultados advindos de sua ação pedagógica cotidiana, com seus alunos.

Então, isso... é... essas diferenças no projeto, essa proposta sociointeracionista, que eles ficam na mesma posição da pré-escola e aí eu te pergunto porque que isso muda no [Ensino] Fundamental, ahn... e eu, inclusive, já falei com a Cláudia há um tempo atrás, né? Que eu apresentei a proposta pra nossa atual prefeita, quando antes ela não era prefeita, ela era vice, mas ela foi Secretária de Educação Interina enquanto o Secretário tinha afastado e ela se apaixonou pela proposta, ela disse 'Ah, Álvaro, eu preciso que a gente converse porque eu tenho interesse em montar uma proposta muito semelhante com essa no nosso Ensino Fundamental que os alunos já chegam no [Ensino] Médio com outra visão', porque, senão, o que que acontece? Vai em qualquer escolinha infantil, em qualquer escola que trabalha com jardim e pré e eles estão em classes exatamente iguais às que nós temos aqui, elas são menores, mas as classes são iguais, eles trabalham em grupo, eles trabalham um olhando pro outro, entendendo que são diferentes e ao mesmo tempo exatamente iguais, né? Essa é a grande jogada da nossa... da nossa espécie, né? Ahn... e... e aí depois eles saem dessa formação e vão pro Ensino Fundamental, um de costas pro outro, olhando lá pra frente pro professor e aí eles retornam pro Ensino

Médio, onde eles... pelo menos aqui, né? Na nossa Escola, onde eles têm essa formação de novo de... ficar um de frente pro outro, de... então, essa proposta do projeto de trabalhar com o sociointeracionismo, de trabalhar por projetos, né? (ÁLVARO, 2017).

A ideia socioconstrucionista é de entender esse aluno como ser social, como agente de mudança de sua própria realidade. Colocar nesse patamar passa para o aluno também a responsabilidade de assumir a condução da sua vida. Como eu posso dizer para o aluno que a família é responsável pela sua condição e que ele não é capaz de assumir a responsabilidade por acordar para ir para a aula? Se eu coloco as coisas desta forma como esse aluno vai se assumir como protagonista da sua vida? De que maneira ele vai encarar os outros desafios da vida? É preciso resgatar a autoconfiança, a esperança de que é possível construir um outro caminho e de que esse aluno pode sim sonhar mais alto. E isso não é uma 'Pedagogia da Xuxa' vazia. É um acreditar embasado também em planejar como chegar até esse sonho. É também para isso que o trabalho por projetos contribui, porque esse aluno aprende a levantar informações, a pesquisar, a construir um plano, a levantar os recursos, a identificar as necessidades para executar aquilo que se planeja e a atingir outros resultados. Eu vejo a transformação da escola na vida desses alunos quando eu ouço um aluno que diz que antes de fazer parte dessa escola ele até sonhava grande e o sonhar grande desse aluno era ser um balconista de uma loja e depois da escola ele viu que podia ir mais longe, mas não imaginava que pudesse ir tão longe. Como um jovem de 14 e 15 anos pode se colocar esses limites de poder ser por exemplo só um balconista se ele nem bem começou a vida? Por isso uma das questões mais bonitas dessa proposta dessa escola de ensino médio empoderar esses alunos resgatar a autoconfiança e ajudar a construir outras propostas de futuro. É nessa linha também que uma pedagogia baseada em Paulo Freire se propõe a empoderar e emancipar esses alunos. (CLÁUDIA, 2017).

Na fala de Álvaro aparecem outros elementos apresentados e discutidos no capítulo onde apresentei o território da Escola: os objetos/artefatos das mesas sextavadas, a organização dos corpos nos espaços, e o efeito destes nas relações entre os alunos. Obviamente que colocar o professor para transitar entre ser ensinante e aprendente requer esforço e abertura por parte desses profissionais, pois os modelos tradicionais de ensino que assolam o Ensino Médio no Brasil tendem a colocar o professor como 'transmissor' de conhecimento e não como alguém que contribui para a construção de saberes.

Outro aspecto é não colocar o professor em uma posição hierárquica mais elevada. Essa é também uma reflexão ou provocação com os professores porque desacomoda os professores, os tira da zona de conforto. Professor é um 'ser de certeza', então se perguntar sobre o quanto a sua aula faz sentido para aqueles alunos, o quanto a sua metodologia de ensino ou o seu conhecimento está fazendo sentido para aqueles alunos é uma provocação que os professores não estão acostumados a enfrentar. Existem aqueles professores que se preocupam com conteúdo, com a metodologia, com a forma de avaliar o aluno, não dão o devido valor para o aspecto relacional. E isso é um ponto muito importante na educação. A relação que o professor estabelece com um aluno provoca um outro tipo de aprendizagem e de apropriação desse conhecimento, assim como provoca uma constituição diferente desse sujeito (CLÁUDIA, 2017).

Apoiando-se nas evidências constatadas através de pesquisas realizadas em instituições de ensino pelo mundo afora, a Escola propunha um PPP que tinha em vista um novo patamar de diferenciação e de obtenção de resultados acadêmicos, denominados por eles como excelentes, para a próxima década. Para ser possível um novo salto de qualidade, argumentavam que era indispensável a revisão por parte das Escolas quanto à forma como estas organizam os tempos e os espaços de aprendizagem. Indicavam ser consenso entre pesquisadores em educação que a carga horária destinada aos estudos tem relação direta com os resultados de ensino. Nesse sentido, o SESI/RS, via Escolas de Ensino Médio, estava optando por um regime de escola de tempo integral, a exemplo do que é praticado nos melhores sistemas de ensino no mundo, já se antecipando à implantação da meta 21 do Plano Nacional de Educação que aposta para a progressão da jornada de pelo menos 7h diárias nas escolas de educação básica.

O aumento da carga horária letiva está a serviço da proposição de um ensino centrado no aluno, interdisciplinar, da ampliação do trabalho com oficinas e outras propostas que permitam desenvolver competências e habilidades requeridas para a vida de uma forma ampla, mas também pensando na sua inserção como adultos no mundo do trabalho. Para dar conta desse modelo, os professores são contratados com um mínimo de 30h carga horária semanal independente da carga horária de sala de aula, sendo que, desse montante, 4h são para reuniões pedagógicas gerais (2h semanais são destinadas para reuniões de área e 2h para reuniões gerais).

A gente trabalha essa relação muito aberta, como uma grande família realmente, eles nos param a todo momento nos corredores, eles conversam conosco, eles tiram dúvidas conosco o tempo todo, trocam ideias do que eles querem ser, do que eles tão olhando, dos livros que estão lendo, dos seus sonhos realmente, e isso nos aproxima muito deles, né? Faz com que queiram estar conosco um dia inteiro aqui dentro. É muito mais do que... as pessoas podem dizer, 'Ah, é porque eles não vão correr rua o dia inteiro', 'É porque os pais vão ficar tranquilos o dia inteiro', 'É porque é o mesmo horário de funcionamento do que a indústria, trabalha no mesmo horário, então os pais vão poder deixar eles na escola e vão poder buscar eles na escola, vão poder chegar junto'; é muito mais do que isso, porque isso, pra nós, acaba passando despercebido. Pode ter sido uma ideia inicial do projeto estar suprimindo essas parcelas, essas lacunas, então, essas necessidades, por isso que a gente trabalha com Ensino Médio, e não com Ensino Fundamental, porque o Ensino Fundamental, ele tem... ele é bem suprido pelo município, porém o Ensino Médio não é, então a gente veio com essa ideia, sim, de suprir essas necessidades, porém, quando a gente tá aqui dentro, a gente percebe que é muito mais. É muito mais do que deixar os pais tranquilos, é muito mais do que tirar um adolescente da rua; é possibilitar a ele novos sonhos, é possibilitar a eles novos conhecimentos, é a capacitação deles como pessoa, o crescimento deles como pessoa, o desenvolver deles, a maturidade deles. É muito mais do que só o fisiológico deles; o respeitar esse ser humano, trabalhar empatia com eles, eles se respeitarem enquanto pessoa e respeitar o colega, respeitar o espaço físico no qual eles tão inseridos, que isso é nosso, que o prédio é nosso, que foi pensado pra eles, que foi trabalhado pra eles, que nós recebemos capacitação o tempo todo pra melhor atendê-los, pra formá-los. (LUANA, 2017).

Eu acho que o que faz muita diferença dos locais que eu já trabalhei é que todos os professores são contratados 30 horas, eu sou 40 porque matemática a carga horária é maior, mas então todos nós... porque, teatro tem um período, então aquele professor viria naquele dia dar aquele período, mas não, todos são contratados 30 horas e tem que estar aqui na escola 6 horas por dia, então nós nos encontramos aqui todos os dias, todos os professores, isso é a primeira coisa que deu muito certo, porque nós nos conhecemos, nós conseguimos criar projetos juntos porque estão todos aqui, então 'eu vou trabalhar tal coisa e eu preciso da arte, preciso da física...', então estamos todos aqui. Os alunos têm acesso a nós porque eles ficam em turno integral e nós estamos aqui todos os dias, então a qualquer momento o aluno tem acesso a nós porque nós estamos aqui. Eu trabalhei por exemplo no IFSUL eu conhecia os professores no conselho de classe, que era onde reunia todos de todas as áreas no final de um trimestre, então uma coisa surreal que eu hoje não vejo mais isso dando certo, não consigo mais imaginar. As reuniões que são fixas, a gente tem 2 horas na semana pra reunião da área, e 2 horas pra reunião geral, com direção, com pedagógico, com todos, além de estarmos aqui sempre, tem essa reunião e sempre tem uma pauta, não é uma reunião... nós não nos reunimos pra ficar falando de aluno... é pra estudo, a gente estuda muito a proposta da escola, então a reunião já vem direcionada, 'hoje nós vamos estudar a situação-problema' que é algo que algo que a gente até hoje estuda, que a escola é pautada nisso, que também é algo inovador, que eu acho que é algo que dá muito certo, que é construir o conhecimento com o aluno e não passar pra ele o que está posto. (KÁTIA, 2016).

A ênfase do projeto de Ensino Médio do SESI-RS era o de proporcionar o máximo de condições para a construção e aquisição do conhecimento, o acesso à informação e o desenvolvimento de competências, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos alunos e seus familiares e para que olhassem para o seu entorno, buscando construir projetos que dessem conta de atender necessidades identificadas na sociedade. A proposta pedagógica tinha como finalidade desafiar o educando, na busca da autonomia intelectual, numa prática de ação-reflexão-ação, respeitando seu tempo e espaço de aprender, bem como suas vivências.

A metodologia proposta para a Escola SESI-RS refletia os princípios da pedagogia ativa, justificando o desenvolvimento de projetos que nascem de um planejamento em torno de um tema

proposto ou não pelo professor. No entanto, estes deveriam fundamentalmente ser tensionados pelas temáticas diversificadas nos ‘Modos de Fazer e Pensar’ previstos na proposta pedagógica da Escola, que se definem a partir de quatro temas: culturas juvenis, projetos de vida e trabalho, patrimônio cultural e material, construções criativas e tecnologias contemporâneas. A proposta metodológica pressupunha diversas formas de trabalho, privilegiando projetos, sequências didáticas e oficinas pedagógicas, bem como o uso de tecnologias educacionais e trabalhos de campo.

A aprendizagem baseada em projetos, segundo o SESI-RS, provoca nos alunos a iniciativa, autonomia e espírito colaborativo, pois oferece a eles oportunidades de aprenderem a trabalhar em grupo e de realizarem tarefas compartilhadas, estando atentos ao seu próprio desempenho e às suas contribuições ao grupo. Os projetos possibilitam aos alunos experimentação, onde eles podem se confrontar com problemas inesperados e descobrir maneiras de resolvê-los.

Então eu preciso resolver um problema de abastecimento de água de determinada região, e os alunos propõe lá um projeto de utilização, ou reutilização de água de rio, ou de água de... transposição de água de rio, ou... ou buscar água de chuva, de uma forma diferenciada, e aí... ahn... isso, em algum tempo isso vai mexer na questão dinheiro, em algum momento eu vou ou usar aquela água que foi deslocada pra irrigar campo, pra, né... descarga no banheiro, e isso vai me gerar uma redução dos meus custos com água potável, né, mas eu acho que apesar da inovação, e isso é tido em consideração esses dois projetos, essas duas palavrinhas (...) Eles querem fazer, então eles tão apavorados, porque eles têm que fazer projetos agora, né, desde... como é que nós vamos fazer um projeto bom? Os projetos da escola, olha só, tão indo pra Escócia, foram pra não sei aonde, foi premiado na Tunísia, como é que agora eu vou fazer um projeto melhor que esse? E aí a gente começa a mostrar, não precisa ser melhor, né? Vocês têm que fazer coisas diferentes, coisas que vocês... né, busquem soluções pra outras coisas, e a questão da aplicabilidade (ÁLVARO, 2017).

Para os professores, isso exige refletir sobre a atividade docente e mudar sua postura de especialista em conteúdo para facilitador de aprendizagens: “menos auditório e mais laboratório” (SESI-RS, 2016). No PPP, argumentavam que o projeto deve estar vinculado a padrões de conteúdo dos componentes curriculares e permitir a investigação de questões significativas centradas no aluno. Segundo este mesmo documento, “o projeto resulta numa aprendizagem significativa e prazerosa, pois tem relação com as temáticas que envolvem as vivências juvenis e o mundo trabalho; é desafiador e promove ampliação de conhecimentos, além de possibilitar um trabalho coletivo e interdisciplinar” (SESI-RS, 2016).

Segundo a proposta desenhada pelo SESI-RS, trabalhar em projetos exige que se observem alguns requisitos básicos, que são: 1) intencionalidade (identificação do que se deseja desenvolver com este projeto); 2) problematização (definição de qual problema o aluno deve solucionar e qual questão deverá ser respondida); 3) ação (esboço de quais movimentos necessários para buscar resultados); 4) experiência (investigação de problemas no entorno social do aluno e busca de interação e intervenção nele); 5) pesquisa (articulação dos elementos e teóricos que contribuem para a solução desta questão). Adicionalmente, segundo os profissionais do SESI-RS, a prática de projetos impõe acompanhamento e desenvolvimento de todas as etapas planejadas, dando oportunidade tanto ao aluno, como ao professor avaliar seu desempenho e verificar seu crescimento.

Vamos dizer assim, o que me motivou a dizer sim para o convite, tá? Ou seja, ele é um projeto em que lá em 1984, 85, quando eu estava na faculdade, eu estudei, esse tipo de educação, sociointeracionista, através da nova solução de problemas, né? E que ninguém desenvolve. Porque que ninguém desenvolve? Porque é difícil! Por que é difícil? Porque o professor tem que sentar, ele tem que planejar, ele tem que sentar junto com outro professor, ele tem que apresentar pro

coordenador pedagógico, o pedagógico tem que falar 'Olha, tá legal, mas aqui, pedagogicamente acho que aqui tem que dar uma...', professor não gosta que o orientador pedagógico diga pra ele que ele não fez certinho, o professor gosta que diga assim 'Bah! Muito bem! Parabéns, tá maravilhosa!', ele 'Êêê!!!' [comemorando], mas o professor diz assim... se tu diz assim pro professor 'Não, olha aqui e aqui eu acho que não tá legal... tem que ver pedagogicamente, essa parte aqui tem que ser um pouquinho depois', o professor não gosta disso. Ahn... o professor gosta de dar aula, só que dar aula dentro deste projeto é difícil para quem tem uma educação tradicional e a gente tem, as nossas escolas são de uma educação tradicional, né? Esse modelo formal, tradicional, onde os alunos ficam um atrás do outro, que o professor é lá na frente, ele é o 'mestre da aula', é ele que manda, é ele que sabe, é ele que detém o conhecimento e a gente sabe que não é assim, se tu olhar ali, os alunos tão fazendo robzinho lá, lá tem um robzinho que eles tão movimentando ele. Qual foi a ação do professor ali? Foi orientar eles e dizer 'Olha, vocês têm que montar um robô, assim e assim, ó, isso aqui funciona...', mas ele não montou o robô pra eles e esse robô é totalmente diferente de um outro robô que um outro grupo de alunos montou e que faz as mesmas funções que aquele, com ideias totalmente diferentes, uns são enormes, cumpridos pra cima, os outros são largos, os outros são gordinhos, cada robô é de um jeito, né? Que aquele grupo entende que ele vá cumprir a missão o mais rápido possível, né? E aí, se é o professor dando a ideia, os robôs serão todos iguais, né? Que são... que é a ideia do professor. Então, ahn... o que mais eu gosto, assim, realmente é isso... (ÁLVARO, 2017)

Essa proposta como um todo indica que, em determinadas circunstâncias, as situações didáticas se caracterizam pela dupla docência ou multidocência, momentos de trabalho em que professores de disciplinas diferentes se encontram, desenvolvem um tema específico com vistas a promover a aprendizagem integrada com os alunos. A metodologia visa oportunizar vivências aos alunos que estejam conectadas com a realidade laboral nos espaços onde atuam ou convivem, entendendo que as práticas de uma escola voltada para o mundo do trabalho precisam refletir os desafios que este cenário impõe, bem como estimular criações e inovações para transformar este contexto.

Nas reuniões, eles tem quatro horas de reuniões mensais, duas horas pedagógicas que é com todos os professores, e duas horas de reunião de área, só da área de ciências da natureza, só da área de linguagens, só da área de matemática, e só da área de ciências humanas, eles tem um tempo específico para criar, criar possibilidades, no momento que tu cria uma possibilidade se tu botar em prática, tu já está inovando. Então nós temos aula de dupla docência, dois professores ao mesmo tempo, ou de multidocência, mais de dois professores em sala, trabalhando o mesmo conteúdo, porque um conteúdo leva a outro, por exemplo, em educação física a gente tem a disciplina de cinesiologia que é o estudo do movimento humano que muito a ver com física, com sistema de alavancas, nosso corpo é cheio de alavancas, então é obvio que o professor de física poderia dar uma aula de cinesiologia, mas ele não iria entender outros fatores intervenientes que é a questão muscular, questão de estresse da pessoa, questão de motivação, então tu tem que ter várias propostas, e eu entendo que o professor nessas duas horas, eles tenham essa possibilidade de fazer esse pensamento criativo e botar isso em prática, uma questão inovadora. (ÁLVARO, 2016).

O trabalho com sequências didáticas parte do entendimento de que estas são “um conjunto atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais” (ZABALA 1998, p.18). Salientam a importância destas atividades em função da compreensão de que, através da organização das atividades de forma progressiva, os conhecimentos em fase de construção são consolidados e outras aquisições se tornam possíveis, considerando os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o assunto (SESI-RS, 2016).

As oficinas de trabalho são atividades complementares aos componentes curriculares, de frequência obrigatória e desenvolvem-se em períodos alternados da escola, nos turnos da manhã e de tarde. A oficina mantém os princípios da interdisciplinaridade, da valorização da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento das competências para o mundo acadêmico, para o mundo do trabalho e do empreendedorismo. Se organizam em temáticas previamente definidas: Educação Financeira; Robótica; EBEP; Empreendedorismo; Projeto Mind Lab. As oficinas visam ao desenvolvimento de habilidades procedimentais necessárias para a inclusão no mundo do trabalho (SESI-RS, 2016).

É um de cada área que trabalha com o mind lab que trabalha competências sócio emocionais, então a gente não prepara aqui um aluno só com conteúdo, eles saem daqui sabendo lidar com o emocional deles, “agora fui reprovado, vou me matar””, “não querido, tu vais repensar, tu vai usar outras estratégias”, é muito legal trabalhar mind lab, e a gente também desde de 2014. (...) É sensacional, eu não lembro de todos, mas o curso 1 é como se fosse uma introdução, e vai apresentar alguns métodos, então tem o método do semáforo, o que tu faz na tua vida usando o método do semáforo? Tu te uma situação pra resolver, o que tu vai fazer? Tu vai fazer impulsivamente? Não, tu para, vermelho, amarelo, reflete, e verde então tu segue e faz e espera os resultados. Então são várias metodologias de ação e reação pra que o aluno consiga fazer as coisas, eles ficam muito preparados emocionalmente fazendo essas atividades, e aí eles sempre tem jogos, então a gente tem uma metodologia de ação inicial, o jogo e uma mediação final, e isso tudo uma coisa liga na outra, então, através do jogo eles pensam todas as coisas que a gente trabalhou antes, é incrível. (...) O curso do terceiro ano, particularmente, é mais legal ainda porque fala, retoma tudo que foi falado nos dois anos anteriores e vai começar a preparar o aluno pra saída. (ELIDIANE, 2016)

As saídas de campo e tecnologias educacionais são entendidas como necessárias, visto que, no mundo atual, a sala de aula entende-se para além de seus limites e para além da escola. Valendo-se de eventos e espaços diversificados oferecidos pela cidade, seus arredores e pelo Estado, são proporcionadas saídas (de) a campo, como visitas a indústrias, universidades, museus, parques, salas de espetáculos entre outros; também são promovidos campeonatos esportivos, aulas práticas e feiras científicas. As Tecnologias da Informação e da Comunicação, a internet, os aplicativos, ampliam as fontes de pesquisa, proporcionando o desenvolvimento da autonomia e o aprender a aprender, a exemplo da plataforma de ensino adaptativo *Geekie*. O compartilhamento de ambientes virtuais e das redes sociais facilitam a comunicação constante entre os diferentes segmentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A lousa digital quando a gente chegou aqui, a lousa digital até então ela era uma lenda urbana nas escolas que eu trabalhei, ‘tem lousa digital, legal, como se usa?’, ninguém sabe. E aqui não, a gente tem lousa digital, vocês vão ser capacitados pra usar a lousa digital, e a partir disso fiquem bem a vontade pra usar nas aulas sempre, pra usar de vez em quando, só não pode não usar, então, e no planejamento semanal, a gente sempre coloca os recursos que a gente vai usar, então, lousa digital, data show, som, livro, o que tu vai usar na tua aula, então tu bota todos os recursos, e eu acho que cada um dos recursos ajudam a inovar de alguma forma na sala de aula e isso é uma coisa que todos os colegas usam, não é uma coisa que só eu uso, isso é uma coisa geral, de todos. (ELIDIANE, 2016).

Os objetivos do ensino desta proposta metodológica são: a) considerar os alunos como protagonistas, reconhecendo-os alunos como participantes centrais, incentivando seu engajamento e desenvolvimento; b) ensino personalizado: valorizar as diferenças individuais para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um deles; c) valorização à cooperação: enfatizar a natureza social da aprendizagem; d) ênfase na interdisciplinaridade: promover a integração entre todas as áreas do conhecimento bem como o relacionamento com a comunidade; e) uso de novos modelos de intervenção: oportunizar um ensino que proporcione a aplicação dos conhecimentos, aprimorando o desenvolvimento dos conteúdos procedimentais; f) uso de estratégias de avaliação eficientes: explicitar com clareza o desenvolvimento das expectativas firmadas, dando ênfase ao feedback formativo; g) foco no desenvolvimento de competências empreendedoras: é fundamental criar oportunidades para o/a aluno/a aprender, pensar e agir de forma empreendedora, para tanto é importante criar contextos autênticos de “vida real” a fim de proporcionar uma aprendizagem que envolva atividades experimentais, de reflexão e de trabalho colaborativo.

O currículo organiza-se materialmente no Plano de Estudos e nas atividades pedagógicas. Entendendo que os conteúdos escolares não se limitam aos conceitos e teorias, mas se estendem aos

conteúdos procedimentais e atitudinais, este currículo organiza-se em uma matriz com três dimensões inter-relacionadas e concomitantes: 1) A primeira dimensão é composta de três níveis de diferentes complexidades, a saber: ‘Descobrir e Significar’; ‘Criar’; e ‘Inovar’; 2) A segunda dimensão, com caráter transversal, refere-se aos ‘Modos de fazer e pensar’, a saber: culturas juvenis, projetos de vida e de trabalho, patrimônio cultural integrado, construções e tecnologias contemporâneas; 3) A terceira dimensão considera os conceitos estruturantes das áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, bem como as habilidades das disciplinas explicadas no Plano de Estudos.

A matriz curricular determina o planejamento, tendo em vista a interlocução entre três dimensões. No primeiro ano do ensino médio, os docentes deverão definir as temáticas dos projetos a partir da observação e escuta dos alunos considerando os ‘Modos de Fazer e Pensar’, articulando os conceitos da área/ disciplina, bem como abordando o nível 1 da primeira dimensão ‘Descobrir e Significar’. No segundo ano, os alunos deverão ‘criar’. As temáticas dos projetos também partem da observação e escuta dos alunos, seguindo o que foi solicitado nas dimensões 2 e 3, tendo uma exigência maior no segundo ano do que no primeiro ano. No terceiro ano seguem-se as mesmas orientações e aumentam as exigências, visto que os alunos deverão ‘inovar’ em seus projetos.

Porque eles tão tendo muitas descobertas e eu vejo que eles tão gostando, então isso é uma coisa que eu acho muito importante, e o primeiro ano da escola, eles têm justamente... a gente tem justamente esse ponto, que é o descobrir e o significar. Então, assim, eu vejo isso neles, sabe? De que eles tão conseguindo descobrir as coisas de forma muito legal e eles tão conseguindo atribuir, realmente, o significado de coisas que até então eles viam na vida, mas eles não relacionavam momento algum com a geografia, então eu acho que isso é uma... (...) É descobrir e significar, que a gente tem 3 eixos na escola, no primeiro ano é de significar, no segundo é criar e no terceiro é inovar, então a proposta no primeiro ano é que eles façam as descobertas, no segundo ano, que eles criem a partir dessas descobertas e que no terceiro ano, eles proponham inovações, então a gente trabalha os 3 eixos. (...) Isso é de todas as disciplinas da escola, isso é do projeto da escola, e aí a gente relaciona também com os projetos. Então o projeto do primeiro ano, ele não vai ser... ahn... desvinculado, por exemplo, com a criação. Ele vai ser muito mais vinculado à descoberta e significação mesmo, que eles entendam aquilo ali do que de fato a criação, então no segundo ano a gente propõe a criação e no terceiro, a inovação. (...) Ahn... a criação, ela vai partir de alguma coisa que tu conheceu, né? E a inovação vai surgir a partir de uma necessidade, então nós precisamos inovar numa aula de geografia, como que a gente vai fazer isso? Bom, a gente vai sair da sala de aula, a gente não vai mais ter sala de aula, a gente vai ter... as aulas vão ser todas as convivências, por exemplo, na rua. A gente vai inovar de alguma forma, então é a partir disso que a gente vai se propor. (ELIDIANE, 2017).

Os dois anos finais do Ensino Médio da Escola SESI-RS são desenvolvidos em articulação com uma oferta profissionalizante oferecida por monitores do SENAI em turno inverso, que possibilita ao aluno a realização de uma aprendizagem industrial de nível básico. A partir do segundo ano, o projeto disponibiliza uma bolsa para que os alunos possam desenvolver um curso de qualificação profissional do SENAI e sair do Ensino Médio já com uma opção de inserção no mercado de trabalho.

O segundo ano tem o contato com o SENAI já, né? Tem essa parceria que também está sendo muito positiva esse ano, eles alegam que eles tentam reaprender de novo, se adaptando a outra realidade. Quando eles se acostumarem ao SESI aí mudou tudo, tem SENAI também e melhora essa experiência para eles. Já sentem o gostinho do mundo do trabalho, de como funciona e quais as especialidades que eles vão ter lá fora. Já é uma experimentação de uma vivência que eles vão sair mais preparados (HORTÊNCIA, 2017).

O currículo propõe uma metodologia distinta, tendo numa primeira etapa Básica e comum para todos os alunos, envolvendo as quatro áreas do conhecimento definidas pelo MEC: Linguagens, da

Matemática, das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas. Adicionalmente, possui uma segunda parte denominada ‘Diversificada’ que inclui: Atualidades, Projetos de Aprendizagem, Oficinas Tecnológicas e Ciências Aplicadas (vide Figura 32). Segundo os idealizadores do projeto, a matriz curricular denota o diferencial que privilegia, simultaneamente, o preparo para o mundo do trabalho e a excelência acadêmica. Eles também salientam que as cargas horárias das áreas de conhecimento foram distribuídas, intencionalmente, a fim de atender a proficiência em matemática e português, demandas da legislação nacional e de mercado: a) 30% Código e Linguagens (português, literatura, línguas estrangeiras, artes, educação física); b) 50% Matemática e Ciências da Natureza (química, física, biologia); c) 20% Ciências Humanas (história, geografia, sociologia e filosofia).

Figura 32 – Matriz Curricular Ensino Médio

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO						
COMPONENTE CURRICULAR	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANO			CARGA HORÁRIA TOTAL
			1º CH	2º CH	3º CH	
Linguagens		Língua Portuguesa e Literatura	200h	168h	100h	468h
		LEM - Inglês	100h	64h	32h	196h
		2ª LEM – Espanhol* (opcional para o aluno no 1º e no 2º anos)	32h	32h	32h	96h
		Arte/Teatro	32h	16h	16h	64h
		Arte/Música	32h	16h	16h	64h
		Educação Física	64h	32h	32h	128h
Ciências da Natureza		Biologia	120h	64h	32h	216h
		Física	132h	100h	64h	296h
		Química	132h	64h	64h	260h
Matemática		Matemática	264h	232h	168h	664h
Ciências Humanas		Geografia	64h	64h	32h	160h
		História	64h	64h	32h	160h
		Filosofia	64h	32h	32h	128h
		Sociologia	64h	32h	32h	128h
Parte Diversificada		Educação para o Mundo do Trabalho	120h	64h	32h	216h
		Projetos e Oficinas de Aprendizagem/ Mundo do Trabalho	40h	506h	774h	1320h
CARGA HORÁRIA TOTAL			1524h	1550h	1490h	4564h

Fonte: SESI-RS (2013)

A proposta é orientada por um ensino focado no aluno²²⁰, atenção especial às competências leitora e lógico-matemática, contextualização no mundo do trabalho²²¹, ênfase na aplicabilidade dos conteúdos aprendidos, foco no desenvolvimento das competências socioemocionais, atividades docentes realizadas por meio de projetos de Trabalho interdisciplinares e/ou atividades nas

²²⁰ Programas customizados, em que a capacitação é construída junto com o aluno, sendo acompanhada individualmente, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem

²²¹ A missão da Escola é também desenvolver as competências e habilidades essenciais para o mundo do trabalho: pensar cientificamente, implementar e adequar tecnologias, saber coordenar e participar de equipes, saber instruir e negociar, resolver problemas complexos, pensar criticamente e saber tomar decisões

temáticas de estudo das áreas. O planejamento das atividades pedagógicas pressupõe levar em consideração as três dimensões acima citadas, os estágios de desenvolvimento do aluno e o perfil do egresso, sem perder de vista a abordagem dos ‘modos de fazer e pensar’, visto que, para eles, esta seria relativa ao caráter transversal do trabalho pedagógico e consideração da diversidade cultural.

A Escola SESI teria, via esta proposta, avaliação das atividades envolvendo a avaliação pedagógica de cada disciplina e a avaliação global das atividades realizadas incluindo toda comunidade escolar. A avaliação do aluno seria processada de forma contínua e cumulativa abrangendo aspectos quantitativos e qualitativos, com predominância dos aspectos qualitativos, por meio da compreensão e domínio dos conceitos estruturantes das áreas do conhecimento e do desenvolvimento das habilidades cognitivas e procedimentais necessárias ao perfil do egresso. Ao final de cada trimestre, o aluno receberia juntamente com os conceitos de cada disciplina, um parecer descritivo elaborado pelo conjunto de professores de cada área do conhecimento, no qual ficaria evidenciado o conjunto de habilidades por ele desenvolvidas.

Nós não trabalhamos com notas, nós trabalhamos com conceitos, porque eu entendo que o conceito ele vai muito aquém de uma nota especificamente, porque o aluno pode decorar a matéria, vir, fazer uma nota, tirar... se a média fosse sete, passar, ser aprovado por média, digamos assim... se um aluno que realmente as notas dele deram a possibilidade de ele passar, mas ele não se tornou alguém melhor, ele não teve... a gente não tem como mensurar o conhecimento dele e nem quanto ele se tornou alguém melhor aqui, por estar conosco, por fazer parte desse momento. Então o conceito, ele é muito positivo, porque ele te dá possibilidade de perceber o ser humano enquanto indivíduo, né? Nós aqui não trabalhamos com rotulagem, a gente trabalha com pessoas, então não criamos rótulos, e avaliamos cada um em separado. E, também, ele é interdisciplinar, então o que acontece, os professores das áreas, eles têm as possibilidades de ter esse olhar diferenciado sobre o mesmo aluno, e é muito interessante que esse olhar, às vezes, diverge, né? ‘Comigo ele é diferente, contigo ele age assim...’, e isso nos possibilita olhar ele como um todo; olhar ele como um ser único, de fato; ver as capacidades dele, aonde ele interage melhor, aonde ele tem dificuldades; o que, nós, enquanto escola, conseguimos fazer pra auxiliá-lo nesse crescimento, nos sonhos dele ou quanto às suas orientações pessoais (LUANA, 2017).

Argumentavam na proposta do projeto que a avaliação deve cumprir três funções: avaliação diagnóstica²²²; avaliação formativa²²³; e avaliação classificatória²²⁴. Os resultados pelo aluno nos procedimentos de avaliação, seriam expressos em conceitos²²⁵. Seria oferecida a possibilidade de avanço para alunos que demonstrassem condições de acompanhar o ano seguinte do currículo, desde que detectada esta possibilidade no primeiro trimestre letivo e garantida a continuidade dos seus estudos com sucesso. Adicionalmente, a Escola ofereceria estudos de recuperação paralelos aos trimestres e ao final do ano letivo para a reconstrução e/ou reforço de aprendizagens. As atividades previstas para a reconstrução e/ou apoio às aprendizagens do aluno seriam planejadas

²²² Utilizada para avaliar o nível de aprendizagem do aluno, para a partir dos resultados, organizar a prática docente. Realizada no início do período letivo ou unidade de ensino para verificar os conhecimentos que os alunos trazem e quais habilidades construídas até o momento.

²²³ Ocorre durante todo o período letivo; é orientadora pois orienta tanto o processo de formação do aluno como o trabalho do professor que vendo as dificuldades do aluno vai gradativamente retomando e auxiliando o aluno a superá-las.

²²⁴ Realiza-se no final do período ou trimestre letivo e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento, tendo em vista sua promoção.

²²⁵ A saber: AB – Abaixo do Básico - precisa submeter-se a reconstrução das aprendizagens; B – Básico – precisa realizar estudos de reforço das aprendizagens; AD – Adequado – precisa realizar estudos de apoio às aprendizagens; AV – Avançado – demonstra domínio e superação das habilidades e descritores previstos para o trimestre ou ano letivo.

pelo conjunto de professores da área, assessorados pela Coordenação Pedagógica²²⁶. O aluno poderia ser promovido na disciplina, no final do período letivo, sem estudos de recuperação, quando obtivesse em todos os trimestres os conceitos AD ou AV. Seria retido na disciplina, após Estudos de Recuperação, o aluno que obtivesse conceito final AB ou B relativos a mais de um trimestre. E seria retido no ano letivo do curso, após Estudos de Recuperação, o aluno com conceito final AB ou B relativos a uma ou mais disciplinas do curso.

Então sim, os professores tem essa noção e sabem que a nossa escola é extremamente inovadora, a gente não tem aquela recuperação, a gente tem reconstrução, a gente entende que todo aluno aprende, alguns com tempo diferente, alguns de uma forma diferente, então digamos que tu seja uma aluna mais auditiva, e só o fato de eu estar falando tu consegue buscar, mas tu pode ser uma aluna mais visual, tu precisa ver, ou tu pode ser mais cenestésica tu só vai aprender quando tu sentir a coisa. E aí a gente entende sim que todos aprendem, então se eu ensinei determinada conteúdo e 70% dos alunos entenderam e tiveram um conceito adequado ou avançado e os outros tiveram básico, o erro pode ser deles de não estarem na aula, de estarem de corpo presente e a alma ausente, mas o erro pode ser meu, não que eu tenha errado, mas eu não tenha acertado a forma como aquele aluno vai aprender, eu vou ter que criar outras forma, uma reconstrução porque não vai adiantar eu ensinar do mesmo jeito, ele não vai aprender de novo. Então os professores precisam ser extremamente criativos e inovadores pra ver de que forma vão fazer com que o aluno aprenda, porque a gente entende que todos aprendem. Tem algumas frases que as vezes eu fico... eu sou uma pessoa muito calma e tranquila, mas quando falam uma coisa que me irrita eu não consigo não demonstrar, então a pessoa diz “o fulano não aprende”, não me diz isso, a vontade que eu tenho é dizer “tu que não sabe ensinar”, então o fato de dizer que uma aluno não aprende, eu tô assinando um termo de que eu enquanto professor não consigo ensinar alunos que aprendem de uma forma diferente da forma que eu ensino. Eu ensino assim, se ele não aprendeu... será que com outro professor ele não vai aprender? Não, se não aprende do jeito que eu ensino, ele não aprende. Então aqui a gente usa monitoria, a gente pega os alunos que estão no nível avançado e ajudam os outros do nível básico e abaixo do básico porque as vezes até a forma de falar seja a diferença, as vezes o aluno cria uma barreira com o professor, aqui a gente quebrar todas essas barreiras, a gente faz com que o aluno se sinta próximo do professor, próximo da direção, próximo da orientação pedagógica, é obvio que eles vem com muitos cacoetes da escola, pública ou particular, “o professor está pegando no meu pé” e eu consigo esclarecer que isso, nesta escola, acontece, porque nessa escola eu tenho 150 alunos e eu conheço todos, e conheço os 16, 17 professores, qual é o interesse de um professor pegar o pé de um aluno? Não tem. Não tem então a gente consegue tratar isso e a gente vai vendo que os alunos vão crescendo com isso, de serem mais próximos dos professores. (ÁLVARO, 2016).

A gente tem destinado um horário pra que o aluno possa reconstruir, que em outras escolas pode ser chamada de recuperação, mas isso é semanal, então o aluno teve aula e agora ele está com dificuldade nisso, então a gente vai reconstruir a aprendizagem daquele aluno sobre aquilo, então pra cada aluno, tu atende e ataca de forma diferente. (...) já está na carga horária, não é opcional. Porque a escola entende que nós temos 4 classificações: aluno abaixo do básico, ou é básico, ou é adequado ou é avançado. O aluno que está abaixo do básico, ele tem que reconstruir pra conseguir evoluir. O que tá básico, precisa ficar adequado, e o que está adequado, precisa ser avançado, e o avançado, ele precisa aprimorar, é nesse sentido de que não para, tu nunca sabe tudo, é nesse sentido que a escola prioriza que o aluno sempre tem que estudar, então não é só praquele que está com dificuldade. O aluno que está avançado ele é desafiado nessas aulas de reconstrução, não é que ele vai ficar repetindo o que ele já sabe, ele recebe desafios para ir além daquilo que ele já... (KÁTIA, 2016).

Segundo Cláudia, a grande diferença desse projeto para os outros projetos não está nas bases ou nos pilares da proposta, porque, na verdade, todas as questões trabalhadas na Escola SESI-RS são trabalhadas de alguma forma por outras escolas. O diferencial está na combinação de todos esses elementos e de realmente colocar em prática essas concepções desde uma concepção sócio construcionista até uma perspectiva de Paulo Freire, de pedagogia emancipatória, até a abordagem psicanalítica na forma de atuação dos professores, como também no desenho da Escola de atuação por projetos. Um outro aspecto importante é contratar uma carga horária para que esses professores

²²⁶ A qual: a) realiza Estudos de Recuperação paralela na disciplina, com frequência obrigatória, o aluno que obtém, no trimestre letivo, os conceitos AB ou B; b) no final do período letivo fará recuperação de estudos o aluno que em um ou mais trimestres alcançou na disciplina pelo menos o conceito mínimo AD; c) no final do ano letivo realiza estudos de recuperação, com frequência obrigatória, o aluno que obtém, em pelo menos um trimestre letivo, os conceitos AB ou B.

possam estar mais tempo dentro da Escola, tendo tempo adequado para planejar as aulas e construir junto com a equipe pedagógica um formato que contribua para o aprendizado do aluno. Esse tempo é particularmente importante para as aulas de dupla docência e multidocência, em que os professores precisam planejar juntos como abordarão os conteúdos relativos a um mesmo tema. Na visão de Cláudia, o ideal seria que esse professor pudesse estar 40 horas na Escola, mas com 30 horas já é possível fazer um bom trabalho, por isso, a maioria dos professores é contratada com 30h semanais, mas alguns possuem carga horária de 40 h semanais, como é o caso do(a)(s) professor(a)(es) de matemática.

Cláudia entende que há outros dois elementos considerados por ela como muito diferenciadores em relação a outras propostas de Ensino Médio, um deles é o professor articulador, visto como um elemento que aproxima o aluno da escola. Segundo ela, hoje as famílias vem deixando a cargo da escola esse papel de acompanhar o dia a dia do aluno e cabe à escola mostrar a importância da educação na vida desses jovens e adolescentes, por isso o professor articulador acaba fazendo essa ligação entre a escola e o aluno, no entanto não por uma abordagem de orientação pedagógica e sim como uma pessoa que se preocupa com a trajetória desse aluno e que o acompanha nos seus dilemas, nos seus questionamentos ajudando-o a construir sua trajetória escolar e pessoal e fortalecendo a sua autoconfiança. No entendimento de Cláudia, o professor articulador *“faz ‘as vezes’ da família estando mais próximo do aluno”*.

Além desse professor articulador, há também essa nova relação que a Escola estabelece com os pais. A relação é diferente, porque a maioria desses pais só conhece a relação da escola com as famílias em função de cobranças ou de prestação de contas. A proposta que a Escola SESI-RS estabelece é de ser também uma oportunidade de aprendizado para os pais e em vez de dizer para o pai ‘isso você tem que ensinar para o seu filho’, a escola, na verdade, contribui para dar um novo sentido à educação para essas famílias. Isso significa ressignificar também a Escola, porque no formato tradicional de ensino não se consegue mais dar conta das necessidades desses jovens e adolescentes. A proposta da escola tem que estar ligada ao que faz sentido para esses jovens. O tempo das mudanças é outro... essas propostas se sustentam por um ano ou um ano e meio, depois disso é preciso mudar novamente... Estar em constante mudança. (CLÁUDIA, 2017).

Nessa fala percebe-se também os elementos de velocidade constante, ritmo acelerado e necessidade de modernização ininterrupta. “O progresso agora significa uma ameaça de mudança inflexível e inescapável que pressagia não a paz e o repouso, mas a crise e a tensão contínuas, impedindo qualquer momento de descanso” (BAUMAN, 2007, p. 91). Esse cenário das organizações pós-modernas, do novo capitalismo (SENNETT, 2009) ou do ‘capitalismo pós-moderno’ (GORZ, 2005), um capitalismo que facilmente seduz a todos (BOLTANSKI, CHIAPELLO, 2009), que imprime uma vida cada vez mais líquida (BAUMAN, 2007), impõe às organizações e seus trabalhadores a necessidade de reinventarem-se continuamente. Há tantos dispositivos no mundo capitalista que buscam envolver e engajar a todos na sua lógica de funcionamento, que ‘dar-se conta’ dos seus intentos e do quanto todos são capturados exige um grande esforço.

Gaulejac (2007) chama a atenção para a maneira como a sociedade pós-moderna exerce o controle e a dominação, a qual utiliza normalizadores não-prescritivos e estratégias que transferem

ao trabalhador o exercício de seu próprio controle (ou melhor, do autocontrole) de uma maneira intensa, provocando uma miopia e ações irrefletidas. Poucos são os que conseguem enxergar com clareza os movimentos, os mecanismos, as estratégias e os dispositivos utilizados pelo sistema capitalista para engajar os trabalhadores no seu modo de funcionamento (BOLTANSKI, CHIAPELLO, 2009). O novo espírito do capitalismo, “conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que contribuem para justificar e sustentar essa ordem, legitimando os modos de ação e as disposições coerentes a ela” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 42), utiliza dimensões mais atraentes e envolventes das que outrora utilizava para que os trabalhadores se engajem aos objetivos organizacionais: se antes os discursos incitavam a busca pelo lucro, hoje as justificativas são voltadas para o bem comum (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009; D’ÁVILA; ROBERTT, 2013), a qualidade de vida, a preocupação com a sociedade.

Montado o projeto, mesmo contando com vários diferenciais na visão de seus idealizadores, era preciso que ele fosse aprovado pelo Conselho Regional do SESI-RS²²⁷ e pela Secretaria de Educação. Comentei com Cláudia que, apesar de ser uma proposta que propõe trabalhar com vários aspectos academicamente considerados muito ricos em termos conceituais e que conta com diversos aspectos que podem ser entendidos como ideais (carga horária, recursos tecnológicos, perspectiva sociointeracionista e socioconstrucionista²²⁸, trabalho por projetos etc.), poderiam haver pessoas no Conselho do SESI-RS ou mesmo na Secretaria de Educação que não conseguissem visualizar como algo que possa ser colocado em prática. Nesse sentido, perguntei a ela se havia sido difícil ‘defender’ essa ideia, ao que Cláudia respondeu para ela ter sido muito tranquilo. O trabalho maior foi na construção da proposta, mas ela disse ter tido muita sorte de ter pessoas que acreditaram no potencial e na sua capacidade como, por exemplo, o antigo Diretor-Superintendente do SESI-RS e a Gestora da Área Técnica do SESI, assim como vem contando com o apoio do novo Diretor-Superintendente Juliano Colombo ao projeto. Para ela, uma das grandes vantagens do SESI-RS é a riqueza de recursos que possibilitou que esse projeto acontecesse, dado que em nenhum momento se questionou ou se barrou a proposta em função de recurso.

Tudo que foi apresentado sempre foi muito bem recebido e as pessoas acreditaram muito na proposta que estava sendo desenhada. Se em algum momento eu tivesse recebido algum questionamento ou alguma limitação sobre a carga horária dos professores sobre a possibilidade ou não de ter o professor articulador ou qualquer outra questão de algum outro

²²⁷ “O Conselho Regional do Serviço Social da Indústria (SESI), instalado em Porto Alegre, é o órgão normativo com poderes de planejamento, coordenação e controle dos serviços atribuídos ao SESI-RS. Conforme atribuições conferidas no Art. 39 do Regulamento, aprovado pelo Decreto no 57.375, de 02 de dezembro de 1965 é constituído pelos seguintes membros: a) Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul, que é o seu presidente nato; b) Quatro delegados das atividades industriais, escolhidos pelo Conselho de Representantes da entidade federativa; c) Um delegado das categorias econômicas dos transportes, das comunicações e da pesca, escolhido pela respectiva associação sindical de maior hierarquia e antiguidade existente na base territorial respectiva; d) Um representante do Ministério do Trabalho e Emprego, designado pelo titular da pasta; e) de um representante do Estado do Rio Grande do Sul, designado pelo competente Chefe do Poder Executivo; f) Um representante dos trabalhadores da indústria, indicado pela organização dos trabalhadores mais representativa da região” (SESI, 2017).

²²⁸ “... o construcionismo é apresentado como uma postura fortemente desreificante, desnaturalizadora e desessencializante, que radicaliza ao máximo tanto a natureza social do nosso mundo quanto a historicidade de nossas práticas e nossa existência” (IÑIGUEZ, 2004, p. 15). Segundo o autor, a postura socioconstrucionista demanda certos elementos para se fazer presente: antiessencialismo, relativismo/antirrealismo, questionamento, determinação cultural e histórica do conhecimento, linguagem, conhecimento como produção social e construção social.

recurso solicitado, eu receberia essa colocação e buscaria desenvolver uma proposta que estivesse dentro daquilo que era possível realizar, mas eu também argumentaria que dessa forma não seria possível fazer uma educação com a qualidade que eu acredito. (CLÁUDIA, 2017).

A visão de Cláudia sobre a facilidade de defesa do projeto para o Conselho Regional do SESI-RS pode ser decorrente da sua própria escrita estar bastante alinhada às exigências, demandas e discursos enfatizados pelos empresários das indústrias do Rio Grande do Sul. Uma questão importante a ser destacada na construção dessa proposta trata-se dos atores que exercem grande influência na composição dos materiais, dos espaços e na elaboração de todos os documentos, metodologias e práticas, em especial o Conselho do SESI-RS e a CRE – Coordenadoria Regional de Educação vinculada à Secretaria de Educação. Toda e qualquer proposta de grande porte, como esse projeto, precisa ser aprovado pelo Conselho do SESI-RS e toda e qualquer proposta educacional para o Ensino Médio precisa ser autorizada pela CRE, dado que há uma legislação a ser seguida nacionalmente com variações em cada estado.

O programa desenvolvido nas escolas do Paraná, por exemplo, também é por projetos, também... mas tem uma outra formatação adequada ao que o Conselho Estadual de Educação lá permite. Mesmo se a gente quisesse trazer de lá pra cá, possivelmente o nosso Conselho não aceitaria, que, claro, tem uma linha nacional, que é da LDB, Conselho Nacional [de Educação], mas os Estados também criaram suas normativas, suas regras, então a gente ainda conseguir criar toda essa estrutura dessa escola, desse modelo, dentro de um Conselho Estadual, que aprovou... também é outra coisa espetacular, porque isso demora, porque eles não entendem a nossa escola. Agora conseguimos aprovar mais rápido essas duas [Escolas de Montenegro e de Gravataí], talvez as próximas duas também sejam mais rápido, porque agora eles começaram a entender o que que a gente faz na escola. (IGOR, 2017).

Seguir as normativas e regras do Conselho Nacional/Estadual de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como atender aos interesses da indústria (empresas que são responsáveis pela receita do SESI), representada pelo Conselho Regional do SESI-RS, delimitou de certa forma o escopo proposto para a Escola de Ensino Médio Regular SESI-RS. Robinson (2006; 2016) tece várias críticas aos sistemas educacionais que predominam mundo afora, os quais se preocupam em educar crianças, adolescentes e jovens com o propósito de ingressarem em uma universidade, sendo este considerado o maior sucesso, o topo da realização pessoal e acadêmica para eles e suas famílias. Na visão do autor, os modelos educacionais que assolam os mais distintos países, hierarquizam as disciplinas, colocando matemática e línguas no topo, considerando-as como as mais importantes para a formação dos alunos, na sequência situam as humanidades e, por último, as artes, consideradas como menos relevante para a formação dos estudantes. Adicionalmente, em quase todos os esses modelos, existe uma hierarquia dentre as artes: arte e música tendem a ser tratadas como mais importantes nas escolas do que teatro e dança. Essa classificação é preocupante, pois, segundo o autor, não há um sistema educacional que atribua a mesma carga horária, tampouco a mesma relevância e expectativa de desempenho para matemática e dança, por exemplo. Essa hierarquia é reforçada pelos diversos testes nacionais e internacionais, a exemplo do PISA e do IDEB, que são pautados, majoritariamente, em matemática, língua portuguesa/leitura e ciências.

Robinson (2006; 2011; 2016) esclarece que, à medida que as crianças crescem, as instituições de ensino tendem a educa-las enfatizando os aspectos cognitivos, focando os processos mentais,

mais especificamente, aqueles relativos à razão em detrimento de trabalhar aspectos corporais e ligados à emoção. Isso se deve ao fato do sistema educacional atual estar embasado na concepção de habilidade acadêmica, modelo este que foi criado para atender a demandas da industrialização. “O problema é que o sistema atual de educação foi desenhado, concebido e estruturado para uma idade diferente. Foi concebido na cultura intelectual do iluminismo. E nas circunstâncias econômicas da revolução industrial. Antes de meados do século XIX, não havia sistemas de educação pública, na verdade não.” (ROBINSON, 2008, p. 2). Este modelo se apoia em duas ideias: a primeira é de que as disciplinas mais úteis para o trabalho industrial deveriam estar no topo em termos de relevância e de carga horária a elas destinadas; a segunda ideia seria da aptidão acadêmica que influencia a visão de todos sobre a inteligência, dado que as instituições de ensino organizaram o sistema educacional de modo a enfatizar a importância das pessoas ingressarem no nível superior de ensino como garantia de conseguir um bom emprego.

Embora o conteúdo do projeto da Escola de Ensino Médio SESI-RS contenha discursos que enfatizam uma série de atividades voltadas para preparar os alunos para o mundo do trabalho, ressaltando a excelência acadêmica como um foco a ser atingido (o que tende a ser medido pelas notas conquistadas pelos alunos nas disciplinas, especialmente as de português e matemática), em suas atividades diárias pude presenciar a preocupação da Escola com a formação para a vida desses alunos, com a conquista de seus sonhos, com a melhora de sua autoestima, com o exercício da cidadania, com a construção e fortalecimento de valores e princípios como a ética e o respeito.

Após a aprovação do projeto, começaram as atividades de preparação para a implantação das Escolas SESI-RS, o que exigiu uma série de práticas de planejamento, contratação de empresas, compras de materiais e equipamentos, seleção e capacitação de pessoas, processo de autorização junto à CRE – Coordenadoria Regional de Educação vinculada à Secretaria de Educação, entre outras. Conforme descrito no tópico ‘10.2.2.1 Construindo o Termo de Referência do Cultura’, sobre o projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação, o SESI, por compor o Sistema FIERGS, é controlado e fiscalizado pelo TCU e CGU, conquanto não seja um órgão ou entidade pública. Em função disso, embasa suas contratações nas regras estipuladas por esses órgãos públicos. Uma série de práticas são enactadas durante os processos de compras, desde reuniões para estabelecimento dos objetos de compra, esforços para obter uma descrição detalhada dos materiais e equipamentos a serem adquiridos, construção de Termos de Referência ou Pareceres Técnicos, lançamento de edital com todos os seus trâmites até a contratação das empresas que tenham vencido a licitação e posterior execução dos serviços ou entrega dos pedidos de compra. Todo esse processo foi descrito na seção 10.2.2.1, por isso não retomarei aqui detalhes sobre os processos de compra do Sistema FIERGS. Neste tópico quero frisar que esse processo exige envolvimento de diversas áreas, uma teia de atores envolvidos que tende a ser bastante confusa para profissionais que estão na FIERGS há bastante tempo, sendo ainda mais desafiador para novos contratados, como pode-se perceber pela fala de Caroline.

A escola foi autorizada em 7 de novembro, tinha que abrir a escola em março, não tinha nada, tinha que comprar tudo, tinha que adaptar o local, e aí foi uma loucura. Aí eu comecei a conhecer a casa, porque chama gente, chama a Geope, faz esse selo, contrata gente, vai na Diope, foi um espaço que deu pra conhecer o universo do sistema Fiergs, aí eu fui entender o que era a casa, porque uma coisa é eu estar no Sesi e estar dentro da escola em Pelotas, outra coisa é tu conhecer essa relação com o Senai, que entrava no projeto. Então, foi uma coisa muito plural, foi legal eu ter começado só na escola. Hoje eu tenho desafios maiores, tenho a EJA, tenho o EI tenho outros programas que são bastante desafiadores que eu gosto bastante. E aí 'cumpra-se', contrata todo mundo... numa instituição que tem um tempo diferente, em função da regulação que temos pelo TCU, como eu era nova na casa, eu ... tem que ser... sei que eu incomodei muita gente, incomodei muito, e na real algumas coisas não davam pra fazer porque prazo de SC, prazo de licitação... e como eu nunca tinha tomado licitação, eu vinha de entidades privadas e menores, pra uma empresa desse porte... mas a casa apressou porque se não, não ia sair, a casa entendeu e teve que adiantar muitas coisas porque não conseguiriam. Isso foi legal, foi uma conquista, conhecer um pouco o movimento da casa, e não conhecer o movimento da casa também ajudou a fazer isso... (CAROLINE, 2016).

Embora seja um processo bastante exaustivo com a mobilização de diversas práticas, uso de muitos artefatos, envolvimento de diversos atores, vivenciá-lo possibilitou para Caroline o desenvolvimento de saberes que contribuíram para atividades posteriores e para facilitar sua leitura sobre o Sistema FIERGS. Paralelamente ao processo de compras ocorreu a escolha da cidade que receberia a primeira Escola SESI-RS.

Por que implantamos Pelotas? Porque era a única escola credenciada, então a gente tinha que autorizar o curso pra uma escola que já fosse credenciada. Não iria dar tempo pra uma escola pra implantar e tal. Então tinha que ser aquele pessoal de lá porque era o que o SESI tinha e foi muito legal. Conhecer, dar a volta ao mundo, na literatura, mas dar a volta ao mundo e conhecer a realidade de Pelotas, conhecer os consultores, conhecer mais a Sonia, porque tudo era novidade, novos colegas, novo projeto, e um projeto com muito propósito, a gente lia o material e 'nossa! se a gente conseguir botar isso aqui em prática, bah vai dar certo!' Vou repetir Paulo Freire 'sem tesão não há solução', a gente tem esse jeito de trabalhar e esse gás, então, houve um crédito muito forte na proposta e a gente se atirou. (CAROLINE, 2016).

A escolha por Pelotas, segundo Caroline, deu-se por motivos de ordem prática, já que esta era a única unidade já credenciada, o que facilitaria (ou pelo menos demandaria um tempo menor) a aprovação do Ensino Médio. As outras escolas que foram implantadas na sequência contaram com estudos de contextos, os quais envolveram os seguintes critérios: público-alvo, número de escolas privadas, número de matrículas, arrecadação compulsória SESI, existência e proximidade do SENAI, polo de EJA, estrutura física adequada ou com potencial para ampliação/construção, entre outros.

Concomitantemente ao processo de compras e de credenciamento, ocorreu o processo seletivo de profissionais para atuarem nesse modelo de ensino proposto pelo SESI-RS. Na seção onde apresentei os agentes e como eles se envolveram com o projeto, de certa forma, foi abordado como alguns profissionais tomaram conhecimento do projeto da Escola e das vagas em aberto. Caroline traz em sua fala os imprevistos que ocorreram exigindo que ela assumisse a direção da escola temporariamente, o que a levou a se mudar para Pelotas por um determinado período. Enquanto a equipe da Escola não estava completa, Caroline precisou se envolver com diversas atividades, ampliando seu contato com a Escola, alunos e comunidade. Essa relação criou afetos alegres em Caroline, ampliando o sentido positivo desse projeto para ela.

E aí quando a escola foi criada, eu tive uma baixa na escola, a direção teve que ser demitida da escola, me indicaram pra ser diretora interina até a gente conseguir contratar e aí eu fui morar em Pelotas... eu fui a primeira diretora da escola, te confesso que de lá eu não sairia mais de tanto que eu me apaixonei pelos alunos conheço todos eles por nome, todos os professores, o funcionamento, foi muito legal porque foi uma construção da escola, na operação, pedrinha por pedrinha, eu tive a oportunidade de ir lá e poder ser de porteiro à diretora e conhecer todos os passos e botar aquela

escola em funcionamento que eu contratei em final de junho uma diretora praquela escola... A escola iniciou em 2014. Eu vim pra GEDUC em 2013... o Dé não me conhecia, o Dé foi me conhecer a partir de julho, em julho de 2014 que foi quando eu vim ocupar meu cargo aqui. Porque eu entrei e saí, e tava em Pelotas, então na real a minha relação com os colegas passou aqui a ser mais próxima depois que eu voltei. então a relação com a escola lá foi muito estreita porque foi muito bom. Até hoje mantenho relacionamento, vou lá, toda semana eu vou lá. (CAROLINE, 2016).

O processo de seleção e contratação de profissionais, como pode-se perceber no relato de Caroline, não foi um processo simples, rápido e tranquilo. Por ser um projeto com uma proposta distinta da comumente encontrada na maioria das escolas públicas e privadas, assim como pelo seu caráter ‘em construção’, com muitas intenções e poucas certezas, envolvendo outro olhar para o aluno e para a relação que o professor estabelece com ele em sala de aula, encontrar as pessoas que conseguiriam fazer parte da Escola demandou um processo seletivo cauteloso e extenso, assim como formação contínua desses profissionais.

Depois de colocado a equipe diretiva a gente conseguiu colocar ... custamos pra ter o diretor e vice-diretor, custamos, não deu certo os primeiros, muito difícil selecionar por ser um projeto novo, nós não somos formados dessa maneira, então esse profissional que vem, ele precisa estar aberto, ele precisa aceitar que alguns paradigmas da educação serão colocados em cheque, como esse profissional se sente em relação a isso, porque a proposta nossa não está desenhada, nem nos bancos escolares foi ensinado, então como é que alguém faz a gestão disso que está em formação? (CAROLINE, 2016).

Algumas práticas iniciaram na estruturação do projeto e se mantiveram até a finalização desta pesquisa, dentre elas, posso citar as reuniões, as pesquisas, os constantes encontros para refletir e reavaliar as ações e atividades da Escola e a formação continuada. Eu tive oportunidade de participar de algumas dessas práticas, as quais cito mais adiante, dado que ocorreram após dois anos de inauguração da Escola de Pelotas. Nessa parte quero focar as práticas desenvolvidas durante a implantação, na tentativa de desenhar uma ‘linha do tempo’. Esse período de execução do projeto demandou um grande esforço de ressignificação, aprendizagem e abertura para se deixar ser afetado tanto dos idealizadores da proposta quanto dos novos integrantes da Escola, como é ilustrado na fala de Caroline.

É claro que isso exige uma multiplicidade de ações, a formação continuada é absolutamente necessária desse pessoal, meu e todo mundo, a abertura pra isso tem que ser gigante, nós precisamos alinhar uma infraestrutura que dê conta desses desafios de inovação tecnológica e metodológica.... nós incluímos aí todo um estudo de realidade e de inclusão das culturas juvenis, esses jovens são protagonistas, são envolvidos, são considerados, são estudados, então essa escola dá muito trabalho e falo isso de maneira positiva e não de maneira negativa, e como contratar alguém que esteja aberto a tudo isso, porque uma escola já dá trabalho, por ser uma instituição com suas características muito especiais e essa que tem essa proposta de ensino e se auto desafia constantemente, muito difícil colocar um profissional. (CAROLINE, 2016).

Apesar dos cuidados tomados no processo seletivo, algumas pessoas não continuaram no projeto e foi necessário iniciar nova seleção. As práticas que conheciam relativas ao ensinar e aprender no Ensino Médio eram distintas das propostas no projeto da Escola SESI-RS; os dizeres e fazeres, os entendimentos que tinham sobre o modo de trabalhar nesse espaço carregavam “um conjunto de regras e uma estrutura teleoafetiva” (SCHATZKI, 2001, p. 61) bastante diversa da que o SESI lhes apresentava. Esse novo jeito de fazer envolvia, dentre outras questões: 1) Metodologia sociointeracionista e socioconstrucionista; 2) Trabalhar competências e capacidades sociemocionais, com o uso do MindLab, desenvolvendo também competências e capacidades técnicas; 3) Professores contratados com carga horária mínima de 30h semanais, com 4h destinadas

a reuniões de área e pedagógicas, assim como formação continuada de professores; 4) Dupla e multidocência; 5) Salas temáticas equipadas com recursos específicos a cada área de conhecimento; 6) Utilização de conceitos e trabalho com reconstrução de aprendizagem; 7) Relação de parceria Escola-famílias; 8) Utilização de professores articuladores como *coaches* de alunos; 9) Ensino por projetos e oficinas: tal ação visa estimular desenvolvimento, capacitação, experimentação, visitas técnicas e encaminhamento para escolhas profissionais; 10) Passaporte para o Empreendedorismo: tem como propósito desafiar o aluno a criar sua trajetória curricular, estipulando um plano de metas contendo cursos, interesses, sonhos profissionais, desejos de conquista, interesses de capacitação; 11) Educação Financeira: projeto que ensina o aluno a utilizar seu dinheiro de maneira mais consciente e planejada para alcançar sonhos e objetivos; 12) Robótica: parceria com projetos pedagógicos da LEGO; 13) Experimentação de práticas industriais em parceria com SENAI nos cursos profissionalizantes de eletricidade e automação; 14) Utilização de recursos didáticos, tais como *notebooks* e *tablets* (um por aluno) em um ambiente com salas por área de conhecimento, espaços de convivência e uma biblioteca com a linguagem da cultura juvenil.

Quando a gente diz que tem o articulador; quando a gente diz que tem a tecnologia; quando a gente trabalha com descritores; quando a gente fala que os professores não dão nota, eles dão um conceito, um parecer e olham individualmente; quando a gente usa a metodologia de projetos; quando a gente faz um bom relacionamento com os pais, na relação dos pais na escola, todo mês essa reunião aqui dos pais; quando a gente tem uma boa relação com a comunidade em que a gente tá inserido, seja a parte, digamos, mais pública, empresas; quando a gente diz que a gente tá junto com a FIERGS e com o SESI; então a gente conseguiu juntar... e o risco de a gente correr de fazer um Frankstein, cada um... um negócio desse, não... então a gente conseguiu juntar as melhores práticas ou as melhores oportunidades num mesmo projeto pedagógico. Isso a gente não diz que não dá trabalho, né? É um trabalho fenomenal. A gente talvez peque em algumas coisas ainda, mas a gente conseguiu montar uma metodologia, um plano pedagógico, que junta as melhores práticas numa só escola. Então, acho que, se a gente fosse pensar numa coisa inovadora da escola, é ela poder se desafiar e montar esse modelo. Porque a gente poderia ser uma ótima escola se a gente desse ênfase só na pedagogia; podia fazer isso e já ia ser uma escola... ou se preocupar só com o ENEM. Então a gente olha hoje outras escolas parceiras aí, enfim, que têm essas ênfases, que procuram... e aqui na escola a gente resolveu, então, até por ser uma escola... são menos alunos, até 300 ou 150, a gente conseguiu juntar todas essas coisas. Então acho que, se a gente conseguisse dizer alguma coisa... cada uma delas já é inovadora, cada coisinha dessas (IGOR, 2017).

Essa Escola de Ensino Médio do SESI não tem nada de novo, na verdade, o novo é a combinação dessas muitas possibilidades. Mas quando se apresentou a proposta alguns professores não conseguiram entender muito bem como funcionaria nessa questão interdisciplinar de trabalhar por projetos o professor articulador e todos os outros diferenciais; e hoje esses professores não conseguem conceber 'como eles podiam trabalhar antes no formato como trabalhavam?', não faz mais sentido para eles trabalhar naquele formato anterior (CLÁUDIA, 2017).

Por mais que práticas possam ser institucionalizadas e desinstitucionalizadas, há a necessidade de que um coletivo as reconheça como a melhor forma de fazer as coisas e que compartilhe inteligibilidades sobre elas (GHERARDI, 2009). Nesse sentido, uma série de negociações e ressignificações foram vivenciadas nessa fase de implantação da proposta da Escola SESI-RS, permanecendo até o momento em que acompanhei esse projeto. Passar a 'fazer sentido' esse novo jeito de trabalhar indica que se tratavam de "arranjos de atividade humana organizadas centralmente em torno da compreensão prática compartilhada" (SCHATZKI, 2001, p. 2), com inteligibilidades e entendimentos compartilhados e assumidos como a melhor maneira de se enacter tais práticas. Chegar a esse entendimento demandou tempo e uma série de negociações.

Então colocou, tem um tempo, tem profissionais que não se adaptam, porque tem o tempo, ainda acreditam que uma escola funciona no ditar regras, e não no respeito; uma escola funciona no certo ou errado, e não na construção. Então

como aceitar celular dentro da sala de aula, como é que os alunos estão trabalhando tudo no coletivo conversando ao mesmo tempo, não tá o foco no professor, como se faz isso? Então é muito difícil porque a tendência é colocar regra, botar pra rua, tira o celular, passa o cestinho pra tirar o celular, e aí vai, capacita. Algumas pessoas não conseguiram ficar porque não acreditavam na proposta de que a construção da educação ela é num tempo diferente, em tempos diferentes, para pessoas diferentes e que exige muito, muitos valores, e o principal deles é o respeito e a ética. Então, um jovem não é diferente de um adulto, ele não pode ser tratado como alguém tarefeiro, 'fique quieto, fique sentado, me dê o celular, faça isso agora, não faça isso agora, fale agora', não posso preparar alguém pra pluralidade e complexidade e considerando como tarefeiro, o educador precisa ser outro e o gestor dessa escola precisa ser outro, e contratar essas pessoas é muito difícil, então as pessoas que não estão totalmente capacitadas, e nós também não estamos, não nos sentimos totalmente capacitados, estamos sempre em formação, mas nós formamos essas pessoas, nós trabalhamos a formação e nós nos formamos, e aí, se a pessoa topa o projeto nessa formação ela consegue permanecer, se não é muita dor pra ela, porque é uma escola que é alegre, que faz barulho, que se posiciona, que é protagonista, que tem dado respostas, então tem que saber viver num ambiente assim, que não é quietinho, sentadinho atrás da cadeira, não funciona criatividade e inovação num ambiente que não seja vivo, vivo, protagonista. Nós não temos a verdade, nós construímos saberes e esses saberes são o conjunto da escola: alunos, professores, pais, equipe diretiva, uma comunidade, todo um conjunto, mantenedora, Sesi, os interesses da instituição. (CAROLINE, 2016).

Foi muito difícil. Na primeira reunião, depois de passar pela seleção, eu pensei 'é uma escola' eu já trabalhava ... eu já tinha 14 anos de magistério, eu trabalhei muito, passei por várias instituições diferentes, enfim 'tá é mais uma', eu pensei. Já na primeira reunião eu entendi que não era nada daquilo que eu imaginava, porque o SESI veio pra quebrar muitos paradigmas e fazer a diferença na educação, então eu entendi que não era pra fazer o mesmo, porque o que estava sendo feito não estava dando resultado, porque a gente tem os índices aí, os números e as estatísticas mostram o que é a matemática, o quanto os alunos estão aprendendo de matemática hoje que é muito baixo, então o SESI queria fazer diferente. E eu fiquei apavorada porque no sentido assim 'como fazer diferente?', eu vinha fazendo e achava que tava certo, então assim, não é que estava errado, mas que eles queriam implementar uma proposta diferente e a gente tinha que estar disposto e aberto a fazer isso (...) Então foi muito difícil e é até hoje, eu te digo que até hoje porque a gente começou com o primeiro ano, aí vai pro segundo e é tudo de novo, os assuntos são diferentes, tu tem que criar estratégias pra conseguir atingir aqueles descritores, porque a gente não chama de conteúdos, mas são descritores, pra que o aluno consiga atingir aquilo. Então foi muito maluco. Foi, a gente teve uma semana, a primeira semana de capacitação pra nos mostrar o que eles pensaram, o que era, então, as salas de aula são diferentes os alunos sentam em grupos, não é uma atrás do outro, então já começa aí, na minha trajetória, 'hoje eu vou fazer atividade em grupo, mas dá muita conversa e muito barulho', ali é todo dia, sentam em grupo, o aluno não senta sozinho, então ele constrói. Tudo, toda metodologia é o aluno que muda de sala, então eu tenho a sala da matemática, tem a sala das linguagens, então todos os profes das linguagens, música, teatro, português, inglês, dão aula naquela sala, então já caracterizam o ambiente. Tudo à disposição, de tecnologia, tablets, celulares, notes, tudo à disposição, então foi muito legal. Tem sido muito legal (KÁTIA, 2016).

Pelas falas de Caroline e Kátia pode-se perceber a multiplicidades de agentes humanos e não humanos envolvidos no enactamento das práticas, as quais geraram afetamentos e agenciamentos diversos (detalho esse ponto no próximo capítulo). Tais práticas, que podem ser definidas como um modo de enactar determinadas ações e atividades, envolvem o compartilhamento de entendimentos entre atores que, para enactarem tais práticas dependem do movimento de seus corpos, do manuseio de objetos, do relacionamento estabelecido com pessoas, da descrição de coisas, do desenvolvimento de um *know-how*, de aprender a serem afetados e de produzirem afetos nos outros (humanos e não humanos), assim como da leitura que fazem rotineiramente do mundo que os cerca (GHERARDI, 2009). Nesse sentido, é possível entender porque para alguns a proposição dessas práticas não foi reconhecida ou mesmo não conseguiram enactá-las: as compreensões de ensinar e aprender que haviam intersubjetivamente criado no decorrer de suas trajetórias profissionais não fechavam com a proposta que lhes era apresentada. Havia um estranhamento dessas novas práticas, não sendo possível a sua manutenção daquele jeito de praticar com o qual estavam habituados, pois era preciso abandonar algumas práticas e se abrir para novas ou para o aperfeiçoamento de algumas delas. Alguns profissionais permaneceram por um tempo, tentando negociar as melhores maneiras de enactar essas práticas, no entanto, não

conseguiram se adaptar a esse novo jeito de fazer o Ensino Médio. Aqueles que se abriram, desenvolveram um gosto ‘de’ ou ‘por’ esse novo jeito de enactar ensino-aprendizagem, modelando seu estilo e sua identidade via institucionalização dessas práticas, o que poderá ser melhor compreendido no próximo tópico.

10.3.2.2 Rodando o projeto da Escola SESI-RS

No tópico anterior relatei como foi a construção da proposta da Escola SESI-RS até sua implantação. No presente tópico quero discorrer sobre seus modos de fazer, sobre como ocorrem as práticas dos agentes vinculados a esse território cartografado. Tenho o cuidado de lembrar o leitor que meu olhar deu conta de algumas práticas que foram enactadas durante o período em que realizei esta pesquisa. Sendo assim, trago relatos sobre uma parcela bastante pequena das muitas práticas dessa Escola, as quais identifiquei pelo exercício de um olhar flutuante, à espreita de encontrar processos em curso.

i. Organizando os alunos nas turmas

Uma prática enactada logo após o processo seletivo dos alunos é a composição das turmas. Durante o processo seletivo dos novos estudantes são realizadas entrevistas para conhecer melhor o perfil de cada um e, também, identificar seus sonhos pessoais e profissionais. A partir dessas informações, as turmas são compostas, buscando ter uma diversidade e complementaridade de perfis o que ocorre, segundo os entrevistados, para desenvolver a capacidade de trabalharem em equipe e desenvolverem competências e capacidades socioemocionais nesse processo de troca e relação com os colegas.

As turmas são montadas conforme o perfil deles, o que me causa retrabalho, te confesso, porque nós ainda não estamos preparados, é uma questão burocrática, pra esse acompanhamento da nossa escola inovadora. Porque o que ocorre? Hoje nós temos um contrato que o vincula, obrigatoriamente, a uma turma, e não é necessariamente a turma que ele vai ficar inserido, porque depois vem um pessoal... de novo a área de... a psicóloga e as pedagogas, elas vêm, olham os perfis e direcionam os alunos pras suas turmas, pra que eles tenham todos os perfis, por isso que eles trabalham em grupo, pra que o grupo se auxilie, porque nesse grupo eu posso ter um líder e uma pessoa que não... uma pessoa mais, como é que eu digo? mais tímida, mais reservada. Eu posso ter um que é excelente em Exatas, e o outro excelente em Humanas, então, pra que eles trabalhem juntos, enquanto grupo, pra que todos eles se desenvolvam ao mesmo tempo, que um seja apoio do outro, pra que eles possam crescer enquanto grupo. Porque nada mais... nós duas falando, nós somos colegas de trabalho, então pra que eles já possam trabalhar essas resiliências, esses limites entre eles, o respeito entre eles, essa empatia, que são, realmente, palavras que são chave, são decisivas pra nós hoje. Eles têm que ter algo mais pra quando forem pro mercado de trabalho, não só a capacitação de conhecimentos teóricos; eles têm que ter conhecimentos e desenvolver neles capacidades pessoais realmente, pra que eles possam ir pro mercado de trabalho mais... com uma interdisciplinaridade, que eles sejam mais multifuncionais, que eles tenham capacidades além do esperado, porque é isso que se espera hoje. 80% das demissões hoje são feitas em funções, porque as pessoas não sabem se relacionar, e é isso que nós trabalhamos com eles, o relacionamento. Pra nós, o relacionamento é muito forte, o tempo todo, esse respeito entre eles, independente do componente curricular que esteja sendo executado em sala com eles, isso é muito forte pra nós, porque não existe inovação, não existe nada que se possa fazer se eu não sei respeitar o outro, se eu não sei trabalhar em equipe. Essa é a base do público, e esse é um dos princípios dessa seleção: conhecer o perfil deles pra que eles possam trabalhar em grupo, pra que, quando eles forem inseridos no ambiente profissional deles, eles se sintam à vontade, pode interagir com outra pessoa (LUANA, 2017).

Percebe-se na fala de Luana uma preocupação muito grande com a preparação desses alunos para o mundo do trabalho, um ponto já relatado quando apresentei o projeto da Escola SESI-RS. Outro elemento que pode ser identificado trata-se da imposição de regras externas à Escola e

que demandam retrabalhos. Da mesma forma que esses alunos são reorganizados nas turmas após avaliação de sua equipe de psicólogas e pedagogas, a organização dos alunos nas classes (mesas) inicia de maneira livre, sendo reorientada a medida em que os professores e demais profissionais da Escola vão conhecendo melhor esses estudantes.

Nos primeiros dias, eles sentam como eles querem, e depois os professores vão organizando eles conforme as suas necessidades. Claro que, às vezes, um perfil inicial não continua, não permanece, porque as pessoas, a gente sabe, elas mudam. Hoje eu estou me sentindo bem e respondo dessa forma, amanhã não estou, ou aconteceu algo que modificou o meu estado e não estou mais rendendo, então essas mudanças no grupo acontecem sim. A orientação educacional é muito forte nisso. A orientação educacional é sempre informada pelos professores do que tá acontecendo em sala. Se essas modificações são precisas, elas acontecem, pra sempre poder contemplar todos e manter um bom ambiente dentro da sala de aula. Evitar conflito, caiu um pouco o desenvolvimento do aluno, tá mais quieto, a gente sempre procura saber o que que tá acontecendo com aquele aluno, porque por mais que a gente faça a reconstrução dentro do trimestre, a gente vai reconstruindo sempre os saberes deles dentro do trimestre, pra que isso não reflita no próximo trimestre, pra que não vá com ele, pra que se solucione agora, pra que a gente consiga, de fato, enquanto uma grande equipe que somos, auxiliar esse aluno pra que ele consiga desenvolver melhor ali na frente. Ou foi algo bem pontual, foi exatamente ali, no próximo trimestre não vai acontecer, mas sim, existe essa movimentação (LUANA, 2017).

Trago essas informações porque elas dizem um pouco da materialidade, corporalidade, afetividade e espacialidade das práticas (RECKWITZ, 2012). A forma como os corpos são dispostos em tais espaços, por exemplo, se estão próximos ou distantes, provocam distintos afetamentos. Adicionalmente, pode-se refletir sobre o controle exercido sobre os alunos que, mesmo tendo boas intenções (por exemplo, pensando no arranjo dos alunos de uma maneira que possam aprender melhor), ainda é um tipo de controle que limita a latitude de liberdade desses estudantes. Outro ponto que pode ser acrescido a esses trata-se da experiência corporal vivenciada nesses espaços e que tem relação estreita com a materialidade dos artefatos/objetos: o tipo de mesa utilizada, que coloca os alunos em arranjos grupais, ao lado de alguns e de frente para outros; o tamanho e a organização dessas mesas e cadeiras; a iluminação dessas salas; a experiência sensorial desse espaço (ruídos/silêncio, cheiros bons ou ruins, temperatura agradável/desagradável, múltiplas/poucas cores, iluminação forte/fraca etc.); a quantidade e o tipo de objetos/recursos físicos/tecnológicos, tudo isso gera efeitos nos sentidos dos alunos e professores. A maneira como vivenciam o ensinar e aprender é afetada por todos esses elementos, assim como as relações que estabelecem uns com os outros.

ii. Jeitos de ensinar da Escola

Os jeitos de ensinar da Escola SESI-RS envolvem uma série de ditos e feitos, como pode-se perceber pelos tópicos anteriores onde apresentei a proposta deste Ensino Médio. A preparação e execução das aulas leva em conta elementos como a metodologia sociointeracionista e socioconstrucionista, a maneira como os alunos estão organizados, os descritores traçados, a necessidade de que as atividades sejam organizadas contemplando situações-problema. Há também as práticas de dupla e múltidocência, as diferenças entre as turmas e os anos escolares, a primeira aula do ano em que são firmados os acordos e a filmagem de uma aula do professor para que possa ser analisada pela equipe pedagógica e pela Gerência da Educação do SESI-RS para proporem melhorias ao docente. Posso incluir também as aulas de Robótica e de MindLab e o ensino por

projetos nos jeitos de ensinar desta Escola como práticas recorrentes e relevantes. De maneira a se ter um quadro, trarei algumas práticas que passam pelo exercício da docência, o acompanhamento de alunos e o trabalho desenvolvido com professores e equipe diretiva e pedagógica.

a) Preparando e executando as aulas

A preparação e execução de aulas é uma prática comum de qualquer docente, independente do nível de ensino (fundamental, médio ou superior). Embora seja um percurso já conhecido para esses profissionais, o jeito de ensinar desta Escola demandava novas práticas, o que gerou em alguns momentos sensação de que haviam desaprendido a estruturar uma aula. Apesar desse efeito inicial, a partir das capacitações conduzidas pela Gerência de Educação do SESI-RS, foram aos poucos construindo juntos um novo jeito de ensinar e aprender.

Sendo bem sincera, a primeira aula que eu fui planejar parecia que eu não sabia como montar aquela aula, por quê? Porque tinha que ter uma situação problema, então a gente teve milhões de horas de capacitação, tivemos muitas, muitas, muitas... porque era pra ser diferente, então, como a gente faz diferente? Mas também não foi a receita do bolo. Nós construímos juntos, porque não existe receita, até hoje não tem receita, cada turma que chega a gente faz diferente. A ideia era de construir o conhecimento com os alunos, não é passar, não é ficar resolvendo exercício, não é o professor não vem aqui e vai transmitir, é construir, então em cima de uma situação que tu vai criar, juntos todos vão tentar resolver aquele problema e aí sim tentar fazer com que a matemática seja uma ferramenta que dê suporte pra resolver aquele tipo de problema. (KÁTIA, 2016)

Normalmente sim, eu tenho, assim, quando eu pego, né, como é que vai ser a aula, eu já faço na minha cabeça como que eu quero que funcione. Então, por exemplo, numa aula que vai ser baseada em um debate, a sala não se organiza daquele jeito que tu viu ontem, ela vai se organizar num semicírculo, né? Pra que todo mundo possa ver todo mundo, e aí, normalmente, eu junto a minha mesa, ali, de professora e parte, então, da volta ali, e a gente faz o debate... ahn... já organizei a aula, por exemplo, na rua, então todo mundo senta em roda e a gente conversa na rua. Ahn... a aula organizada também, fisicamente, daquela forma que tu viu, todo mundo nos grupos ali. Eu geralmente, eu organizo um script, eu nunca na vida vou começar uma aula sem antes dar uma boa tarde pra todo mundo e ouvir uma boa tarde, tipo, boa tarde, pessoal. Boa tarde. Aí eu, tá muito baixo, boa tarde. Aí eles vêm, né, todo mundo faz bem alto. Ahn... e aí, eu sempre introduzo como que eu vou fazer a aula naquele dia, que é muito importante a participação deles e que nunca se sintam acuados de parar a aula pra perguntar alguma coisa. A única coisa que eu não admito é no meio, por exemplo, de uma explicação, ou de alguma interação, ah, eu posso ir no banheiro? Isso, eu não admito, então, assim, na primeira aula eu disse isso pra eles, eu disse, quem me parar... ahn... pra pedir pra ir no banheiro pode saber que não vai ir, eu disse, quer... e aí sempre instruo, né? Por exemplo, quem vem do intervalo não vai ao banheiro depois. Por quê? Porque veio do intervalo, então, teoricamente, tinha tempo pra ir no banheiro, pra tomar água, justamente pra não quebrar, muitas vezes, a dinâmica da aula, porque tá numa baita vibe da aula, tá uma baita discussão, e daí, ah, dá licença, eu preciso ir no banheiro. Aí para tudo, sabe? Então isso é uma coisa que eu planejo que não aconteça, então eu sempre peço que não aconteça. Então, assim, eu sempre falo com eles como vai funcionar... ahn... o que que a gente vai ter na aula, hoje a gente vai tratar disso, vai tratar daquilo, daquele outro, a gente vai ter vídeo, a gente vai ter música, a gente vai ter texto. E aí, em cima disso, a gente desenvolvo... eu desenvolvo a aula. (ELIDIANE, 2017).

Esse novo conhecimento, no entanto, não é estanque, fixo, imutável. Pelo contrário, como cada turma tem um jeito de funcionar e cada ano do Ensino Médio tem uma proposta diferente do ano anterior, é preciso construir algo específico para as distintas turmas de cada ano, conforme relatou Kátia. Um grande diferencial apontado por ela trata-se de um norteador introduzido pelos idealizadores desse projeto: cada professor deve organizar as aulas a partir de situações problema. Além desse ponto, a utilização de uma metodologia sociointeracionista e socioconstrucionista, com alunos agrupados em mesas sextavadas articuláveis, traz mais desafios²²⁹: as conversas, o barulho,

²²⁹ Conforme trecho apresentado no tópico anterior: “As salas de aula são diferentes os alunos sentam em grupos, não é uma atrás do outro, então já começa aí, na minha trajetória, ‘hoje eu vou fazer atividade em grupo, mas dá muita conversa e muito

as trocas são constantes e o professor não detém mais o domínio das atenções, tampouco controla os movimentos de todos os estudantes.

Porque a sala de aula, ela não é um espaço que é fechado, ela é um espaço pra gente construir. Então, eu nunca precisei... claro que pedir 'gente, silêncio...', 'olha, Fulano, agora guarda teu celular um pouco, a gente precisa prestar atenção aqui', sabe? Isso acontece, mas isso acontece, ahn... em qualquer situação da vida, tu entende? E daí eu te digo assim, ó, que nós que somos adultos, muitas vezes a gente tem a dificuldade, sabe? De lidar com o momento, 'olha, agora tu vai prestar atenção'... eu sei porque eu tô em aula, sabe? Eu tô em aula como professora e eu tô em aula como aluna e eu vejo isso, sabe? Minha turma tem pessoas de 50 anos, de 60 anos e que, muitas vezes, tão extremamente dispersas na sala de aula por causa do uso de celular, sabe? Então, assim, não é uma coisa isolada que acontece com adolescente, você entende? É uma coisa que acontece com todo mundo, a gente que migrou pra esses sistemas, né? De comunicação, pra eles que já são nativos nesse sistema, ahn... são relações que vão ter que acontecer... (ELIDIANE, 2017).

Elidiane relata compreender esse modelo de ensino-aprendizagem que incorpora o uso de tecnologias a favor do desenvolvimento de conhecimentos em sala de aula, trazendo em sua fala sua leitura sobre as diferenças e semelhanças geracionais. Embora boa parte dos professores da Escola SESI-RS compartilhem do mesmo entendimento de Elidiane, o que fez institucionalizar esse novo jeito de praticar o ensinar-aprender que agrega a tecnologia como um elemento imbricado a essas práticas, os professores do SENAI²³⁰ demonstram ter inteligibilidade distinta, o que gera constantes negociações entre professores e alunos.

Então, assim, eu vejo, na questão, por exemplo, dessa relação jovem e escola, que eles têm uma abertura e uma... um acolhimento que respeita muito isso deles aqui na escola e que eu acho que isso que eles sentem um pouco de diferença lá no SENAI, quando eles ficam 'Ah, porque o professor não deixa usar o celular', 'Ah, porque o professor, ele bateu com o livro na mesa, aí todo mundo parou' e aí, assim, gente, foi, talvez, a forma que ele tenha achado, né? De conseguir captar a atenção de vocês. Eu não bato com o livro na mesa, né? Mas eu... eu peço, 'gente, silêncio, pessoal, presta atenção em mim', sabe? Então, assim, vão ser... eu... eu digo pra eles, são as estratégias, né?, que cada professor vai ter, mas eu vejo, assim, que eles conseguem... (ELIDIANE, 2017).

A institucionalização dessas práticas demanda tempo tanto de professores quanto de alunos. Construir um jeito de fazer que seja compreendido por esses agentes como uma melhor forma de enactar tais práticas pode exigir estratégias de engajamento, intervenção e/ou invenção. Em alguns momentos os professores fazem uso de estratégias de engajamento e invenção, solicitando que os alunos utilizem seu celular durante atividades em sala de aula; em outros momentos precisam fazer uso de estratégias de intervenção, solicitando atenção e pedindo que deixem o celular de lado, como pode ser visto na fala de Elidiane.

Claro, o primeiro impacto de quem chega, né? Tipo agora os primeiros anos, eles têm um impacto muito grande, né? De conhecer uma escola que respeita essas questões deles e aí, muitas vezes, eles não compreendem no primeiro momento o que é isso, o que é um respeito, o que é uma relação que não é... ahn... unilateral, que não é só o professor, que é o professor e que é o aluno, que a gente tá junto, que a gente tá construindo, que a gente tem que pensar... o tempo todo a dinâmica é de todos, não só de um e aí, eles ficam nesse... nessa coisa assim, mais alvoroçada, de 'Ai, eu vou usar o celular na aula! Ai, agora eu vou ficar conversando' e aí, assim, ó, a cada aula eu já vejo a diferença, tu entende? E é justamente de 'Pessoal, olha só, o que eu tô falando aqui nesse momento é muito importante, então, a gente precisa prestar atenção. Olha, agora eu não preciso que vocês usem o celular, eu não pedi pesquisa...', sabe? Não é o caso, assim, 'Ah, guarda o teu celular', 'Olha, neste momento eu não pedi nenhuma pesquisa, então, eu acredito que nesse momento não seja tão necessário o uso de celular', então, sabe, assim, sabe? A forma como a gente vai chegar neles, que não é uma

barulho', ali é todo dia, sentam em grupo, o aluno não senta sozinho, então ele constrói. Tudo, toda metodologia é o aluno que muda de sala, então eu tenho a sala da matemática, tem a sala das linguagens, então todos os profes das linguagens, música, teatro, português, inglês, dão aula naquela sala, então já caracterizam o ambiente. Tudo à disposição, de tecnologia, tablets, celulares, notes, tudo à disposição, então foi muito legal. Tem sido muito legal (KÁTIA, 2016).

²³⁰ Os alunos da Escola SESI-RS passam a frequentar aulas técnicas no SENAI a partir do segundo ano do Ensino Médio, conforme descrito na seção onde o projeto é apresentado.

forma que vai causar o medo, causar... ahn... o espanto, sabe? Aquela coisa que vai ser mais de rejeição do que de acolhida, então, assim, eu vejo que a nossa escola, ela respeita isso, sabe? Assim... e eu... eu tento sempre, ahn... me inserir, ler mais, pesquisar mais... em outros momentos, não no... nem no... não é nem aqui no momento escola, mas em casa eu tento sempre pensar pra enxergar eles da melhor forma possível, porque assim, ó, eu tenho muito medo da punição, porque a punição, por exemplo, ela vai fazer com que o aluno comece a te testar cada vez mais, sabe? Então, eu não vejo como uma coisa saudável, sabe? 'Ah, tu não fez? Então, agora tu vai ter que fazer tal coisa...', 'Ah, tu tá usando celular na aula? Agora tu vai ter que...', sabe? Assim, eu não consigo, sabe? Eu não sei... e, tanto que na primeira aula, do primeiro... dos primeiros anos eu disse assim 'Gente, assim, ó, vocês vão ver que uma das coisas mais difíceis que tem, assim, dentro da escola, não é a minha disciplina, é me tirar do sério. Então, assim, ó, não façam isso, porque vocês, assim, ó, é... é pra ser uma coisa legal pra todos', então, assim, ó... e aí, na semana passada eu parei a aula, eles tavam bem dispersos e eu disse assim 'Ó, vocês lembram que lá na primeira aula eu falei como funciona, como a gente tem que fazer agora, este momento aqui, ele é muito importante pra vocês, porque este momento aqui vai fazer com que vocês liguem os próximos 2 anos de ensino médio em geografia. Então, assim, ó, se vocês perderem esse momento, vai ter outros momentos que vocês vão se perder também', aí eu fiquei assim, parei... aí eles pararam 'Ah, professora, desculpa, foi mal, não sei o que', então, tá, beleza, vamo seguir aqui, sabe? E aí eles ficaram... se sentiram mais tranquilos, se sentiram mais à vontade, fizeram a atividade que a gente tava fazendo, porque era uma coisa bem simples, só que se eles não fizessem eu sei que ia ter problemas, porque eu tive alunos que tiveram problemas, sérios, inclusive, de não saber o que que é um município e aí tu fica 'e aí, o que é um município?' e aí, eu poderia chegar lá e botar pra eles num slide ou num quadro um monte de conceito, eles... sei lá, copiarem, né? Alguma coisa assim e, talvez, eles nem assimilassem, mas não, eu vou fazer uma coisa diferente. (ELIDIANE, 2017).

As estratégias de invenção e engajamento são amplamente utilizadas pelos professores para atingir os objetivos esperados para cada aula. Para tanto, intercalam momentos sérios com momentos descontraídos, buscando encontrar alternativas para que o conteúdo possa ser melhor compreendido, utilizando exercícios que possam ser trazidos para o cotidiano desses alunos. Uma preocupação dos professores expressada por Elidiane trata-se de encontrar maneiras de trabalhar a questão do erro, do arriscar-se, do tentar como algo que faz parte do processo de ensino-aprendizagem.

Então, cada um fez o seu endereço, só que era um endereço cósmico, então, ele ia ter que falar desde a rua ali, da casa, número da casa onde ele morava, até ele chegar na Via Láctea, sabe? Então, cada um tinha... e aí eles iam debatendo 'Ah, eu moro nas Três Vendas', 'Em que localização das Três Vendas tu mora?', 'Ah, eu moro em tal lugar', 'Porque as Três Vendas é um bairro que tem outros 10 bairros dentro, então... tu entende?' Então, assim, eles... e eles 'Como assim, professora?', é, assim mesmo e aí quando tu pensar 'Ah, eu moro na Santa Terezinha', tu mora nas Três Vendas que tem também o Bairro Santa Terezinha, aí foram todos fazendo uma... uma costura sobre isso e aí eu, no final eu disse assim 'Quem quer ler o seu... seu endereço?', aí... 'Ah, porque que a senhora quer saber o nosso endereço?', 'Ah, porque agora eu vou mandar todas as minhas contas pra casa de vocês, não... não quero mais conta, agora vai ser tudo com vocês', aí eles riram, descontraíram, aí, dali a pouco, quase todo mundo leu, não ficou aquela coisa assim 'Aí, será que eu fiz certo? Será que eu fiz errado?', porque eu dizia 'Tá e agora vocês vão anotar o endereço tal, aí vocês vão... qual município que vocês moram?', aí, 'Pelotas', 'Tá, mas e aí vocês moram... me digam, vocês moram no município, vocês moram na cidade?', 'Ah, mas tem diferença? Qual é a diferença de cidade?' e aí foram todos fazendo, sabe? Toda a ideia que eles foram chegando, 'Ah, mas e porque que a gente tem que ter o país dividido em estados? Aí, porque que a América do Sul tá dividida em países?' e aí foi todos fazendo e aí, no final, todos eles faziam, todos eles... então, assim, podia ser uma coisa bem rígida, tu entende? Mas eu preferi fazer uma coisa mais descontraída com eles, pra eles... Daí, ontem aqui no grupo do... foi aqui nessa sala, o articulador, ahn... eu perguntei pra eles porque que eles tinham me escolhido, né? E aí... eles disseram... ahn... tipo, praticamente todos, acho que tinha uns... uns 10 alunos e aí eles disseram 'Professora, é que é muito legal assistir aula contigo', eles disseram... 'Porque tu... tu fez... tu fez a geografia, assim, parecer uma coisa assim, ah, muito fácil e muito maravilhosa, porque a gente não quer parar de te olhar quando tu tá falando' [risos] e aí eles disseram assim... 'Ah, e teve uma coisa que foi muito legal', eu disse 'Ah, o que que foi?', 'Ah, aquele dia que tu usou a música da Onze:20, bah! Aquela música é muito legal e assim, ó, nunca, nenhum professor usou uma música tão legal com a gente, eles nem usaram música', daí, teve um que disse 'Mas aí tu usou a música da Onze:20...', Onze:20 é uma banda que a gurizada toda adora... E aí eu uso... é, eles adoram. E aí, quando eu fui preparar a aula, né? Eu pensei assim 'eu preciso usar alguma... pra tratar sobre a questão de lugar, o conceito de lugar, eu preciso de uma música que me traga alguma ideia' e aí eu botei música... ahn... 'música lugar' e aí apareceu uma... a música, 'Meu Lugar – Onze:20', tem 'O Meu Lugar', acho que é do Arlindo Cruz também e aí tem várias outras e aí eu pensei 'Tá, Arlindo Cruz é legal, né? Faz... super parte da nossa cultura, né? E tal, mas eu acho que a Onze:20 se encaixa mais dentro do aspecto de cultura juvenil'. Bah, eles adoraram, adoraram... aí eu trouxe o clip e trouxe a música com a letra escrita pra eles e aí eles tinham que analisar as imagens que estavam no vídeo, pra eles identificarem os lugares por onde ele passa, né? O cantor, pra, então, eles começarem a construir a relação de lugar que eles tinham e porque que ele dizia que o lugar dele era do lado da guria? E aí ele usava o conceito correto. Então, foram várias questões que a gente trouxe e que eles

adoraram falar sobre isso. Então, assim, tu vai falar sobre lugar eles tão tudo assim 'ah, porque eu sei falar sobre lugar', porque eles... eles pegaram assim, eles adoraram. Daí eles disseram que foi muito bom trabalhar com uma coisa que faz parte da realidade deles, assim, de juventude. Então, eu... eu acho que dentro disso, assim, a minha prática e eu sei que as dos meus colegas também, a gente sempre tenta buscar as coisas que vão chamar mais atenção deles como jovens do que a nossa como professores adultos, sabe? (ELIDIANE, 2017).

Outro ponto presente nas práticas de organização das aulas trazido por Elidiane trata-se de prepara-las levando em conta o perfil e gosto dos alunos, no intuito de provocar afetos alegres em relação à sua disciplina. A estratégia de intervenção descrita pela professora foi em igual tempo uma estratégia de engajamento e de invenção, gerando efeitos positivos nos estudantes. Eu pude assistir uma aula de Elidiane e confesso que fiquei me perguntando como ela conseguia dar conta de tantas falas ao mesmo tempo, de atender tantas perguntas, de articular o pensamento no meio de falas paralelas, utilizando diferentes recursos e convidando os alunos a participarem ativamente da aula. Percebi uma aceleração constante, sem muitos momentos de paragem, com a visível 'gestão de si' (GAULEJAC, 2007) e da polivalência, características que se referem em igual tempo ao trabalho imaterial/cognitivo (GORZ, 2005), a uma vida líquida (BAUMAN, 2007), à pos-modernidade (PELBART, 2003).

Eu sempre espero que seja o melhor possível, né? Então, assim, quando eu penso em melhor possível, eu penso em, por exemplo, aconteceu o que tu viu ontem na aula, sabe? De lançar uma coisa e os alunos quererem conversar sobre aquilo, sabe? Tu viu que várias eu chamei atenção e que não é uma coisa que tu vê que eles... quando eu chamo, eles, aí, para, para, sabe? Fala isso. Eu acho que eu espero que aconteça, é essa coisa, assim, da atenção, da reciprocidade, sabe? De eles verem que... porque eu sempre falo assim, eu nunca vou pra uma aula de qualquer jeito. Eu sempre planejei, eu sempre pensei com carinho naquela aula, eu sempre pensei com carinho em cada um deles, no que eles gostam, do que pode, né? (...) Então, quando tem isso é uma surpresa boa de que tu consegue... ähn... ter um andamento legal que aí no interesse também, o interesse é uma coisa fundamental que aí tu vê, sabe, o olhinho brilhando, e era o que eu via ontem, eles falando e quando eu falei aquela hora ali do portão do inferno, né, nossa tu viu que surgiram várias as teorias, eles na hora já começaram, não, porque eu acho que isso daí... então, assim, de que eles conseguem, sabe, quando tu lança uma situação eles já conseguem corresponder, então acho que isso é uma... é uma coisa que eu sempre espero. (...) Então, assim, tu viu que tinha aluno que tava conversando... ähn... que tinha aluno que tava participando ativamente, que tinha aluno anotando. Então, assim, eu vou observar todas as características deles pra gente tentar fazer com que as coisas sejam da melhor forma possível. (...) Então eu sempre... ähn... deixo eles na expectativa da descoberta, sabe, do momento, da interação, então eu acho que, por isso, eu consigo lidar com todas aquelas energias, então, assim, chega um momento que eu preciso, 'gente, só um pouquinho', sabe? Tu viu, sabe, mas ao mesmo tempo em que eu peço, eles já se jogam no momento, 'não, só um pouquinho, gente, tem que escutar a professora'... sabe? E tu viu que eles não ficaram nenhum pouco constrangidos com a tua presença, e isso foi uma coisa muito boa, porque aí o normal é ficar, tipo, 'oh, tem uma pessoa observando, o que que ela tá fazendo?' Sabe? Eles seguiram participando da mesma forma que eles tavam participando antes de tu ir pra lá. Então isso foi legal. Ou talvez até um pouco mais assim, e teve um aluno ontem, particularmente, que ele me surpreendeu bastante porque ele é um aluno que ele tem um índice de autismo e ontem, na aula, ele me surpreendeu muito porque tudo o que ele falou tinha, assim, total coerência com o que eu estava perguntando, então ele conseguiu acompanhar muito bem a aula. Então isso foi uma coisa também que, pra mim, quando eu finalizei a aula foi uma reflexão positiva, sabe? Eu consegui alcançar esse aluno, só que agora o que que eu vou fazer? Eu quero que ele sente sempre ali perto de mim, porque ele tava naquela mesa mais próxima da tela e antes ele tava sentando na mesa do fundo, então agora eu vou dizer pra ele, eu acho que tu flui melhor nesta mesa aqui, mais perto de mim, que a gente pode interagir melhor, do que lá naquela mesa que eu não... nem sempre eu tô ali perto de ti, então acho que aqui vai ser melhor, pra poder trazer ele pra... sabe? (ELIDIANE, 2017).

Esse novo jeito de ensinar e aprender não foi instaurado do dia para a noite e tampouco esteve isento do atravessamento de intensidades. Estas, por sua vez, sobrecarregaram os corpos dos agentes envolvidos. Para alguns professores foi um processo difícil e exigente, dado que se tratavam de práticas em construção quase constante. Para outros foi menos doloroso, dado que, de certa forma, se alinhava com os modos de fazer desses professores em outras instituições ou com suas

crenças de como uma aula deveria ser realizada para ser considerada uma ‘boa aula’ pelos alunos, atingindo os objetivos de ensino de determinados conteúdos.

Então, isso é uma coisa, né? Que a escola proporciona, assim, esse... essa reflexão, esse olhar muito mais alinhado, afinadinho com a... com o aluno do que... sabe? Sem aquela coisa ‘eu sou a professora, eu organizei assim e vai ser dessa forma que eu vou dar aula’, sabe? Então, assim, eu sou a professora, sou, realmente, mas o que que os meus alunos podem gostar de ver na minha aula? O que que eu posso trazer dos... dos meus conteúdos de geografia que vão ser muito mais significativos pra eles do que eu pegar, encher um quadro de... de matéria, ahn... passar 10, 20, 30 slides... eu uso slide sim, só que às vezes, eu fico em 2, 3 em uma aula inteira, porque a gente vai fazer realmente essa coisa de debater, de conversar, de entender e eu não vou sair da aula enquanto não tiverem realmente entendido, tu entende? Então, é uma coisa que me motiva isso, assim, da gente respeitar essa coisa dos jovens, porque eu não tive isso, sabe? (ELIDIANE, 2017).

Então assim, nós recebemos uma realidade muito difícil, de alunos que não sabiam, que foram alfabetizados, falando da minha disciplina, matematicamente alfabetizados, a gente saiu de uma realidade abaixo do básico, de não conseguir entender de como o aluno estava no ensino médio, mas enfim, a nossa escola veio pra reconstruir. No primeiro ano são 8 horas semanais de matemática, 8 horas, coisa que eu nunca tive em escola nenhuma. Então dá muito tempo de tu rever tudo o que faltou no fundamental e ainda inserir o primeiro ano do ensino médio, então a carga horária é imensa, justamente pra isso. Pro aluno aguentar isso, as aulas precisam ser dinâmicas, tem que ser algo personalizado, pra ti atacar cada um, e isso é um diferencial. E eu tive muito resultado, então esses alunos que eu estou levando pra Tunísia, foram alunos que fizeram projeto dentro da matemática, eles construíram um teodolito. (KÁTIA, 2016).

Os modos de ensinar e aprender da Escola SESI-RS estavam sendo institucionalizados, passando aos poucos a ser reconhecido e compartilhado pelos agentes envolvidos como um bom jeito de fazer as coisas (GHERARDI, 2009). No entanto, como pode-se depreender da fala de Kátia apresentada no tópico anterior e, também, dos trechos de Elidiane exibidos no presente tópico, a institucionalização não só pode ser contrariada ou desafiada, como ela por si só não garante a estabilização da prática. Para perdurar por um determinado tempo, uma prática necessita de certa estabilização, de modo que não seja necessário reiniciar do zero a negociação de como fazer determinada prática toda vez que ela for enactada. A estabilização diminui a latitude de negociação de uma prática, fazendo com que ela seja desempenhada de uma maneira compreensível e aceitável por um coletivo (GHERARDI, 2009).

b) A dupla e a multidocência

A dupla e multidocência constituem-se práticas valorizadas na Escola SESI-RS. A intenção de realizar tais práticas se volta para uma tentativa de não compartimentalização dos conteúdos, buscando demonstrar para o aluno que um mesmo tema pode ter distintos olhares. Essa proposta de ensino envolve professores de diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento trabalhando ao mesmo tempo um determinado assunto. Para tornar mais inteligível para o leitor, trago uma atividade organizada em comemoração ao Dia Internacional da Mulher.

A gente fez uma atividade sobre o dia internacional da mulher aqui na... no salão, eu que organizei com os professores... né? Com o Evandro e o Diogo que são os professores de humanas, a gente tava sem a de sociologia, que ela tá de licença maternidade e aí tava no processo de seleção pra temporária e aí a gente acolheu as outras áreas, né? (...) até no ‘SESI Acontece’, saiu! Saiu no ‘SESI Acontece’ a atividade do dia internacional da mulher que a gente fez, fui eu que pensei, e aí eu levei pra reunião de área, onde eu tenho 2 colegas e na época a gente ainda não tava com a professora temporária de sociologia, então era a Elidiane propondo uma atividade pra 2 homens pensarem sobre o dia internacional da mulher, o papel da mulher na sociedade, e questões de empoderamento, né, e tal, e aí... ahn... eles poderiam ter pensado, tipo, ah, Elidiane, eu acho que não vai ser muito fácil... , tu entende? Pra eles, dizer, aí, tá, propõe tu, já que é tu é mulher, sabe? Eu disse, ‘o que que a gente pode fazer?’, sabe? ‘Elidiane, olha só, quem sabe a gente fala...’ o Evandro que é o professor de história, ‘a gente faz... ahn... a abordagem sobre porquê que existe o dia internacional da mulher, porque muitas vezes isso ainda é dúvida, pros meninos principalmente, ‘ah, se tem dia internacional da mulher tem que ter dia internacional

do homem', e aí não entendem, muitas vezes, que é uma construção de luta histórica, não é uma coisa, tipo, aí, vamos fazer um dia, sabe? Não, não é isso'. 'Evandro, perfeito, vamos fazer'. Daí o Evandro organizou toda a história, porque ele é o professor de história, toda a história do dia internacional da mulher, aí o professor de filosofia falou, ah, a gente podia fazer alguma coisa sobre como que se enxerga a mulher no século 21 através da publicidade, aí a Giovana, que é a professora de português, já tava traba... já tinha um trabalho que ela desenvolveu no ano passado sobre isso, juntaram os 2 e fizeram a publicidade hoje vinculando a mulher e parte, tipo, de notícias na internet, que falam sobre mulher, como que isso vincula hoje em dia, então, assim, eles poderiam, por exemplo, ter... ah tá, planeja tudo já que tu é mulher. Não, sabe? Eles organizando, vamos fazer, e aí, ah, vou trabalhar tal música. Ah, legal, vamos fazer, essa música tem isso, essa música tem aquilo, a gente pode fazer dessa forma, pode fazer... sabe? Então, não fica uma coisa... não é uma coisa que uma pessoa luta por uma coisa, a luta de um, ela se transforma na de todos aqui dentro, sabe? Então foi uma coisa... a proposição de um se torna a proposição de todos, é uma coisa legal. (ELIDIANE, 2017).

Pela fala de Elidiane pode-se perceber o movimento desde a proposição da aula, passando pela discussão da proposta na reunião de área, organização dos assuntos e da forma como a aula seria executada. Aqui é possível ver também a questão de incorporação de gênero, com a assunção de que o assunto se tratava de um tema relevante para a sociedade, embora na fala de Elidiane possa se perceber uma tendência a haver uma tradicional associação como um tema das mulheres. A organização envolveu outros três professores, mas poderia ter sido ampliada, o que não ocorreu em função de uma docente estar em licença-maternidade. Os professores discutiram conjuntamente como poderiam abordar o tema de maneira a gerar reflexão nos alunos, dado que boa parte deles, segundo Elidiane, eram machistas.

E aí a gente fez uma atividade bem legal e aí, no final, quando eu falei... eles levantaram, aplaudiram, sabe, assim e daí teve aluno que veio e que me abraçou e me agradeceu de que 'professora... assim, ó, tu não tem noção do que isso significou pra mim, foi maravilhoso, sabe?' Foi... assim, foi lindo de ver, porque a gente sabe que tem muitos alunos que são machistas aqui na escola, muitos... são muitos... muitos... ahn... e a gente precisa, no mínimo, fazer com que eles saibam o que significa esse dia, porque aí eu sou machista, e eu odeio feministas e aí eu fui... eu botei na projeção, eu fui botando alguns pontos, né? E eu digo assim... e aí era sobre mulheres, né? E direitos iguais e tal... e aí eu fui apresentando, assim e aí, no final eu disse assim, ahn... 'Tem alguém aqui que, sei lá, não concorda?' 'Olha, professora, não concordo com esse ponto e tal, né?' 'E quem concorda com isso?' e aí foram levantando a mão, assim, praticamente todo mundo levantou a mão que concordava e tal e aí eu disse assim 'Gente, vocês sabem o que que... o que que são essas... essas falas que eu fiz agora pra vocês?', porque aí eu lia e a gente desenvolvia a ideia, né? Assim... e aí eles ficaram assim, isso aqui são os fundamentos do feminismo. Então, assim, por exemplo, quem diz que odeia uma feminista, com certeza não faz nem ideia de qual é a... a luta de uma feminista e daí, teve gente escorrendo lágrima assim, sabe? Foi... foi muito legal e aí, no final ali quando acabou, eles... Bah! Eles levantaram, aplaudiram e, sabe, assim, assobiavam e... bah, assim, foi muito legal e aí, ahn... no final... (ELIDIANE, 2017).

A preocupação desses professores em ressignificar concepções arraigadas levou em consideração as práticas que estavam institucionalizando sobre modos de ensinar e aprender da Escola SESI-RS a qual pressupunha participação ativa dos alunos, abertura para discussão e diálogos. Novamente, Elidiane traz elementos da abordagem sociointeracionista e socioconstrucionista na preparação e na execução da atividade de múltipla docência do Dia Internacional da Mulher.

Eu comecei a atividade com eles fazendo eles ouvirem as Saudades da Amélia, a Amélia que era uma mulher de verdade, no meio da atividade tem um 'gente, o que que é uma mulher de verdade? O que que é uma mulher pra casar?', sabe? E aí, sabe? Fui falando, uma mulher transa, ela não é uma mulher? Sabe, vários... e foi assim, foi uma grande reflexão mesmo e aí, no final da atividade eles ouviram Desconstruindo a Amélia da Pitty e que, daí, tipo, é totalmente o oposto de saudades da Amélia, né? De que é uma mulher que levanta, que vai à luta, que cria filho sozinha, que... que não tem medo da sexualidade, que não tem medo de nada e, bah, assim, foi sensacional, assim, foi muito legal, foi muito legal mesmo porque, assim, ó, eu não imaginei, quando eu propus pros colegas e que eu levei pra direção, eu não imaginei que ia ter esse impacto, assim, porque depois disso, até os meninos que são... que eram, assim, mais machistas, assim, eles tão muito mais reflexivos, eu notei que teve uma diminuição, assim, esporádica de manifestações via Facebook sobre feministas... é... 'Feministas são isso, são aquilo e são aquilo outro', eu vi que parece que eles meio que começaram a acordar porque em momento algum, eles todos tavam assim 'ah, isso tem que acontecer, isso tem que acontecer' e aí

quando eles sabem que aquilo ali era a luta do feminismo... sabe? E aí, uma aluna disse 'ai, eu queria falar...' e aí eu abria, né? O microfone, a participação era, assim, efetiva, não tinha, assim... não ficavam encolhidinhos, eles falavam mesmo e aí teve uma aluna que disse 'ai, professora, eu queria falar', levantou a mão e eu disse, 'Ah, péra aí que eu vou levar o microfone', daí ela disse assim 'Ah, eu acho que, assim, ó, é muito importante que a gente tenha esse tipo de debate, que não sei o que, que não sei o que', falando, falando e ela disse assim 'e mais, gente, aprendam', bem assim... falas dela, ela que disse ó, não fui eu, 'aprendam que feminismo e machismo não são opostos', e aí ela começou a discorrer sobre o que que era o feminismo, sobre o que que era o machismo, assim, ó, foi super aplaudida e eu disse assim, ó... sabe, assim, é quando tu vê, sabe? Que quando tu abre o espaço de diálogo, tu deixa que as ideias tenham uma fluência normal, natural e aí, muitas vezes, é o caminho pra gente desconstruir, inclusive, essas coisas de preconceito, né? E tal... então, assim, eu acho que esse dia foi um dia muito... muito positivo. (ELIDIANE, 2017).

Nos trechos selecionados também é possível perceber o uso de estratégias de engajamento, intervenção e invenção para atingir os objetivos propostos. Elidiane também traz exemplos de afetos explicitados pelos alunos, dos efeitos provocados e do seu próprio afetamento com a atividade realizada. Vários foram os elementos humanos e não humanos envolvidos nessa prática, corroborando com as compreensões de Reckwitz (2012) de que toda prática social envolve uma estruturação perceptiva-afetiva e estruturação de espaço-artefato. Há uma conexão importante entre sentidos, percepções e afetos que é inteligível via agentes corpóreos engajados nas práticas, as quais requerem seres humanos competentes e subjetivados com seus corpos (por inteiro, na totalidade) e artefatos que são usados e compreendidos situacionalmente, afetando as práticas de que participam. Nesse sentido, as músicas selecionadas, o espaço onde ocorreu a atividade, a forma como os alunos estavam organizados, os trechos de matérias publicitárias escolhidos, o telão, o microfone e tantos outros elementos fizeram com que essa prática gerasse os afetos descritos por Elidiane.

c) Educação para o empreendedorismo

A educação para o empreendedorismo na Escola SESI-RS é uma prática que ancora outras práticas: oficinas, ensino por projetos, encontros com o mercado, passaporte para o empreendedorismo e rotas empreendedoras²³¹ (sociais, culturais, acadêmicas, técnico-empresariais e inovadoras). Concebido como um princípio desse formato de Escola, o empreendedorismo é justificado pedagogicamente por eles como algo que possibilita trabalhar a educação integral dos alunos e os ajuda a alcançar seus sonhos e propósitos de vida, a partir do ensino de como planejar e estruturar estratégias para realiza-los.

O ensino por projetos é outra prática da Escola SESI-RS que faz parte do guarda-chuva de práticas relativas à educação para o empreendedorismo, que tem o intuito de criar oportunidades para os estudantes aprenderem, pensarem e agirem de maneira empreendedora. Segundo os idealizadores da proposta da Escola, para isso, é fundamental criar situações autênticas de 'vida

²³¹ "Nós temos uma proposta no final do ano da rota inovadora que é um projeto que os alunos tem apresentar perante uma banca, essa banca é formada por um professor convidado, professor externo, de alguma faculdade ou alguma escola, ou de alguma instituição, pode ser um engenheiro se for uma questão mais voltada pra área da engenharia, e é também formada pela professor orientador que é um professor da escola, e por um industrial, então a gente chama um representante da empresa industrial, e foi assim, simplesmente bárbaro porque eles conseguiram, os industriais conseguiram ver qual é a nossa proposta, e qual a ideia desse alunos, eles viajam muito mas tudo embasado. 'Isso é uma viagem? É, mas está aqui todo embasamento teórico pra essa viagem acontecer de forma prática'". (ÁLVARO, 2016).

real', de tal modo que seja desenvolvida uma aprendizagem embasada em atividades experimentais, de reflexão e trabalho colaborativo.

Os projetos podem envolver uma ou mais disciplinas, no entanto, os idealizadores da proposta do Ensino Médio incentivam que projetos de pesquisas sejam preferencialmente interdisciplinares. Entendem eles que a proposta do projeto deve partir da relação entre os conceitos estruturantes das áreas de conhecimento e de cada componente curricular juntamente com os interesses dos estudantes. Uma prerrogativa é que os professores devem levar em consideração os conceitos que serão trabalhados durante o desenvolvimento do projeto, uma análise que para o SESI-RS deve ser realizada antes mesmo do nascimento do projeto. A análise conjunta dos conceitos precisa também ter em vista os descritores propostos, buscando situar relações interdisciplinares plausíveis entre eles. Com base nisso, os professores envolvidos na composição de um determinado projeto precisam refletir e discutir sobre possíveis situações-problema passíveis de serem pesquisadas.

Busca-se com os projetos desenvolver o 'saber-fazer' dos alunos, incentivando que construam 'algo' (uma peça de teatro, uma maquete, feiras, soluções tecnológicas etc.). Assim, a partir da identificação dos interesses dos alunos, levando em conta a perspectiva de pesquisa, é que serão definidas as áreas e os componentes curriculares envolvidos, os descritores, o(s) tema(s) foco (que, para os idealizadores da Escola, deve ser significativa, com potencial para estabelecer relações com o mundo do trabalho e com a cultura juvenil), a justificativa (da mesma forma, é necessário fundamentar e expor o sentido e a importância do tema proposto para o grupo de alunos envolvido com o projeto), definindo também o objetivo geral do projeto e apresentando a construção final (o que o projeto entregará ao ser encerrado).

A trajetória de desenvolvimento do projeto, embora deva considerar as aproximações e relações estabelecidas entre os conceitos, não pode desconsiderar o protagonismo do aluno: é de fundamental importância que o interesse do estudante indique e promova a interdisciplinaridade da investigação proposta pelo projeto. Aos professores é solicitado que indiquem a pergunta norteadora (que precisa desafiar os estudantes a extrapolar o nível da informação, sendo importante que consigam construir hipóteses, indicando possíveis causas e soluções, chegando a representações) e o objetivo de cada disciplina envolvida com o projeto, assim como os conceitos estruturantes, as habilidades a serem trabalhadas, os descritores e procedimentos.

Como metodologia de aprendizagem apoiam-se no 'aprender-fazendo', em uma proposta dinâmica de aprender via prática. Estabelecem dois eixos temáticos para a realização das atividades: um eixo social-cultural²³² (quando são propostos projetos ou ações de caráter social e/ou cultural) e

²³² "A variedade das ações permite adequar os projetos às motivações dos jovens e ao desenvolvimento de aptidões, que são um terreno privilegiado de educação para a cidadania. Na sua gênese está a participação social de forma ativa e a defesa de valores fundamentais das sociedades modernas, como a igualdade de oportunidades e a inclusão social, assim como a promoção de valores culturais" (SESI-RS, 2014, p. 2).

um eixo inovação-tecnologia²³³ (projetos ou ações de caráter tecnológico-científico e de inovação). O processo de desenvolvimento de um projeto envolve as seguintes etapas: criação do grupo, adesão a uma ideia, organização do grupo e adesão a um grupo.

Foi algo que foi muito gritante o ano passado, e o que despertou mais interesse neles, que foi aonde a gente foi pra Mostra TEC, foi a área de Biologia, Robótica, Física e Química, que, então, as áreas se juntaram e auxiliaram no projeto, que foi o das macrófitas. Eles foram pruma indústria e, dentro da indústria, eles acharam que tinham capacidade de desenvolver algo que suprisse a necessidade daquela indústria, entende? Não foi com cunho pessoal, eles não utilizaram aquilo pra trazer pras suas vidas pessoais, pra resolver alguma coisa da sua comunidade; eles foram realmente resolver algo pra indústria. Não foi pruma questão social, realmente, eles queriam prestar serviço pra empresas, pra resolver a solução, pra dar solução àquela situação, bem pontuada, assim. E Pelotas, não. Pelotas, o outro projeto que eles fizeram era colocar um... nas paradas de ônibus pra ver quando a linha tava vindo e quando a linha não... se tinha ou não tinha saldo no cartão, então tu vê que tem um cunho muito social em Pelotas. Não que aqui não tivesse sido, claro, reciclar água e tal, o reaproveitamento, só que tu percebe que é um outro olhar, é um olhar bem comercial mesmo, e não social, aqui. Então eles não conheciam nem a cidade deles direito... (LUANA, 2017).

Que é uma boa criação, ahn... mas, assim, eu não me vejo como uma pessoa capaz de criar, mas eu vejo que eu sou uma pessoa capaz de ter esse estímulo, sabe? A buscar alguma coisa diferente, tanto que no primeiro ano a gente... surgiu, assim, dum conteúdo que eu tinha que trabalhar, da gente criar um simulador de terremotos e aí a gente criou com LEGO, as turmas e aí a gente ganhou prêmio no... foi o primeiro prêmio da escola, foi o simulador de terremotos no salão jovem da URGs, sabe? E que partiu duma ideia que eu tive, sabe? De pensar assim, o que que a gente podia fazer, porque tinha um sismógrafo no manual da LEGO e aí eu disse assim... aí eu expliquei como que funcionava o sismógrafo, a gente fez todo o trabalho que o sismógrafo funcionava pra entender os terremotos, parará... fiz toda a explicação e agora a gente poderia simular um terremoto. “Ah, como que a gente vai simular?”, bom, isso é uma coisa que eu não sei, vocês vão criar simuladores com o LEGO e aí encontrei eles lá no salão e aí trouxe caixas e mais caixas de LEGO e eles fizeram, e aí, a partir disso, eles fizeram. Então, assim... eu acho que eu consigo, ahn... motivar que eles pensem estratégias, que eles criem e eu acho que a pessoa que inova, ela tem motivação, assim, sabe? Aquela coisa da dor ensina a gemer, sabe? É mais ou menos isso, tu te vê necessitado de alguma coisa e aí tu vai e faz, então, eu acho que é isso. (ELIDIANE, 2016).

Um ponto destacado pelos idealizadores da proposta da Escola trata-se de que os conceitos de um componente curricular não devem ser forçosamente adaptados ou encaixados para que o projeto se configure como interdisciplinar, mas sim é importante que ele seja relevante para a construção do projeto, embora possa não ser central, mas sim periférico. Adicionalmente, o processo de mapeamento de conceitos pode demandar uma diversidade de atividades pedagógicas, como, por exemplo, saídas de campo, dupla docência e rota inovadora; decorrendo disso a relevância de reuniões com todas as áreas envolvidas para que seja realizada uma análise e um planejamento do trimestre/semestre/ano escolar.

Esses alunos que eu estou levando pra Tunísia, foram alunos que fizeram projeto dentro da matemática, eles construíram um teodolito (...) um equipamento utilizado por agrimensores, topógrafos pra medir distâncias, distâncias inacessíveis, por exemplo, terras muito grandes, tu já deve ter visto na beira da estrada o pessoal com aquele equipamento, então eles construíram um teodolito analógico, com materiais alternativos, mas pedagógico e depois eles aperfeiçoaram, porque como eles fazem eletrônica no SENAI, eles aperfeiçoaram e deixaram ele eletrônico. Então a gente participou em feiras, que isso o SESI também possibilita, o aluno cria um projeto e a gente inscreve ele em feiras. A primeira feira que eles participaram foi aqui em Pelotas, e eles foram premiados. Aí eles foram pro Salão Jovem da UFRGS lá também eles foram premiados, com esse projeto, já no segundo ano deles aqui, e foi de uma aula na trigonometria que eles se empolgaram com a ideia e resolveram fazer esse projeto. E aí do Salão da UFRGS a gente inscreve eles pra Minas na UFMG, eles têm uma feira muito legal, e eles foram selecionados e lá na UFMG eles ganharam uma credencial pra Escócia que é em abril do ano que vem. E fomos pra Mostra TEC Novo Hamburgo que eles também foram selecionados e lá eles ganharam essa credencial pra Tunísia e a gente está indo agora dia 05 de janeiro. Então isso é um mega resultado, porque dentro da disciplina de matemática, que é temida pelos alunos, de uma realidade assim.. cruel, então o aluno criar um projeto e ser reconhecido em tantas instâncias, acho que foi um mega resultado, está sendo e vai ser. Esse

²³³ “O desenvolvimento do espírito científico e inovação tecnológica está alinhado com a necessidade de estruturar o tecido econômico e científico, sendo, igualmente, um espaço para o desenvolvimento do potencial empreendedor de jovens, pela criatividade, inovação e concretização real/experimental que são inerentes à solução de problemas” (SESI-RS, 2014, p. 2).

aluno já se formou agora, a gente formou a primeira turma e mesmo como ex-aluno o SESI está possibilitando que ele vá, e ele está indo representar a Escola em outro país, outra língua, então a nossa escola ela veio pra fazer isso e ela fez, era romper barreiras. Até o Superintendente na formatura deles, ele falou que a Escola já atingiu patamares inimagináveis porque a ideia era romper as barreiras de Pelotas e eles romperam a do Estado, foram pra MG, e não foi só na minha área, temos outros projetos, eles foram pra Recife e foram premiados lá, e também na Mostra TEC. Então rompeu as barreiras do Estado e também do país, então a gente conseguiu isso em 3 anos. Então eu acho que essa escola deu muito certo e está dando muito certo. (KÁTIA, 2016).

Os projetos proporcionam a construção de redes, o desenvolvimento de mapeamentos, o estabelecimento de reflexões, conexões e relações entre os conceitos estruturantes ou descritores de cada componente curricular, trazendo um caráter de conhecimento aplicado, como pode-se perceber na fala de Kátia. Adicionalmente, busca-se com isso preparar o aluno para situações que serão vivenciadas no decorrer de sua trajetória profissional ou acadêmica. Os estudantes ditos empreendedores são aqueles, segundo o SESI-RS, que desenvolvem capacidades e competências de concepção, planejamento, mensuração de riscos e execução de projetos. Esperam, os idealizadores da proposta da Escola, que os alunos desenvolvam responsabilidade ética propor algo que busque melhorar suas vidas (estudantis ou profissionais), construindo algum projeto social ou mesmo um empreendimento. Outras competências almejadas são: autoconfiança, assumir riscos calculados, iniciativa, sinergia, assertividade, resiliência ao fracasso, planejamento, organização, criatividade, inovação, relações interpessoais.

Esse tipo de prática envolve também o professor articulador, que busca acompanhar o percurso do aluno apoiando-o ou provocando-o no estabelecimento costuras entre todos os elementos envolvidos no projeto (descritores, conceitos, habilidades, situações-problema, objetivos etc.). A ideia é que esse profissional incentive que seu grupo de ‘afilhados’ construa novas tramas, visualizando as rotas empreendedoras eleitas por esses estudantes e instigando-os a participar de outras. Dito isso, o próximo tópico aborda justamente o acompanhamento dos alunos na sua trajetória escolar.

iii. Acompanhamento de alunos

Embora o ‘acompanhamento dos alunos’ leve em consideração olhares distintos (orientador/a educacional, orientador/a pedagógica, equipe diretiva e professores), envolvendo profissionais com formações variadas (psicólogos/as, pedagogos/as e licenciados), neste tópico lanço luzes sobre o trabalho dos professores articuladores, dado que foi destacado por vários participantes da pesquisa como um diferencial da Escola SESI-RS. Trago a fala de um deles para ilustrar o peso que atribuem a essa prática.

Eu acho que umas das coisas... alguns perguntam, ‘Qual o segredo da escola?’, a gente tem vários, né? Não são segredos, mas são várias coisas que, juntas, fazem o sucesso da escola ou até pode se fazer o fracasso. Mas a questão de eu ter aqui o professor articulador, isso eu vejo que dá uma diferença. Eu acho que toda a questão da metodologia que a gente desenvolveu, os descritores, acho que tudo isso é muito legal, vale, assim, acho que... daria até pra dizer, ‘Vários segredos’, mas essa questão de a gente ter um professor que tá junto com o aluno durante o ano, ajudando ele a se organizar, com uma ênfase no primeiro ano de, ‘Bom, eu tô numa escola agora que é de turno integral, eu tenho que organizar minha vida, como é que eu me relaciono numa escola nova?’, depois vai passar pra outras situações, onde ele vai estar num relacionamento com o grupo, com o SENAI, que o segundo ano é este, depois, no terceiro ano, a gente vai fazer a questão da criação e também do desligamento, porque daí, no terceiro ano, eles vão embora. Então esse cara,

esse professor que, em princípio, teve sua formação inicial numa área... sei lá, na Geografia, na Educação Física, e agora ele se vê posicionado numa outra perspectiva, que ele não é mais o professor. Ele, quando tá como articulador, ele não é mais da sua área, do seu componente, e ele consegue auxiliar os alunos a se organizarem, a ouvir esse aluno e ele consegue fazer com que eles se organizem. Eu acho que uma das coisas... e aí, eu comecei a ver bem na prática que, podendo ajudar desde o início, 'Quais os professores que têm, mais ou menos, o perfil pra isso?', 'Como é que os alunos escolheram seus articuladores?', e aí eu só consegui saber isso... tu vê, já tinha há dois anos isso em Pelotas, eu nunca tinha dado tanto valor pra isso. Quando eu comecei a fazer aqui, junto com todas as outras coisas, eu acho que o articulador foi uma coisa que... se a gente conseguisse ter isso nas escolas, já ia dar uma diferença tremenda na formação das crianças, de jovens, assim, porque é muito difícil estudar. Com tudo isso que acontece hoje... a gente aqui na escola, além de poder mostrar pra ele que é bom estudar, pô!, tem um cara que dá apoio pra ele. Num outro período do dia ele é professor, mas ali ele tá como um articulador. (...) No primeiro ano, poder... ajudar ele a se organizar com os horários, com as dificuldades que ele têm com outro professor, até porque, às vezes, ele não consegue falar com outro professor; pra ajudar ele a se organizar nos seus horários, porque ele também muda de uma dinâmica de estudar uma manhã ou tarde pra um turno integral, rapidinho ele se atrapalha, porque daí ele acha, 'Não, eu vou fazer em casa', não existe isso. Ele não consegue fazer em casa, porque ele chega às sete, sai às seis, chega em casa, come e dorme, os pais nos falam... isso daria uma outra pesquisa. Isso já é, assim, 'Eles não vão conseguir fazer', porque... inclusive a nossa dinâmica é que a gente trabalhe mais aqui, dê os trabalhos pra fazerem aqui. Então esse articulador vai ter muito a questão da escuta, ele vai ouvir as dificuldades do aluno, as facilidades que ele tá tendo também, e vai ajudar ele a se organizar. No primeiro ano, basicamente ele vai fazer isso... (...) Aqui na escola, de tantas coisas que são diferentes ou inovadoras, eu acho que a gente poder ter colocado um cara chamado... uma função, uma atividade de articulador, é um negócio que ainda dá pra render muito, né? (IGOR, 2017).

Em linhas gerais, como pode-se perceber pela fala de Igor, esse profissional ajuda o aluno a organizar seu tempo, suas atividades e sua vida estudantil dentro desse formato proposto pela Escola SESI-RS, os auxilia nos seus desafios escolares, pessoais e profissionais como uma espécie de *coach*. Essa prática é desenvolvida por alguns professores da Escola que, além de suas disciplinas, realizam também essa atividade. A princípio, não é necessário que esse professor tenha formação específica (como psicopedagogia ou mesmo de *coach*), pois os direcionadores são trabalhados em formações pedagógicas proporcionadas pela Gerência de Educação do SESI-RS. Não consegui obter informações se há algum diferencial de remuneração para a execução de tais práticas. Quando questionei Igor sobre como os/as professores/as articuladores/as são definidos pela Escola, obtive a seguinte resposta:

Como é, então, que a gente chega nos nomes? A gente não pode... claro, isso é uma... a gente olha muito, a gente olha muito, daí a gente tenta achar mais brechas, mas, 'Esse professor, ele demonstra, na formação, durante o ano, essa capacidade de escutar?'. Quando a gente contrata, a gente tem um perfil que a gente acha de professor, então a gente seleciona, 'Ele tá adequado pra dar aula dentro do que a gente acredita'. Então, quando um professor não é selecionado aqui, a gente até fala pra ele, 'Olha ...', porque a gente não conhece muitos professores que não são selecionados, não adianta, a gente só consegue pegar um. Então não é que ele é um professor ruim; ele é um professor que não está adequado ao que a gente quer, mas ele pode ser um ótimo professor em outra escola, em outra metodologia. Ele só não tava adequado à nossa. A gente sempre tenta falar isso pros professores. Então tá, daí contrata por este perfil pra dar aula, como é que ele vai virar articulador? Então a gente faz um acompanhamento muito perto, de toda a equipe, de saber se esse professor, além dessas capacidades de ser professor, tem essas outras coisas. 'Ele tem uma experiência de vida?' Não é vida, assim, anos de idade, é, 'Ele tem uma experiência de vida? Ele é casado? Ele é solteiro? Ele tem filhos, não tem? Ele é do Rio Grande do Sul? Ele não é do Rio Grande do Sul? Ele tem experiências pra compartilhar com os alunos?' Isso a gente vai fazendo também ao longo do tempo. Então, um exemplo que eu te dou: esse ano a gente tem dois novos articuladores, que não tínhamos no ano passado, que é o de Geografia e a de Física. Eles entraram no final do ano, então a gente acompanhou eles de lá até agora e viu que eles conseguiriam fazer isso, que eles têm esse extra, além do perfil de professor, que eles têm essa questão que a gente testa... não é que testa, mas da questão da confidencialidade a gente já sabe... A outra coisa que a gente olha é se eles têm uma penetração com os alunos, se os alunos se referenciam a eles com boas referências, não adianta. Ah, a gente se dá bem, a gente conversa coisas que a gente ouve no corredor, a gente olha pras reclamações, os alunos vêm aqui na Hortência, 'Ah, eu tenho muita dificuldade com esse professor', pô, chega uma hora que esse professor só da aula, ele não consegue fazer outra coisa. Então a gente olha essas referências. Na verdade, a gente olha esse extra e, claro, quando a gente começou o ano, agora, a gente aproveitou esse mês de fevereiro e março pra ver como é que esses professores se relacionam com esse novo grupo de alunos que entra. Com os antigos, eles conheciam, então é uma outra relação, tanto que a gente tem mais problema de bagunça, vamos pensar assim, com os do segundo, porque os do primeiro não têm tanto problema, tão conhecendo a escola. Mas, então, como é que eles fazem? A gente olha esses professores com mais essas características a mais do que só dar aula. (IGOR, 2017).

Segundo Igor, antes de ser professor-articulador, o profissional precisa atender uma série de pré-requisitos para ser selecionado como professor desta Escola. Há um perfil traçado que leva em conta conhecimentos, competências, habilidades e atitudes esperadas desses docentes para que deem conta da intenção do Projeto Político Pedagógico traçado. Assim, exigem: conhecimento sobre sua respectiva área de atuação²³⁴; proatividade²³⁵; relacionamento interpessoal²³⁶; visão²³⁷; criatividade²³⁸; postura profissional²³⁹ e avaliam sua participação em reuniões pedagógicas²⁴⁰. O acompanhamento do trabalho docente fica a cargo da equipe diretiva da Escola e da Gerência de Educação do SESI-RS. São eles que orientam e sugerem como os professores devem proceder para se adequarem ao PPP, conquistando assim os resultados de aprendizagem esperados. Como instrumentos de acompanhamento, utilizam: avalia SESI, vídeo aulas, presença nas reuniões gerais e por área de conhecimento e momentos de capacitação.

A partir dessas avaliações e, também, do acompanhamento cotidiano do trabalho dos professores e da relação que estabelecem com os alunos – assim como da identificação de determinadas características e de competências, habilidades e atitudes adicionais (especialmente em relação à experiência de vida e profissional) – é que esses profissionais são selecionados para atuarem como articuladores. Entendendo a exigência já bastante grande ‘apenas’ para ser professor nesse formato de Escola, questionei se os profissionais eleitos como articuladores teriam a opção de declinar/negar o convite, caso ele não se sentisse confortável ou preparado para esse desafio, ao que Igor respondeu:

Pode, tanto que... como não tá escrito esse procedimento, mas aqui, pelo menos, na escola, quem faz esse procedimento sou eu, então eu chamo eles, ou ele, ou ela, e converso com eles explicando os motivos... mesmo quem já era, pra dizer que a gente gostaria que ele continuasse. A gente conversa, 'Fulano, tu já foi articulador ano passado, teve um trabalho fantástico, eu recordo de algumas coisas que a gente conversou uma época, e a gente quer retomar isso contigo. Podemos contar contigo como articulador esse ano?', se a pessoa dissesse que não, tudo bem, mas normalmente elas não têm dito não. As pessoas que a gente tem convidado... talvez até por isso, aquilo que tu falava, como a gente vai trabalhando com

²³⁴ “Demonstra competência na transposição dos conteúdos em situações de aprendizagem; possui uma visão longitudinal de objetivos de ensino, princípios e conteúdos; planeja levando em conta: conhecimentos prévios dos alunos, o nível de desenvolvimento cognitivo da turma, diferentes formas de situação didática; oferece apoio pedagógico aos alunos, fazendo as intervenções e os encaminhamentos necessários; avalia os alunos através de diversos instrumentos; utiliza tecnologias educacionais em suas práticas pedagógicas; responsabiliza-se pela gestão de sala de aula: organização da sala de aula, disciplina, limpeza, patrimônio da Instituição; compreende e aplica proposta de avaliação por descritores adotada pela Escola” (SESI-RS, 2014).

²³⁵ “Demonstra flexibilidade e capacidade de buscar alternativas no trato de questões cotidianas; apresenta capacidade de processar e superar adversidades e frustrações; estabelece seu programa pessoal para formação continuada; participa ativamente de estudos, programas e eventos proporcionados pela Escola” (SESI-RS, 2014).

²³⁶ “Evidencia capacidade de influenciar os outros, defendendo suas ideias em espaços e momentos adequados de maneira construtiva; demonstra capacidade para refletir sobre críticas recebidas; evidencia habilidade de reconhecer e lidar com conflitos; demonstra responsabilidade e comprometimento com as decisões e processos coletivos” (SESI-RS, 2014).

²³⁷ “Envolve-se, sempre que possível, na discussão de temas de interesse global da Escola; promove a articulação de sua área de atuação com as demais; apresenta capacidade de elencar, ordenar, eleger prioridades para a ação pedagógica; compreende e valoriza a participação organizada dos pais na vida da Escola” (SESI-RS, 2014).

²³⁸ “Associa processos criativos ao desenvolvimento da ação pedagógica; cria e realiza novos projetos; ousa estabelecer mudanças disruptivas em sua prática pedagógica” (SESI-RS, 2014).

²³⁹ “É assíduo; é pontual; cumpre prazos na entrega de materiais; apresenta cultura do não desperdício de materiais e tempo; demonstra ética e integridade na construção e preservação da imagem e posicionamento da Escola: missão, valores, princípios e práticas; demonstra postura adequada no ambiente escolar desde vestimenta, tratamento dispensado a colegas e alunos e famílias; procura manter-se atualizado com a comunicação interna da Escola” (SESI-RS, 2014).

²⁴⁰ “É assíduo; é pontual; participa ativamente das propostas” (SESI-RS, 2014).

eles e eles vão vendo que eles vão tendo as características, é só um, digamos, uma formalidade convidar, porque eles já tavam meio que se encaminhando pra esse cargo, essa atividade. Então os professores que recebem o convite pela primeira vez, no caso foi a Poliana e o Tadeu, eles, 'Ah, mas eu já tava esperando! Se tu não me convidasse, eu já ia pedir já! Eu queria ser articulador!', então é isso aí, a gente... nós não tivemos recusas na hora do convite, então a gente vai indo, mas poderia recusar. A gente, na seleção, só fala da atividade, a gente não diz que ele vai ser... então, se ele achar que não consegue ou que não tem como, ele... na verdade, ele é contratado pra ser professor, o articulador é um extra, que ele faz num outro horário, que a gente reserva, tudo isso tá dentro da carga horária, mas ele poderia dizer que não, sim. (IGOR, 2017).

Após a definição dos profissionais que irão desempenhar essas práticas de articulação, há o processo de escolha por parte dos alunos de qual professor/a eles gostariam que fosse seu articulador/a. Para tanto, o aluno precisa indicar pelo menos cinco nomes dentre a lista de articuladores que ele gostaria de desenvolver esse trabalho de acompanhamento. Como o número de professores articuladores é pequeno em relação ao número de alunos da Escola, há necessidade de negociações para chegar a um número que seja adequado para a realização dessas atividades. Por isso, além de tentar equilibrar o número de estudantes por professor-articulador já com a indicação de cinco nomes, há também uma conversa com cada um dos professores-articuladores para verificar quantos alunos eles conseguem assumir naquele ano. Adicionalmente, há também uma análise quanto a como a relação foi estabelecida no ano anterior com os alunos que comporão esse grupo, visto que a proposta é de que esse trabalho seja bastante próximo, demandando um relacionamento saudável.

Bom, vou começar pelo 'Como é que se escolhe?'. No início do ano... vamos começar o primeiro ano. Eles têm, durante o mês de fevereiro e março, eles não têm ainda o articulador, mas nós já falamos pra eles que existe essa atividade, essa função, tanto pros pais... a gente já espalha pra todo mundo saber, e aí a gente diz as atividades que essa pessoa vai fazer. Então, no primeiro ano, a gente tem um foco de reuniões com o articulador em grupo, então são turmas de alunos, de várias turmas, e aí que vem de novo a questão da inovação; o professor não tá com um grupo só de uma turma, ele tem alunos, nessa turminha de articulação dele, de várias turmas, às vezes das quatro turmas. Então vem outro segredo da escola, a gente... é só formalmente que existem as turmas, porque os projetos, as atividades, tudo a gente tenta misturar, mas tem que ter uma formatação da legislação, inclusive. Mas esse articular, então, ... janeiro e fevereiro a gente já espalha pros alunos e pros pais, e os alunos tão sabendo o que esse articulador vai fazer (...) como ele vai ser escolhido? Depois de março... então agora, por exemplo, a gente tá no momento de eles fazerem a escolha, então o que que acontece? A orientadora educacional passa nas salas e bota a lista de todos os professores que são articuladores, e os alunos vão escolher quais... ele não pode botar só um, porque não tem como todo mundo ser de um só, então a gente pede pra que eles coloquem todos os professores que eles acham, que eles gostariam que fosse seu articulador. Dois, três, quatro... esse ano, a gente tem oito articuladores, então todos esses 190 alunos vão escolher entre oito articuladores. Eles não botam em ordem de preferência, porque não é que 'eu quero mais um ou mais ou outro', então eles botam os nomes... três, quatro ou cinco, acho que esse ano a gente vai pedir cinco nomes. A gente recolhe todos os nomes, daí a gente faz essa avaliação pra ver se deve ir mais gente pra um articulador, ou não. Sabendo isso, a gente também conversa com um professor pra dizer pra ele, 'Olha, a gente tem essa lista aqui de 20 alunos. Tudo bem? Pode ser? Tu acha que esses alunos...?', aí ele vai poder ponderar, 'Olha, eu acho que esse aluno aqui...'. Se é do primeiro ano, normalmente eles aceitam todos, porque eles não conhecem, mas quem já tá no segundo, agora os nossos já sabem, 'Ah, eu acho que esse aqui eu tive mais dificuldade no ano passado, esse aqui eu tive mais facilidade'. Então, depois que o aluno escolhe, a gente organiza as listas, conversa com o professor. Depois que tá finalizado, a gente, então, devolve pros alunos, dizendo, 'Olha, vocês vão ficar com estes aqui, cada um de vocês vai ficar com esse', e já organiza os encontros. Uma vez por semana o primeiro ano se encontra em grupo com o articulador, e o segundo ano são encontros individuais, então, no segundo ano, o professor marca nos horários que tiver disponível durante a semana. A gente, inclusive, percebe... e aí, aquilo que eu digo, que essa pessoa, essa função é uma função... porque, até que ponto, inclusive, tem uma questão ética na relação... até que ponto eu posso sair do meu encontro com o articulando ali, com o jovem, e vir na Orientação Educacional e falar alguma coisa que ele me disse? Qual é o nosso sigilo que nem na relação com o Padre que recebe a confissão? Se ele me relatar que o pai dele, a mãe dele bateu nele... tá, uma vez... bateu duas, bateu três, será que isso já não é caso de Conselho Tutelar? Então essa relação do articulador é muito interessante. Isso, inclusive, é pauta dos encontros. Normalmente, pelo menos uma vez por mês, é feita uma formação com os articuladores. (IGOR, 2017).

A princípio, esse trabalho me pareceu se assemelhar a de um psicólogo, pedagogo, orientador educacional ou pedagógico, que tem no cerne de suas ações o caráter de sigilo profissional, mas que também lida com dilemas éticos, precisando equilibrar e decidir quando um segredo ou uma informação mais delicada pode ou deve ser compartilhada para evitar maiores problemas para o aluno e para a comunidade escolar. Embora eu já tenha explicitado que não é exigida uma formação específica e que Igor já tenha relatado quais características e competências são esperadas desses docentes, me perguntei como o SESI-RS dava conta de formar esses profissionais para atuarem como articuladores, ou mesmo que suporte eles recebiam da Gerência de Educação do SESI-RS e da equipe diretiva para tratar com assuntos, por vezes, tão delicados. Sabendo dos desafios que esses professores-articuladores enfrentarão, questionei Igor sobre como ocorre a preparação desses profissionais para atuar nessa proposta de articulação.

As formações que acontecem... por isso que na GEDUC, dentre uma das coisas que o Grupo de Diversidade e Processos Inclusivos faz, que é a Catharina, a Victória e a Danúbia, as três também cuidam do articulador. Dentro da GEDUC, além da parte pedagógica, um... o segredo... o articulador tá com as três, então a gente tenta, pelo menos uma vez a cada mês, ter encontro com elas aqui na escola ou via link, pra que os professores possam conversar com essas coisas que aconteceram, que na hora ele deu um jeito, mas que talvez não tenha ficado muito... 'Tá, na hora eu resolvi, mas eu fiquei com essa dívida ainda', porque daí a gente usa a experiência da... não é porque elas atuam como... são psicólogas, não que elas... mas a experiência que elas têm. 'Ó, me relataram algumas situações assim e tal, como é que a gente poderia trabalhar?', falam coisa da família, os pais tão se separando, então a gente não sabe, eles vão falar pro articulador. Aí, quando o articulador... 'Tá, isso eu tenho que falar ou não falo? Falo com a Direção? Falo com o Pedagógico? Falo...?', ai, tá, no limite nós vamos falar... aí a gente começa a entender as coisas que tão acontecendo na sala de aula. Daqui a pouco, um pouco da agressividade ou do, digamos, descaso, sei lá... os pais tão se separando um caso, a gente não sabia, mas o articulador já sabe, por isso que esse é o limite do quanto ele pode falar ou não. Aí, quando... que que a gente tem, na verdade, assim, mais ou menos... se a gente percebe que é uma situação que vai ajudar ele a melhorar, a melhorar o aprendizado dele e o professor articulador acredita que isso não vá atrapalhar, ele vai nos falar. Claro que a gente não devolve pro aluno dizendo que viu isso, que sabe, mas tem muitas coisas que acontecem ali que, elas mesmas dizem, 'Vai morrer com a gente. Não podemos falar'. Mas é sempre aquilo, a gente sempre diz, 'Olha, se vocês perceberem alguma coisa que vai dar problema ali, vocês já têm um pouco de experiência de vida, vocês vão ter que avaliar muito bem, vocês talvez tenham que falar, mesmo que em princípio possa parecer que vocês não... enfim, quebraram a confiança, alguma coisa. Mas, se der algum rolo ali na frente, como é que a gente vai ficar?'. Eu vou ficar preocupado, daqui a pouco vem um aluno e fala pro cara 'eu vou matar alguém' e o cara não fala nada pra ninguém, aí ele vai e mata. Como é que o quadro vai ficar depois? Mas a gente conversa, porque também é novo. É uma função que tem em Pelotas há três ou quatro anos, aqui tá no segundo ano, então nossos professores tão constantemente... tem coisas novas que acontecem, porque o grupo de alunos muda. E aí, isso foi muito interessante, levou, inclusive, uma das professoras agora a querer fazer uma pós-graduação de Psicopedagogia pra poder ajudar nessa atividade. E aí, inclusive, foi conversando com a GEDUC, a GEDUC achou importante, inclusive aprovou junto comigo a solicitação do PDP [apoio financeiro concedido pelo SESI para formação profissional] pra ela fazer essa especialização, porque, de fato, ela vai poder colaborar com todo o processo, não só daqui da escola, mas com o processo de articulador em todas as escolas, então vai ser muito interessante isso. Então a gente vê que os articuladores, os professores também começam a querer buscar mais coisas. Com isso, acaba melhorando a aula dele, porque também, no final, ele conhece mais os alunos também. E a formação deles é essa; a gente fez uma agora no início... na semana passada, agora a gente tá fazendo a seleção dos alunos, estamos fazendo a seleção dos professores, dos articuladores, e aí, semana que vem, já começam os encontros nas salas, com os grupos daí. (IGOR, 2017).

Percebe-se nas falas de Igor um encantamento por essa prática de articulação, assim como pode-se depreender o nível de complexidade, o rigor ético e a quantidade de competências que é requerida destes profissionais. As mudanças operadas no cotidiano do trabalho das organizações na era de um capitalismo pós-moderno (GORZ, 2005), de um novo capitalismo (PELBART, 2003), de vida líquida constante (BAUMAN, 2007) exige profissionais sobre-humanos, com performances elevadas, ações bem calculadas, emoções e sentimentos dominados, com uma diversidade sem fim de competências, capaz de se reinventar a todo momento, o que não só é esperado dos profissionais

da Escola SESI-RS, mas também dos alunos que estão sendo formados por essa instituição de ensino.

Os professores-articuladores da Escola SESI-RS fazem uso de estratégias de engajamento e intervenção para envolver os estudantes na vida escolar, intervindo quando necessário para que possam ter um melhor aproveitamento do que essa instituição oferece, mas também para que possam lidar com seus sentimentos, emoções, dúvidas, desafios, medos e sonhos. Uma prática que lida predominantemente com afetos de todas as ordens: alegres e tristes, positivos e negativos, intensos ou não, pesados e leves. Os afetos serão especificamente abordados no próximo capítulo, dado que “para se compreender como as práticas funcionam, é preciso antes entender seus afetos específicos, os afetos incorporados nas práticas” (RECKWITZ, 2017, p. 116).

iv. Encontros e reuniões

Considerando a proposta da Escola SESI-RS que demanda: frequentes trabalhos/projetos em conjunto entre professores de uma mesma área de conhecimento ou de diferentes áreas; acompanhamento próximo dos alunos, resultando em avaliação não só dos conhecimentos desenvolvidos, mas também de competências socioemocionais aprimoradas; busca por desenvolver atividades que estejam alinhadas com a cultura juvenil, entre outras questões, esses professores foram contratados com uma carga horária mínima de 30 horas semanais, sendo que alguns são contratados por 40 horas semanais. Essa carga horária pressupõe quatro horas semanais destinadas a reuniões de área e reuniões gerais, no entanto, existem situações em que são realizados encontros para formação continuada dos docentes.

As reuniões de área são destinadas, em geral, para que o grupo de professores trabalhe pontos de atividades que serão desenvolvidas conjuntamente. Há situações em que conversam sobre algum aluno que não está tendo um bom desempenho ou que está com dificuldades para aprender no formato como as aulas estão sendo trabalhadas, no intuito de questionar o que esses professores podem fazer para abordar o tema/assunto/conteúdo de uma forma que esteja de acordo com o jeito de aprender deste estudante ou para estruturarem estratégias de aproximação a ele. As reuniões gerais abordam questões mais amplas, passando desde a estrutura física ou de recursos da Escola até questões específicas relativas aos alunos.

Nas reuniões de todos, né, que é a geral, a gente tenta trazer vários pontos, né? Então, assim, desde estruturas, coisas estruturais de, olha, a gente precisa melhorar a sala de aula, a gente precisa organizar tal coisa, até pontos como, por exemplo, olha, tal aluno tem demonstrado comportamento que não tá sendo adequado. Olha, tal aluno... ahn... não tá tendo um bom desempenho em tal e tal disciplina, a gente precisa pensar alguma coisa junto. Olha, tem aluno que tá faltando muito. Então são vários os pontos que a gente vai se articular pra sempre pensar o aluno. Então, assim, a gente sempre traz relatos, né, por exemplo, situações de infrequência, de pouco aproveitamento em aula, de dispersão em sala de aula, então tudo isso a gente vai... aí, porque aí, nesse momento, é o momento que a gente tem pra ver o que os outros colegas tão pensando a respeito daquilo ali, então, muitas vezes, uma situação que tá acontecendo na minha aula, como foi o caso ontem, que eu entrei na direção e o Álvaro me disse assim, Elidiane, tem algum aluno em aula tua que fica lendo ao invés de prestar atenção na aula? E eu disse, já houve o caso, o aluno tal, ele tem o hábito, é um aluno do primeiro ano, de ficar lendo e não prestar atenção na aula, então eu fui nele e disse, 'olha, eu acredito que a tua leitura deve tá sendo realmente muito legal, mas, nesse momento, tu precisa te focar na aula porque o que eu tenho pra te trazer hoje em geografia também vai ser tão legal e tão importante quanto o que tu tava lendo'. Eu disse isso pro Álvaro, e ele disse assim, 'viste oh, a abordagem da Elidiane foi diferente' porque tinha uma professora ali que tava relatando isso e

que já não tava mais sabendo o que fazer. Só que, assim, eu, foi uma aula que eu precisei dizer isso e que em todas as outras [aulas] essa dica que eu dei pra ele fluiu, porque ele segue prestando atenção. Então, assim, né, o Álvaro falou, 'ah, a J abandonou dessa forma'. 'Ah, pois é, eu já abordei dessa forma, mas não está adiantando'. Então, assim, a gente conversa essa tipo de situação também depois, na reunião. 'Então, oh, quem mais teve caso com tal aluno?' 'Tal aluno, oh, eu tive', 'eu tive', 'eu tive'. (ELIDIANE, 2017).

Embora atualmente existam reuniões em que são tratados os assuntos descritos por Elidiane, segundo Kátia, a maioria das reuniões gerais que ocorreram desde a inauguração da Escola são para estudo de sua proposta. Várias reuniões gerais contam com a presença da equipe da Gerência de Educação do SESI-RS, que se desloca de Porto Alegre para Pelotas ou para Sapucaia do Sul (as duas Escolas que acompanhei durante a realização desta tese), para trabalhar temas específicos do PPP.

As reuniões que são fixas, a gente tem 2 horas na semana pra reunião da área, e 2 horas pra reunião geral, com direção, com pedagógico, com todos, além de estarmos aqui sempre, tem essa reunião e sempre tem uma pauta, não é uma reunião ... nós não nos reunimos pra ficar falando de aluno ... é pra estudo, a gente estuda muito a proposta da escola, então a reunião já vem direcionada, 'hoje nós vamos estudar a situação-problema' que é algo que a gente até hoje estuda, que a escola é pautada nisso, que também é algo inovador, que eu acho que é algo que dá muito certo, que é construir o conhecimento com o aluno e não passar pra ele o que está posto. (...) Então é isso, os professores estarem aqui, das reuniões, as capacitações, fora isso ainda, a primeira segunda-feira do mês, à noite, a gente tem uma capacitação também de temas que a gente escolhe, vem uma lista, exemplo: tecnologia etc., temas amplos que dê para todas as áreas. Isso faz a escola andar e se atualizar e a gente se conhecer e o grupo é muito sincronizado, tem uma sintonia muito grande, a gente consegue saber como cada um pensa, como cada um trabalha e de que forma a gente pode ajudar ou a gente pode se inserir e o mesmo com os alunos. (KÁTIA, 2016).

Eu tive a oportunidade de acompanhar uma dessas reuniões em Sapucaia do Sul. No início da reunião o Diretor da Escola conversou com a equipe de professores sobre a pauta daquele encontro, abriu para que os professores manifestassem assuntos que gostariam de tratar naquela reunião ou em próximos encontros e, após, organizaram o tempo e as equipes que trabalhariam nos pontos destacados pelo Diretor e equipe pedagógica. A reunião ocorreu em uma sala de aula. Os professores foram divididos em grupos e se organizaram nas mesas sextavadas articuláveis que contavam já com um computador e com os arquivos que seriam trabalhados naquele momento. Fiquei acompanhando um dos grupos que era composto por professores e professoras de distintas formações. Percebi que esse grupo buscava conversar bastante para chegar a uma convergência de opiniões antes de escrever o que havia sido pedido na atividade proposta. Era um imbrincamento de humanos e não humanos naquela prática.

Além dessa reunião geral/pedagógica, também tive oportunidade de acompanhar um Encontro das Escolas, no qual foi proposta uma formação continuada sobre culturas juvenis e alguns workshops de lições aprendidas. O Encontro das Escolas ocorreu em Pelotas, em fevereiro de 2017. Os professores das Escolas de Montenegro, Gravataí e Sapucaia do Sul se locomoveram até Pelotas via um ônibus que foi contratado pelo SESI-RS. Eu encontrei a equipe de professores em Sapucaia do Sul, para seguir com eles na viagem até Pelotas. Foi uma experiência importante para conhecer melhor esses docentes e como eles se relacionavam. A viagem tanto de ida quanto de volta foi bem descontraída. No caminho, aproveitei para conversar com as profissionais da Gerência de Educação do SESI-RS e com o vice-diretor da Escola de Sapucaia do Sul.

Falando especificamente do momento do Encontro, este ocorreu no Salão de Eventos do CAT de Pelotas, um espaço vinculado à Escola. A abertura do encontro contou com um caloroso ‘Boas-Vindas’ e com a apresentação da equipe anfitriã (profissionais da Escola de Pelotas). Após os professores foram convidados a sentar para assistir à exposição de um convidado externo sobre as culturas juvenis. Na sequência, houve um momento de lanche coletivo, organizado pelos profissionais da Escola de Pelotas e, em seguida, foram realizadas atividades em grupo. Eu acabei acompanhando um grupo que trabalhou com os temas sexualidade, sexo e gênero em função de uma divisão aleatória (a cada pessoa que estava participando do grupo foi atribuído um número que indicava o grupo que ela iria participar). Primeiramente, os profissionais reunidos em torno de cada temática liam um texto contendo uma história e conceitos sobre aquele assunto, após discutiam e, por fim, deveriam responder às questões propostas para, então, um representante do grupo apresentar para todos os participantes do encontro.

Em linhas gerais, o Encontro me pareceu, em certos momentos, um pouco diverso da própria proposta da Escola. Por exemplo, o momento em que o convidado externo fez uma exposição sobre as culturas juvenis, embora fosse uma pessoa com formação específica no assunto, com uma trajetória de estudos e pesquisas nesta temática (ou seja, eu não questiono sua capacidade e domínio do assunto), a forma como a atividade foi organizada se assemelhou a aulas mais expositivas, com pouca interação com os professores e equipe pedagógica. Outro ponto, trata-se do uso de poucos recursos tecnológicos/audiovisuais e de outros recursos para possibilitar uma melhor compreensão do conteúdo. Fiquei me perguntando se não seria a manifestação do ditado popular ‘casa de ferreiro, espeto de pau’. O que quero dizer com isso? Meu intento com essa expressão foi o de questionar: por que essa atividade não foi organizada da mesma forma que os professores organizam suas aulas? Ou mesmo de refletir se o discurso sobre como ocorrem as aulas nesta Escola não seriam mais positivos do que suas práticas.

Era visível o encantamento da Gerência de Educação do SESI-RS, dos professores e da equipe diretiva/pedagógica com a proposta da Escola. Diferentemente do que ocorreu com os profissionais do Laboratório de Inovação da Mercur, em que os envolvidos davam menos ênfase ao projeto do que aqueles que participavam de uma ou outra atividade pontual; na Escola eu via o contrário: os profissionais envolvidos com a Escola colocavam o projeto ‘nas alturas’ e quem via de fora não olhava da mesma forma. Não que as pessoas externas ao projeto deixassem de apontar os aspectos positivos desta proposta, mas era visível que não avaliavam tão positivamente o projeto quanto os profissionais diretamente envolvidos.

Esses pontos eu acabei observando no decorrer da pesquisa e as dúvidas foram sendo sanadas pelo acompanhamento de outras atividades. Na seção ‘a) Preparando e executando as aulas’, ‘b) A dupla e a multidocência’ e ‘c) Educação para o Empreendedorismo’, discorri sobre algumas práticas dessa Escola que dão conta de trazer respostas para as perguntas que formulei durante o Encontro das Escolas ocorrido em Pelotas. Me pareceu que as aulas organizadas pelos professores eram mais criativas e convidativas do que foi aquele Encontro, embora tenha sido um

encontro muito positivo e agradável. Além disso, percebi as falas dos professores carregadas de encantamento sobre a maneira de ensinar e aprender desta Escola, demonstrando que em seus discursos havia sim um olhar bastante positivo sobre suas práticas; no entanto, ao acompanhar algumas aulas, pude perceber que a prática era bastante rica, contendo diversos elementos presentes em seus discursos, incluindo outros tantos que não chegaram a ser mencionados em suas falas, mas que expressei nesses tópicos.

Para além das reuniões e encontros para estudos, também tive a oportunidade de participar de alguns workshops de lições aprendidas, em que, em três deles se buscou avaliar a Escola SESI de Pelotas, e em um quarto encontro se avaliou os projetos de Gravataí, Montenegro e Sapucaia do Sul. Como se tratam de atividades relativas ao meu trabalho com gerenciamento de projetos no SESI-RS, não trarei detalhes, apenas discorrerei de maneira genérica, buscando principalmente abordar aspectos relativos aos elementos envolvidos nestas práticas. Os workshops que buscaram avaliar o primeiro ciclo da Escola de Pelotas, se voltaram para avaliar o percurso dessa unidade de maneira a servir como base para as outras Escolas, sendo um dos parâmetros a proposta pedagógica; outro ponto discutido foi em torno de buscar identificar quais aspectos, das diferentes dimensões de uma Escola (administrativa/gestão escolar; física-infraestrutura, pedagógica, relacional), impactaram positivamente no desenvolvimento do PPP e na aprendizagem dos alunos, tal como foi idealizado no projeto inicial.

Durante as discussões, cada uma dessas dimensões foi subdividida em outros elementos e foi abordada levando em conta vários aspectos. A estrutura apresentada como base para os debates foi organizada pela idealizadora do projeto e contou com uma consultora externa e com a equipe de profissionais vinculados à Gerência de Educação do SESI-RS que fazia o acompanhamento das Escolas. As trocas envolveram discussões detalhadas e exaustivas, buscando passar por todos os pontos entendidos como relevantes para essa proposta de Ensino Médio. Em alguns momentos entravam em discussões quase filosóficas, com expressões que tinham por trás inteligibilidades quanto a determinados conceitos e práticas pedagógicas. Buscavam trazer exemplos de alunos, professores, equipe diretiva e pedagógica, estrutura física, recursos utilizados, processo de compras, entre outros, para contextualizar seus entendimentos. Era visível que suas falas carregavam compreensões intersubjetivamente criadas, discorrendo sobre práticas que se mantinham a partir das negociações rotineiras do que este coletivo entendia como sendo as formas corretas ou as melhores maneiras de praticar (GHERARDI, 2009) o Ensino Médio.

As práticas ali enactadas, mas também comentadas e lembradas por esse coletivo e que foram mencionadas nos outros tópicos, englobavam agentes humanos e não humanos, corpos, mentes, emoções, afetos, sentimentos, discursos, jeitos de fazer, estrutura, processo, saberes, objetos, artefatos (RECKWITZ, 2002). Este tópico, juntamente com os demais desta seção, possibilitou discorrer sobre como as práticas – como “um conjunto de fazeres e dizeres organizados por uma associação de entendimentos, um conjunto de regras e uma estrutura teleoafetiva que a organiza” (SCHATZKI, 2001, p. 61) – podem se manter durante um determinado tempo ou podem

ser alteradas/aprimoradas “em resposta a eventos contingentes” (SCHATZKI, 2001, p. 61), como pode ser visto nesta seção. Em alguns tópicos trouxe trechos que abordaram afetamentos produzidos, no entanto, em outros busquei não ir a fundo visto que o próximo capítulo tratará desse tema. Dito isso, o próximo sinalizador, ‘Corpo Vibrátil’ inicia com o nó ‘A(fe)tivando-se’, dando continuidade as discussões iniciadas neste tópico.

Capítulo 11

CONFIGURANDO PRÁTICAS DE GÊNERO E DE INOVAÇÃO

Há diferentes maneiras de explorar o entrelaçamento entre gênero e inovação. Nos capítulos anteriores, ao apresentar os territórios pesquisados, os projetos cartografados, como ocorreu o envolvimento dos profissionais entrevistados com esses projetos e sobre algumas práticas enactadas em cada um dos campos investigados, de certa forma, trouxe também algumas interpretações sobre como as práticas de gênero estão entrelaçadas às práticas de inovação. Neste capítulo volto o olhar especificamente para tratar de outras três maneiras de olhar para a configuração entre práticas de gênero e de inovação: via corpo vibrátil, pela a(fe)tivação dos corpos e ao se encarnar gênero; assim como pela produção de sentidos de inovação, quando discorro sobre a situacionalidade da inovação e trago os elementos risco, criatividade, dinheiro e erro em inovação²⁴¹.

11.1 SINALIZADOR “CORPO VIBRÁTIL”

*“If you don’t understand try to feel. According to Massumi it works.”
(LEYS, 2011, p.434)*

O sinalizador ‘Corpo vibrátil’ traz os nós ‘A(fe)tivando-se’ e ‘Encarnando gênero’. A intenção aqui é falar das intensidades que povoam os ‘corpos sem órgãos’ de que falam Deleuze e Guattari (1997)²⁴². A noção de ‘corpo sem órgãos’ é usada por esses autores, com base em Spinoza, tais intensidades não são visíveis pela retina dos olhos, sendo possível experimentá-las pelo ‘corpo vibrátil’ (ROLNIK, 2006), via afetos. As intensidades atravessam um corpo sem órgãos, e este “as produz e as distribui num *spatium* ele mesmo intensivo, não extenso” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 13). É no plano de relação entre os humanos e entre humanos e não humanos, ou, entre os agentes e entre eles e as coisas que se encontram as intensidades, as quais operam via fluxos. No espaço relacional de encontro desses corpos há um ‘plano de consistência’ pelo qual as intensidades escorrem, dão vazão.

Nesta perspectiva, um corpo sem órgãos é um “campo de imanência do desejo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 15), que coloca o agente em ação para construir o mundo, gerando processos novos, ativando mudanças. Segundo Deleuze e Guattari (1972), tanto o corpo sem órgãos quanto o desejo, estão sempre em agenciamento na fabricação do mundo e de modos

²⁴¹ Vide quadro Apêndice 11.

²⁴² Segundo Thanem (2004), o ‘corpo sem órgãos’ carrega diferentes conotações no decorrer das obras de Deleuze e Guattari. Deleuze e Guattari (1988, p. 150) sugerem que Artaud, dramaturgo francês que cunhou o termo na década de 1940, se tornou um ‘corpo sem órgãos’ ao se suicidar em 28 de novembro de 1947. No entanto, o ‘corpo sem órgãos’ não é um corpo suicida e a leitura de Thanem (2004) sobre ele é associada a uma questão de experimentação aberta e cautelosa. O autor vê a noção de corpo sem órgãos’ desenvolvida em *Mil Platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 1988) em estreita relação com o espinosismo de Deleuze (1988, 1992) e a ética etológica dos corpos afetivos.

de existência. Para esses autores, o desejo é produzido social e historicamente, sendo realizado como força propulsora, energia de produção, importando os afetos de que este corpo é capaz.

Thanem (2004) construiu uma teoria sobre o desejo não organizacional, a partir da noção de ‘corpo sem órgãos’ de Deleuze e Guattari (1988), argumentando que esta teoria oferece uma possibilidade de se pensar sobre as forças do desejo encarnado que confundem, minam e escapam à organização, perturbando a homogeneidade da vida organizacional e dominando as organizações a tal ponto que estas deixam de ser organizações. Thanem (2004) acredita que “ao invés de se adicionar mais ‘organização’ à ‘vida organizacional’”, considerar o desejo encarnado “pode ser uma maneira de colocar mais ‘vida’ nela. E, em vez de considerar a organização mais poderosa, [esta proposta] pode ser uma maneira de reconhecer suas limitações e fragilidade” (p. 203).

Corroborando com Thanem (2004), acredito que o corpo sem órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 1988), ou corpo vibrátil (ROLNIK, 2006), alinhado à afetividade do corpo na visão de Spinoza (DELEUZE; GUATTARI, 1988; 1992), abre possibilidades para se compreender melhor a vida organizacional como um campo dinâmico, heterogêneo, habitado por forças criativas. Isso se deve ao entendimento de que a vida organizacional é habitada por corpos (de trabalho, de pensamento, emocionais, criativos, de gênero etc.), por isso, um ‘corpo sem órgãos’ pode ser um caminho para a compreensão das forças caóticas que são, em igual tempo, problemas implícitos das práticas de organizar e o que perturbam, subvertem e escapam dessas práticas. Tem-se, assim, uma base que permite não reduzir o mundo ao espaço organizacional e às práticas de organizar: há intensidades e potências de vida em outras práticas e espaços.

Conforme já explicitado anteriormente, as práticas possuem um caráter teleoafetivo (SCHATZKI, 2001; 2006) e envolvem uma estruturação perceptiva-afetiva e de espaço-artefato (RECKWITZ, 2012). Os agentes corpóreos (humanos e não-humanos) tornam a ligação entre sentidos, percepções e afetos inteligível, sendo que esses corpos e artefatos, ao participarem das práticas, possibilitam que a interpretação seja situada, assim como geram/provocam afetos e são por eles afetados. Os artefatos, os corpos humanos e os espaços participam de práticas, as quais envolvem processos de afetar e ser afetado (por todos os tipos de elementos), as quais consideram o perceber e o sentir, “informando os modos dos agentes de pensar e lidar com as coisas envolvidas” (RECKWITZ, 2012, p. 253). Tomando essa compreensão como base, a próxima subseção abordará o nó ‘a(fe)tivando(-se)’.

11.1.1 Nó “A(fe)tivando(-se)”

‘A(fe)тивar(-se)’ é movimentar a ativação de afetos, produzindo vida e funcionando como potência inventiva (BAIERLE, 2014; BAPTISTA, 2014; ROLNIK, 2006). Segundo Guattari (1992), as potencialidades de vida emergem de focos de “caosmose” (caos, osmose e cosmo sendo

reconciliados com a complexidade), relacionando-se com o núcleo da autopoiese²⁴³ “sobre o qual se realizam constantemente e se formam, insistem e tomam consistência os territórios existenciais e os universos de referências incorporais” (p. 102). Via des-re-territorialização podem-se encarnar posicionalidades subjetivas (GUATTARI, 1992). Nesse ponto retomo a contribuição da virada afetiva para os Estudos Baseados em Prática (CLOUGH; 2007; 2008; GHERARDI, 2017a; 2017b; LATOUR, 2009; PULLEN; RHODES; THANEM, 2017; THANEM; KNIGHTS, 2012), que pode ser vista no relacionamento - encarnado e afetivamente incorporado (GHERARDI, 2011; 2017a; 2017b; MOL, LAW; 2004; LATOUR, 2009; YAKHLEF, 2010) - entre as ligações dos praticantes às suas práticas.

Se, “todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial” (DELEUZE, 2000, p. 2018), nesse sentido, para entender desterritorializações ou reterritorializações se faz necessário compreender antes os agenciamentos. Assim, de certa forma, esse nó é uma continuidade do esforço iniciado no sinalizador “Território cartografado”.

A primeira regra concreta dos agenciamentos é descobrir a territorialidade que envolvem, pois sempre há alguma: dentro de sua lata de lixo ou sobre o banco, os personagens de Beckett criam para si um território. Descobrir os agenciamentos territoriais de alguém, homem ou animal: ‘minha casa’. (...) O território cria o agenciamento. O território excede ao mesmo tempo o organismo e o meio, e a relação entre ambos; por isso, o agenciamento ultrapassa também o simples ‘comportamento’ (...) (DELEUZE, 2000, p. 2018)

Rolnik (2006) é provocadora ao pontuar que as pessoas precisam encontrar o que desperta seu corpo vibrátil, o que pode funcionar “como uma espécie de fator de a(fe)tivação em sua existência” (p. 39), dando assim passagem aos afetos, aguçando a sensibilidade, e possibilitando que se habite o ilocalizável. Para a autora, fator de a(fe)tivação “pode ser um passeio solitário, um poema, uma música, um filme, um cheiro ou um gosto... Pode ser a escrita, a dança, um alucinógeno, um encontro amoroso – ou, ao contrário, um desencontro...” (p. 39). Nesta perspectiva, dado o relato de cada participante da pesquisa sobre seu envolvimento com os projetos cartografados, questioneei o que havia lhes encantado na possibilidade de trabalhar com essas iniciativas.

Camilla (2016) relatou que o que a encantou no projeto do LAB foi a “a ‘verdade’ de viver uma verdade, a verdade de materializar um propósito, essa oportunidade de materializar sonhos”. Ela^{lxx} sentiu-se afetada pela possibilidade de encontrar um espaço que permitisse dar vazão a um trabalho com mais liberdade de expressão dos seus diversos ‘selfs’, podendo ser mais espontânea, entendimento que foi também apontado por Ronaldo^{lxxi}. Poder expressar todo o seu corpo vibrátil no trabalho despontava como um instrumento de experimentação aberta de hábitos e modos de vida corporais novos e/ou diferentes (DELEUZE; GUATTARI, 1988), o que também foi relatado por André^{lxxii}. O LAB, para André^{lxxiii}, é um espaço que permite o exercício do respeito de seus princípios e a vivência de seus valores no trabalho, desde a consideração do humano como um ser

²⁴³ Passos, Eirado e Kastrup (2015) retomam o conceito de autopoiese de Maturana e Varela

integral, o respeito aos outros, o entendimento de que a Mercur é um dos elementos dentro de um sistema maior, não sendo o centro do mundo, a humildade de reconhecer suas limitações e a reflexão filosófica sobre o porquê das coisas.

Para Camilla^{lxxiv} e André^{lxxv}, a Mercur, diferentemente de outras organizações, possibilitava a eles um trabalho menos anulador de vibrações corpóreas, respeitando o que é da ordem do humano. O LAB para eles era a expressão da ética com eles próprios^{lxxvi}, não apenas a ética com o outro, visto que havia respeito com sua força interna, com suas possibilidades de serem afetados e de afetarem outros corpos de diversas maneiras, compreensão alinhada ao sentido de Espinosa (1940) sobre ética e afeto.

Experimentar possibilidades singulares de trabalhar via corpo vibrátil não se dá sem complexidade e contradições entre forças organizacionais (reativas) e não organizacionais (ativas). Camilla relatou que o LAB consente a ela um trabalho que é fonte de vida, transformando sua relação com a empresa em uma relação afetiva (*“o LAB me possibilita ter essa fonte de vida aqui, nisso que eu estou fazendo, que antes não havia. Hoje é uma relação muito afetiva com a Mercur.”*), situação que foi também expressada por Ronaldo. Júlio, por sua vez, relatou sobre o elemento tempo e as contradições enfrentadas por seu envolvimento afetivo com a Mercur.

Se você passar, entrar na fábrica e ver o pessoal suando, fazendo força, mas o pessoal é feliz sabe? Então tem algo a mais, não é dinheiro ou não fazer nada, é alguma coisinha. O cara vai conversar com os funcionários e entende o outro lado. Agora o pessoal do administrativo pode usar bermuda né, e o pessoal da produção pode tomar café. Estão fazendo um grupo para levar alimento para a fábrica. Onde vai fazer isso? Trabalhar 36 horas. Ele pensa nas pessoas, ele diz que a Mercur é feita de pessoas, não de máquinas. A gente precisa de gente para trabalhar, isso só fortalece querer continuar na empresa. (...) Aqui na Mercur algumas pessoas pensam que somos números, e pode ser que seja. Mas para mim que trabalho, não me considero só um número. Tanta coisa que tentamos fazer pelas pessoas, não por mérito. Mérito é ganhar um troféu e depois mais ninguém lembrar de você. Mas a pessoa que você fez uma boa ação, que conseguiu aprender contigo, isso será para o resto da vida né. Aquele cara me ajudou no momento que eu precisava. Eu penso dessa forma. (RONALDO, 2017).

Pessoais é tempo. Embora não tenha ocorrido muito. Mas é tempo que tu tem que priorizar ou tu vai aqui ou tu vai lá. (...) É a vida, de tu te organizar e quanto mais tu faz, mais tempo tu acha pra fazer. Quando a gente se compromete com alguma coisa, acaba tendo uma tretinha em casa, ‘de novo, mais isso’. O que eu escuto muito é, ‘muito amor pela Mercur, é muito amor pela Mercur’, porque eu não tenho horário, assim. Tem que vir, é oito da noite, tal dia, estou lá. Eu gosto. Não porque seja do GT, não tem tantas atividades assim, mas eu gosto de participar, estou à disposição no que puder ajudar. E interferência nas atividades profissionais, eu diria que mudou a forma de olhar as coisas um pouco. Porque a gente ainda tem uma equipe técnica, não só nossa equipe técnica da segurança, mas de outras áreas, que o negócio é chegar rachando. E aí é bem de posicionamento mesmo, que às vezes a gente vai disseminando, vai trabalhando a cultura, mas não é daquele jeito ainda. A gente está construindo. Esse olhar de apaziguar, de pensar no vamo por aqui, vamo por lá, a gente traz de momentos de trabalho com o grupo, tenta vivenciar mais as experiências na profissão. Falta de tempo não tem, a gente consegue conciliar. (JÚLIO, 2017).

Cabe destacar que tais afetos tem suas intensidades em alguns momentos desmedida. Ao mesmo tempo que a pessoa não pode negar a vibratibilidade do corpo no trabalho, dada a natureza e o conteúdo do trabalho atual que Camilla desenvolve no LAB, ela não consegue extrair de seu corpo o trabalho nos momentos em que não está na organização. No ‘plano de consistência’ no qual as intensidades de seu corpo encontram o corpo da organização, as intensidades se intensificam e o relógio ponto não dá conta de impedir que suas potências de vida sejam escoadas.

Tem uma briga com o relógio ponto, isso pra mim é muito doído ter que trabalhar por um relógio ponto, porque daí tu não se desvincula daqui, eu não saio daqui e consigo desligar, não, pelo contrário, eu passo madrugadas as vezes

trabalhando, em finais de semana, e as próprias relações; o pessoal me manda mensagem no final de semana, durante a semana, então eu tô sempre interagindo através disso aqui e também vivendo muito aqui. Finais de semana acontecem eventos. Tanto que segunda-feira era feriado, não precisava estar aqui, mas estar aqui é prazeroso. Sim, é meu trabalho estar aqui, mas também é meu lazer estar aqui e o trabalho é extremamente prazeroso nesse sentido; então não há aquele desvínculo. (...) Também tem muito da minha energia obsessiva, eu não consigo me desligar às vezes né, e também porque meus processos criativos eles são noturnos, eu sou um ser humano noturno, às vezes as minhas melhores ideias saem a noite. Então eu sou aquela pessoa que manda e-mail às 10 horas da noite, 11 horas da noite, escreve muita coisa a noite. (...) (CAMILLA, 2016)

Ronaldo^{lxxvii} também relatou esse encontro de corpos como oferecendo possibilidades de potência, o que também foi expressado por Paula^{lxxviii}, referindo-se ao aspecto estético que evoca criação e permite aguçar sensibilidades. Adicionalmente, o encantamento com o projeto e os efeitos que ele gera nesses profissionais, faz com que eles coloquem mais vida na organização, o que, em alguns casos, pode ser desmedida, interferindo no tempo de descanso e de lazer com suas famílias. Já para Virgínio, participar do LAB vem lhe proporcionando ser afetado por Camilla e André, assim como lhe possibilita contribuir com o desenvolvimento desses profissionais. Virgínio entende que uma de suas responsabilidades como pessoa mais experiente é provocar para que Camilla e André construam coletivamente possibilidades de ativismo pautadas em ‘causas’ relevantes.

E o LAB é bem inspirador de fazer coisas diferentes, então, tu viver com uma Camilla e o André que são totalmente jovens e sonhadores é muito legal isso, de acompanhar essas ideias deles e ponderar algumas coisas e construir com eles, e eu tenho um propósito muito forte, pra mim, por exemplo, ali no lab de poder preparar essas pessoas que vivem isso. A Camilla, ela vive o lab, ela gosta daquilo, ela vive aquilo, sonhadora dela, então vamos sonhar um pouco mais, esse ativismo. Eu digo às vezes ‘tá Camilla, muito legal esse ativismo com causa, sem causa... (Risos) não dá’. Então eu acho que estou mais no lab nessa minha experiência que eu tenho, nessa interação que eu tenho de toda Mercur, de toda fábrica que eu conheço, as pessoas, a interação. (VIRGÍNIO, 2016)

Tomando para si a voz do corpo sem órgãos da organização Mercur, Ricardo ressalta que o intuito da empresa não é ser modelo de referência para outras organizações, tampouco querem que as pessoas fiquem sensibilizadas com a Mercur, mas sim que o encantamento seja com o propósito da Mercur. É antes inspirar pessoas a criarem um movimento em prol da valorização da vida.

A gente gostaria que as pessoas ficassem sensibilizadas não com a Mercur, mas sensibilizadas com o propósito que a Mercur vem comunicando, por consequência, eu não quero ninguém emocionado com a Mercur, ... a Mercur tem um laboratório e trabalha PCDS e aí ... não é por isso e nem tão pouco ela vai na mídia pra propagar isso. Como ela cria mais um movimento e as pessoas se inspiram disso, do que as pessoas adotarem a Mercur como modelo porque alguém agora largou na Exame ou nas revistas aí como uma referência da melhor empresa de se trabalhar... a melhor empresa que transformou o mundo, pretensão nenhuma. (RICARDO, 2016)

Considerando a situacionalidade da empresa (“A Mercur é uma empresa, num determinado tempo, num determinado segmento, do jeito dela, buscando descobertas em termos do significado de valorização da vida né.”), Ricardo^{lxxix} chama a atenção para o quanto os humanos desconsideram os não humanos nas decisões que tomam (“a gente decide as coisas entre nós humanos e acha que está bem feito, mas isso é muito pouco né, talvez hoje se todas né... as árvores que existem nessa região pudessem falar talvez elas se oporiam a essa indústria estar localizada no Estado, e nós teríamos que respeitar isso”). Entretanto, há em seu relato^{lxxx} um entendimento das potências da sensibilidade, das vozes do corpo vibrátil que são caladas (“Nós temos muitas coisas que hoje deveríamos estar mais sensíveis, e que nós calamos as vozes dessa sensibilidade,

muitas vezes até pela emoção indevida né e pela razão indevida..., então, a gente acredita que a coisa é pelo caminho do meio.”) e que escapam da possibilidade da organização dar conta da tomada de consciência por parte das pessoas, pois este é um movimento que, para ele, cabe a elas decidir.

Corroboro com Ricardo, mas, ao mesmo tempo, contraponho sua visão trazendo Rolnik (2006) para o diálogo. Se por um lado a organização não consegue abraçar a tomada de consciência das pessoas, ela pode ser fator de a(fe)tivação, despertando os afetos adormecidos que habitam corpos “com determinado nível de consciência?”, como coloca Ricardo ao se referir sobre ele mesmo. Trazendo a própria experiência de Ricardo com a Mercur, pode-se ver o quanto seu corpo vibrátil foi despertado, mexendo com sua razão e emoção em igual tempo, a partir de todo o processo de mudança que a organização vem passando desde 2009^{lxxxix}. Tal movimento provocou em Ricardo inquietudes, questionamentos, aguçando sua curiosidade e vulnerabilidade.

Eu me sinto bastante provocado, eu me sinto até mais vulnerável que antes. Eu acho que eu tenho uma inquietude maior do que eu tinha antes (...). Eu me encontro nisso, eu me sinto mais realizado sim. (...) Me diz qual seu o percentual de autenticidade? Eu não sei, eu acho que eu estou me descobrindo mais, agora em que grau, em que percentual, não, eu acho que ... eu não acho que eu seja uma pessoa angustiada, mas eu sou uma pessoa mais inquieta do que eu era antes. Mais inquieta no sentido de estar em paz com a sua busca né, então é algo que me move, é algo que me deixa mais curioso comigo mesmo, e me deixa mais curioso em como eu posso continuar a estabelecer novas conexões no sentido de mudar isso que de certa forma está posto de um jeito tão padronizado, de um jeito tão inquestionado né, eu acho que isso não combina mais comigo, tem coisas que não combinam mais comigo né, e por consequência não combinam com o meio que a gente se propõe, porque são meios de vivências, de experimentações, e de muito aprendizado. Então quando tem a reta final? Não sei se vai ter reta final, não sei se eu consigo identificar se é reta final, ou se está apenas no começo. Então...são coisas que ficam em constante construção. (RICARDO, 2016)

Dar vazão, passagem aos afetos, não é algo que se processa de maneira individual, do agente com ele mesmo. Na interação com outros corpos (seja o corpo da organização, seja o corpo de outras pessoas, seja um corpo de coisas), é possível encontrar as intensidades operando via fluxo. A vida organizacional pode ser vista como um campo dinâmico, heterogêneo, habitado por forças criativas a partir da noção de ‘corpo sem órgãos’, ‘corpo vibrátil’ e ‘afetividade do corpo’, aspectos que ficaram salientes em uma atividade da qual participei na Mercur. Refiro-me a um encontro da Linha de Trabalho que, na época, estava sendo denominada de ‘Suporte’ e que, a partir do grupo dar voz aos afetos e sensibilidades, manifestando o que os deixava incomodados e desacomodados em relação ao propósito que estava delineado até então, conseguiram ressignificar a LT. Foi um foco de “caosmose” que possibilitou uma des-re-territorialização, encarnando posicionalidades subjetivas (GUATTARI, 1992), o que aparece na fala de Heitor.

Permitiu inclusive fortalecer o grupo porque deu um entendimento de que as coisas não são escritas em pedra, né? E é isso que eu tenho tentado exercitar muito, essa prática que a gente possa refletir sobre as nossas ações e não sobre as nossas produções. Então assim, eu tenho conversado muito com as pessoas, a gente diz assim, gente, olha só que interessante, né? Ahn... duas pessoas sentiram que tinham uma energia que não estava legal, elas pediram pra parar, foi ancorado pelo grupo, e o grupo conseguiu sustentar aquilo. Né? Uma pessoa percebeu que o nome não tava legal, que podia... e a gente trouxe pra discutir. Então essa é a energia que a gente quer criar enquanto grupo, né? De novo, num projeto normal de produto, né, o tradicional, tu tem uma missão pra cumprir e tu vai até o final com ela. Como é que tu chega pro teu cliente interno e diz assim, acho que isso aqui não vai ficar legal, ou acho que... a gente tá falando de uma troca de matéria-prima, mas a gente tem que fazer um redesign... né, ou não é nenhum dos dois, é descontinuar esse produto? Ahn... e o grupo pôde viver isso, e essa semana, e surgiu naquele dia, então, que nós teremos a oportunidade de... de ter rodas de diálogo, rodas de conversa durante a semana de prevenção de acidentes de trabalho, né? E aí a gente pegou, e com base naquilo que a gente construiu enquanto ressignificação do propósito do grupo nós organizamos essas

conversas, e teve uma leveza, Roberta, teve uma leveza tremenda! Porque em nenhum momento a gente falou de produto, né? Tirou o peso do grupo, a gente entendeu que antes de começar a tentar, quem sabe um dia falar de produto, a gente precisa entender a necessidade das pessoas, e aí nós criamos uma roda de conversa aonde através de uma dinâmica, uma dinâmica de projeção, vamos dizer assim, as pessoas podiam escolher imagens que representassem o momento que elas queriam compartilhar em relação a alguma lesão que elas já tivessem tido. Ahn... elas poderiam contar sua história. Então assim, nossa, foram vinte e tantas pessoas em cada turma, foram duas turmas mais ou menos de 20, 30 pessoas... que tiveram a oportunidade de contar essa história, né, temos uma necessidade de qualificação técnica, que é o nosso fisioterapeuta, que é o Régis, que ele tava junto, né, e coisas mais pontuais ele podia encaminhar, direcionar, né? Ahn... ele fazia a mediação dessa conversa, mas a conversa foi sustentada pelo grupo. Então assim, são coisas muito novas, muito diferentes, e aí o que que acontece, o grupo tava vibrando muito com essa semana, eu ainda hoje ainda passei um... tava conversando com a Rosaura, se não me engano, que é uma colega ali da linha, eu ainda comentei o seguinte, a gente tem muita coisa pra tratar no próximo encontro que é decorrente do último ainda. Mas é fundamental que a gente não se preocupe em tratar os conteúdos que a gente colheu, mas que a gente possa tratar sobre as experiências das pessoas que facilitaram as rodas de conversa. Essas experiências que vão nos gerar um aprendizado no sentido de validar a nossa ferramenta escolhida pra aquele momento, né, buscar... nelas, ver como as pessoas se sentiram, né, ahn... então assim, é mais ou menos por aí que a gente vai andando. (HEITOR, 2017)

No espaço relacional de encontro desses corpos há um ‘plano de consistência’ pelo qual as intensidades escorrem, dão vazão. Para Júlio, são múltiplas e contraditórias essas intensidades e os afetos ativados. Ao mesmo tempo que o GT Sabores, grupo do qual ele faz parte, lhe possibilite um toque de aventura e de encontro com a sensibilidade, com a memória afetiva de vivências com sua mãe^{lxxxii}, também lhe coloca, por um lado, em contato com possibilidades de experimentação^{lxxxiii} de seu corpo vibrátil muito diversas da sua função (de engenheiro de segurança) na Mercur^{lxxxiv}. Essas experimentações provocam em Júlio, por um lado, um repensar sobre como desenvolver seu trabalho a partir da consideração do ‘corpo vibrátil’ de outras pessoas^{lxxxv}. Por outro lado, lhe incomoda períodos longos sem materialização da produção em algo concreto, algo que é recorrente nos encontros de seu grupo^{lxxxvi}.

Diego, embora também exerça na Mercur uma função bastante diversa da atividade com a qual está envolvido no LAB, não pontuou tanto as diferenças. O foco da fala de Diego foi o quanto o processo do laboratório, via GT Natureza, lhe permitiu encontrar maneiras de manifestar suas intencionalidades e, ao mesmo tempo, dar ouvidos às vozes dos outros corpos.

O LAB é um link assim que tu ... de desenvolvimento. Antes do LAB eu já participava de alguma coisa mas eu não tinha tanta desenvoltura, eu tinha medo de falar em público (...) Expressar o ponto de vista, as vezes se 10 concordam e a minha opinião estava diferente deles eu não falava... (...) 98 pessoas podem estar certas e 2 erradas, mas será que essas duas não estão certas e as 98 erradas. (...) Ganhei muito a questão de falar em público, se expressar melhor, saber ouvir, saber escutar, só escutar e não falar nada, não precisa ter opinião pra tudo, mas é só escutar o que ele tem pra dizer. (...) as vezes a pessoa só quer que tu escute. Seu Sérgio na maioria das vezes faz isso, só escuta, ele é muito sábio, muito desenvolvido como pessoa, como ser humano. O Sérgio não é porque ele é um dos donos da empresa, não digo como puxa saquismo, mas ele é muito desenvolvido como pessoa. Pensa bem, ele tomar a frente da empresa, fazer todas essas modificações, essas mudanças, tem que ser alguém muito desenvolvido.” (DIEGO, 2017)

Pelas falas de Ronaldo é possível depreender que ele viveu um processo de des-reterritorialização em relação à Mercur e ao LAB. Os movimentos foram de desterritorialização em relação à Mercur, encontrando linha de fuga para o projeto do LAB, primeiramente no GT Natureza e, logo na sequência, no GT Biblioteca (que depois seria chamado de GT Imaginação). Em suas falas foi possível perceber a produção de vida após reterritorialização ao GT Natureza (GUATTARI; ROLNIK, 1986; GUATTARI, 1991).

as relações existentes entre reterritorialização e desterritorialização são vistas como os dois lados da “moeda” da territorialização, exatamente pelo seu encadeamento ao longo de um

horizonte temporal mais amplo. Assim, na medida em que ocorrem movimentos individuais e sociais de desterritorialização, a estes sucedem novos processos de reterritorialização. Com isso, o fenômeno vivido no mundo real é o da desterritorialização uma vez que não é possível, nem individual, nem socialmente ter-se a ausência de alguma forma de territorialidade. (HAESBAERT, p. 76-77)

Diante do exposto, pode-se ter a dimensão do quanto trazer a noção de ‘corpo sem órgãos’ é falar de afetos, de a(fe)tivar-se, de encarnar um gênero, de experimentar abertamente novos e diferentes hábitos e modos de vida corporais, conforme sugerem Deleuze e Guattari (1988). Segundo Thanem (2004), operar tal ação impulsiona a experimentação com o que um corpo pode fazer, no local de trabalho e além dele.

Em se tratando da Escola SESI-RS, vivenciar essa proposta fez com que territórios antes bem conhecidos se tornassem estranhos, novos, diferentes. Dado que “o território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente ‘em casa’” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323). Se antes alguns professores sentiam-se à vontade nas escolas que haviam trabalhado, agora, com essa proposta da Escola SESI-RS, não havia mais esse conforto. Foi preciso tempo para que se apropriassem desse novo território²⁴⁴, ou melhor, para que, num primeiro movimento, engajassem-se em linhas de fuga, desterritorializando²⁴⁵ agenciamentos ligados às concepções e práticas anteriores de ‘ser Escola’; e posteriormente, num segundo movimento, se reterritorializassem via novos agenciamentos, em igual tempo, da ordem maquínica dos corpos ou de desejos²⁴⁶ (na sua multiplicidade) e da ordem dos coletivos de enunciação²⁴⁷ (referente ao regime de sentidos/signos/linguagem compartilhados).

Então colocou, tem um tempo, tem profissionais que não se adaptam, porque tem o tempo, ainda acreditam que uma escola funciona no ditar regras, e não no respeito; uma escola funciona no certo ou errado, e não na construção. Então como aceitar celular dentro da sala de aula, como é que os alunos estão trabalhando tudo no coletivo conversando ao mesmo tempo, não tá o foco no professor, como se faz isso? Então é muito difícil porque a tendência é colocar regra, botar pra rua, tira o celular, passa o cestinho pra tirar o celular, e aí vai, capacita. Algumas pessoas não conseguiram ficar porque não acreditavam na proposta de que a construção da educação ela é num tempo diferente, em tempos diferentes, para pessoas diferentes e que exige muito, muitos valores, e o principal deles é o respeito e a ética. Então, um jovem não é diferente de um adulto, ele não pode ser tratado como alguém tarifeiro, ‘fique quieto, fique sentado, me dê o celular, faça isso agora, não faça isso agora, fale agora’, não posso preparar alguém pra pluralidade e complexidade o considerando como tarifeiro, o educador precisa ser outro e o gestor dessa escola precisa ser outro, e contratar essas

²⁴⁴ “O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323)

²⁴⁵ “O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios ‘originais’ se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323).

²⁴⁶ “O desejo é maquínico porque ele produz, é criativo, agencia elementos. Não podemos reduzir essa concepção de desejo ao simples maquinismo, como uma herança de algum tipo de racionalismo ou como uma metáfora de apologia ao mecânico como algo superior ao humano” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 320).

²⁴⁷ Os agenciamentos coletivos de enunciação dizem respeito aos enunciados, que podem ser remetidos a um “regime de signos, a uma máquina de expressão cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 32).

peessoas é muito difícil, então as pessoas que não estão totalmente capacitadas, e nós também não estamos, não nos sentimos totalmente capacitados, estamos sempre em formação, mas nós formamos essas pessoas, nós trabalhamos a formação e nós nos formamos, e aí, se a pessoa topa o projeto nessa formação ela consegue permanecer, se não é muita dor pra ela, porque é uma escola que é alegre, que faz barulho, que se posiciona, que é protagonista, que tem dado respostas, então tem que saber viver num ambiente assim, que não é quietinho, sentadinho atrás da cadeira, não funciona criatividade e inovação num ambiente que não seja vivo, vivo, protagonista. Nós não temos a verdade, nós construímos saberes e esses saberes são o conjunto da escola: alunos, professores, pais, equipe diretiva, uma comunidade, todo um conjunto, mantenedora, Sesi, os interesses da instituição. (CAROLINE, 2016).

Foi muito difícil. Na primeira reunião, depois de passar pela seleção, eu pensei 'é uma escola' eu já trabalhava ... eu já tinha 14 anos de magistério, eu trabalhei muito, passei por várias instituições diferentes, enfim 'tá é mais uma', eu pensei. Já na primeira reunião eu entendi que não era nada daquilo que eu imaginava, porque o SESI veio pra quebrar muitos paradigmas e fazer a diferença na educação, então eu entendi que não era pra fazer o mesmo, porque o que estava sendo feito não estava dando resultado, porque a gente tem os índices aí, os números e as estatísticas mostram o que é a matemática, o quanto os alunos estão aprendendo de matemática hoje que é muito baixo, então o SESI queria fazer diferente. E eu fiquei apavorada porque no sentido assim 'como fazer diferente?', eu vinha fazendo e achava que tava certo, então assim, não é que estava errado, mas que eles queriam implementar uma proposta diferente e a gente tinha que estar disposto e aberto a fazer isso. Sendo bem sincera, a primeira aula que eu fui planejar parecia que eu não sabia como montar aquela aula, por quê? Porque tinha que ter uma situação problema, então a gente teve milhões de horas de capacitação, tivemos muitas, muitas, muitas... porque era pra ser diferente, então, como a gente faz diferente? Mas também não foi a receita do bolo. Nós construímos juntos, porque não existe receita, até hoje não tem receita, cada turma que chega a gente faz diferente. A ideia era de construir o conhecimento com os alunos, não é passar, não é ficar resolvendo exercício, não é o professor não vem aqui e vai transmitir, é construir, então em cima de uma situação que tu vai criar, juntos todos vão tentar resolver aquele problema e aí sim tentar fazer com que a matemática seja uma ferramenta que dê suporte pra resolver aquele tipo de problema. Então foi muito difícil e é até hoje, eu te digo que até hoje porque a gente começou com o primeiro ano, aí vai pra segunda e é tudo de novo, os assuntos são diferentes, tu tem que criar estratégias pra conseguir atingir aqueles descritores, porque a gente não chama de conteúdos, mas são descritores, pra que o aluno consiga atingir aquilo. Então foi muito maluco. Foi, a gente teve uma semana, a primeira semana de capacitação pra nos mostrar o que eles pensaram, o que era, então, as salas de aula são diferentes os alunos sentam em grupos, não é uma atrás do outro, então já começa aí, na minha trajetória, 'hoje eu vou fazer atividade em grupo, mas dá muita conversa e muito barulho', ali é todo dia, sentam em grupo, o aluno não senta sozinho, então ele constrói. Tudo, toda metodologia é o aluno que muda de sala, então eu tenho a sala da matemática, tem a sala das linguagens, então todos os profes das linguagens, música, teatro, português, inglês, dão aula naquela sala, então já caracterizam o ambiente. Tudo à disposição, de tecnologia, tablets, celulares, notes, tudo a disposição, então foi muito legal. Tem sido muito legal (KÁTIA, 2016).

Pelas falas de Caroline e Kátia pode-se perceber que a inserção desses profissionais nas práticas desse projeto gerou afetamentos e agenciamentos. Por um lado, algumas pessoas passaram por processos de desterritorialização muito bruscos, com afetamentos intensos e demasiados, e alguns não chegaram a ser afetados, permanecendo inalteradas, pois a proposta da Escola não ecoou com suas crenças e entendimentos sobre como deve funcionar um processo educacional, por isso, elas encontraram linhas de fuga, se desligando da instituição.

Por outro lado, houve aqueles que vivenciaram afetamentos fortes e foram positivamente afetados, tornando-se outras pessoas em um plano de sensações, dado que “uma pessoa que experimenta uma força pode ser alterada como resultado de sua experiência” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 166). Esse segundo grupo de profissionais acabou vivendo um processo de reterritorialização no projeto da Escola, ressignificando sua forma de ensinar. Há um terceiro grupo que experienciou sensações contraditórias em diferentes momentos, variando entre afetos alegres e tristes, afetos que atraem e outros que repelem, simpatias e antipatias, encantamento e medo; no entanto, estas experiências conduziram a composição de um novo território quanto à compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor.

O professor precisa estar disposto, ele tem que se propor a querer mudar. Tem muito disso 'eu sei, eu faço assim, sempre fiz assim e é assim que eu vou fazer', eu entendi que não era isso, eu compreendi que não, e eu me propus, e a gente sabe

que muitos colegas ficaram pelo caminho. Nós não somos o mesmo grupo de começou em 2014 justamente por isso, por não se encaixar no perfil da escola, algumas pessoas não continuaram, ficaram pelo caminho, da mesma forma alunos, o aluno tem que querer estudar numa escola que é assim, que é turno integral, tu entra aqui as 7:30 e tu sai as 5:30 da tarde. Então o aluno também tem que se propor a participar. Então muitos não se encaixaram nesse perfil, e o aluno que se encaixou tá aí e tá com essa carreira de sucesso agora. Então nós não somos os mesmos, eu tenho certeza que eu não sou a mesma pessoa que entrei aqui. Talvez um pouco descrente, parece que não vai dar certo isso e deu. E tá dando muito, e eu acho que a gente está engatinhando, porque essa escola pode, eu acho, alcançar muita coisa, eu acho que a cada ano a gente se renova, e o bacana é isso, ela não vai se estagnar nunca, é isso que eu falo sempre pra Caroline e até mesmo pra Sonia, quando tu pensa que tu 'agora eu entendi', não, aí vem o ano seguinte, e era isso que eu pensava quando a gente estava no segundo ano, porque o aluno entrou no primeiro, a gente só tinha primeiro ano... 50 [alunos]. Duas turmas. Sempre entrava 50. Esses alunos foram pro segundo ano e entrou mais 50. Assim começou. Quando a gente está no segundo ano, eu pensei 'agora eu já entendi, é isso', mas quando a gente entrou pro terceiro ano, veio a tal da rota inovadora e aquilo me chocou. A gente não pode chamar de TCC mas eles tiveram que criar um produto pra finalizar o ensino médio! (...) A Caroline nos contou que ela criou a rota inovadora lá no primeiro ano deles, só que é gradual que a escola é apresentada pra nós. É de maneira gradual... É muita coisa pra absorver e pra dar conta, então a gente tem um passo de cada vez. Então eu fiquei apavorada, com banca externa, então prepara esse aluno que vai pra faculdade agora, vai dar show, porque ele criou projetos, ele foi pra feiras, ele já passou pelo nervosismo de uma banca, porque nas feiras as bancas vêm pra destruir, e eles passaram por tudo isso. Então esse aluno é preparado de uma maneira global, não é só na matemática, é de ser humano todo, ele foi preparado pra inúmeras situações. (KÁTIA, 2016).

Esse projeto não provocou afetamentos apenas nos professores e equipe escolar, mas também nos alunos, como salienta Kátia. Adicionalmente, a comunidade escolar como um todo e as pessoas que com esses agentes se relacionam foram de certa forma afetadas. No decorrer das falas, pode-se perceber que implementar esse projeto demandou inúmeras práticas, agentes, artefatos, corpos. Essas práticas incorporadas em humanos e não humanos (PARKER, 2000) trouxeram sentimentos e sensações ambíguas que não foram ignoradas ou mesmo consideradas inadequadas (ALBROW, 1994; FINEMAN, 1993). Ao contrário, comportar-se de maneira fria ou 'neutra', algo tão valorizado em muitas organizações, não foi visto com bons olhos.

Para ilustrar alguns efeitos do projeto Cultura de Inovação nos seus integrantes, trago algumas percepções por eles relatadas quando realizei as entrevistas. Vários profissionais relataram que foram afetados, positiva e/ou negativamente, com a capacitação (não somente os profissionais que eu entrevistei para a minha pesquisa) ou com outras práticas decorrentes desse projeto. Os comentários que ouvi nos corredores da FIERGS indicavam que para alguns tinha sido uma experiência traumática. Esse não foi o caso de Anelise e de Viviane.

(...) pra mim foi muito bom, foi um divisor de águas, assim, pra eu conseguir me liberar um pouco mais, pra eu acreditar um pouco mais que a gente tem recursos, pra eu trabalhar em grupo também (...) eu adorei todas as pedradas que o Anderson deu, eu amei de paixão, me dei conta das coisas, pra mim foi assim acender luzes, sabe o teatro do Sesi como é escuro? Quando acendem as luzes ali no Aplause, que bonito aquilo, e como se de repente tivessem colocado, assim, refletores, sabe, tu vê outra coisa, tu te sente outra pessoa até, não sei se foi boa essa analogia, mas enfim, eu adorei, mas eu via as pessoas muito revoltadas em volta de mim e eu não conseguia entender, será que eu sou tão forte, porque eu estou acostumada com isso, as coisas não me machucam, sabe, as coisas não me derrubam, será que eu sou tão forte que eu não tô pegando alguma mensagem, sabe, pra mim foi muito bom. Foi doído, sim, a questão de desapegar de algumas ideias, na hora que a gente tava construindo uma coisa, trocava de grupo e tinha que começar com ideias dos outros, eu achava que a gente iria apresentar um pitch sobre tal sobre uma coisa que eu estava tão motivada e voltei pra outro grupo e aí nesse grupo eu senti uma diferença enorme de uma pessoa que abafava muito as ideias, que dizia não pra tudo, mas ali mesmo eu me motivei de novo e a gente construiu uma ideia de novo, e essa ideia foi pra baixo... ai... aquilo ali me deixou bem triste, nesse momento... eu não sei se vocês também passaram por isso, a gente construiu toda uma ideia e quando chegava no momento de prototipar a gente tinha que trocar de grupo e começar tudo de novo com ideias dos outros, e isso era pra gente aprender a se desapegar, e esse sofrimento, essa coisa que tem, a gente não pode... isso, isso, e aí tu tem que desconstruir tudo aquilo e construir em cima das ideias dos outros e tentar fazer o melhor. E aí a gente conseguiu de novo discutir com outras pessoas outro assunto, conseguimos chegar numa coisa legal que a gente queria fazer, só que foi difícil levar adiante, não foi ... não era pra ter um líder, mas aquela pessoa se intitulou líder e disse não, e a gente teve que fazer toda uma coisa diferente de última hora do que tinha sido construído, porque a pessoa não aceitou aquilo e as pessoas em volta, relacionadas, baixaram as orelhas também, então ficou assim muito ruim o esquema, de

frustração mesmo, porque o que foi apresentado lá não era a ideia que o grupo estava construindo e não era uma coisa que a gente tinha orgulho de apresentar, pra mim foi muito ruim essa parte. (VIVIANE, 2016)

Eu estou vindo de um processo de amadurecimento e é bem maluco, porque eu faço o movimento de não olhar só para o projeto, mas pelo processo individual e de grupo. Estou bem mexida nessa época do ano, porque eu vi que o sistema ele realmente é aquela fotografia que a Bruna nos mostrou. A gente fala, analisa demais e não fazemos nada. Isso está me incomodando horrores, eu entrei em uma batida um pouco ansiosa e estou tentando baixar um pouco porque a gente não coloca as coisas em prática. A gente fala muito sobre e não coloca em prática. Vendo essa questão do feminino é muito mais complicado, porque apesar de ser uma instituição machista –ela é machista – é coordenado pela maioria de homens e tem esse impacto da indústria que é masculina. Temos essa influência de trabalho e esse empoderamento feminino é mais difícil, as mulheres que se sobressaem geram uma competição pelas outras mulheres. Eu vejo muito isso nos outros espaços, não tem isso de unir, dar força e é muito competitivo. Isso para mim está sendo bem difícil. Respiga por todos os lados, porque ao mesmo tempo que você quer fazer um movimento de contribuir, você pode ser vista como alguém que quer tomar um cargo, ou aparecer enfim, começam os julgamentos. Estou em uma fase de fazer esse filtro e também ver o que eu quero. Várias coisas emergiram e o Cultura para mim está tendo esse significado, estou em um projeto que está me desafiando pela questão da prática de fazer algo. A gente vem planejando há muito tempo só que não estamos fazendo mapeamento de nada, não estamos indo para a prática e isso está me angustiando. Mas estou tentando pegar para mim as coisas, ver o que é meu disso e porquê que eu parei aqui. Então é isso. Hoje estou bastante envolvida com isso (ANELISE, 2016).

Se o corpo é “uma interface que vai ficando mais descritível quando se aprende a ser afetado por muitos mais elementos” (LATOURE, 2009, p. 39), as falas aqui expostas dão pistas da corporalidade imbricada às práticas desse projeto. Poggio (2006) nos alerta que a característica diferenciadora de uma teoria da prática é que ela, em vez de restaurar a dignidade aos fatos (ou ao fazer) em detrimento da fala (ou ao dizer), reconhece a natureza incorporada/encarnada da atividade humana, seja ela realizada através de dizer ou fazer. Nesse sentido, “definir a prática como envolvendo atividade, compreensão prática compartilhada e o corpo qualificado (ou encarnação) é útil para explorar práticas de gênero no trabalho” (MARTIN, 2003, p. 359), ponto que será discorrido na próxima seção.

11.1.2 Nó “Encarnando gênero”

Discorrer sobre encarnação de gênero nas organizações a partir de uma pesquisa cartográfica que não teve a proposta de uma inserção na vida organizacional por períodos longos e ininterruptos oferece alguns desafios. Considerando que gênero ainda hoje é um tema delicado nas organizações, é preciso ter habilidade para deixar a confiança encontrar espaço. Uma barreira na colheita/produção de dados sobre esse tema é o próprio corpo da pesquisadora, pois, sendo mulher, os relatos dos participantes poderiam ir na linha de apagar o gênero de suas falas ou torna-lo neutro (BRUNI; GHERARDI; POGGIO, 2000; 2004a; 2004b; 2005), ou poderiam reforçá-lo, tornando por demasiado saliente, como uma tentativa de atender a uma expectativa que o/a entrevistado/a acreditava que a pesquisadora tinha. Embora eu concorde com Kelan (2009), de que “é difícil imaginar uma situação em que o gênero não importa, pois ele é potencialmente sempre relevante em uma situação, mesmo que não seja expressado”, meu empenho foi de dar passagem também para as falas que tentavam neutralizá-lo, assim como buscar formas de abordar o tema indiretamente.

Considerando tais questões, procurei realizar perguntas de variadas formas, em alguns momentos eu deixava o gênero saliente referindo-me a masculinidades e feminilidades, em outros

momentos o diluía no uso da palavra “pessoa”. Para encontrar pontos em que as narrativas dessem vazão às expressões e experimentações de gênero, precisei me apoiar em uma entrevista em profundidade. O foco de algumas questões em determinados momentos não era de maneira direta, o gênero, mas sim entender as práticas sociais, as interações sociais, a organização das práticas, as transformações pelas quais passaram as pessoas, os afetos que foram provocados nelas ou que elas provocaram em outros humanos. Para alguns, estas questões, ao desviarem de gênero, paradoxalmente, possibilitaram dar vazão a relatos sobre gênero; para outros, abordar esse tema não era um tabu, por isso não foi necessário encontrar caminhos outros para chegar nesse fim.

De maneira a preservar a identidade dos envolvidos, evitando coloca-los em situações de conflito no espaço de trabalho, pois muitos relatos foram feitos em tom de sigilo, eu procuro, nesta parte específica do texto, não atribuir nomes (inclusive não associando aos ‘nomes fictícios’ que eu havia utilizado nas outras partes da tese) e, também, faço o mesmo procedimento com os nomes das pessoas a quem eles se referem. Outro motivo que apoia essa escolha é em função do foco ser mais “a detecção de signos e forças circulantes” (KASTRUP, 2015, p. 33) sobre ‘o que’ se fala do que ‘de quem’ se fala, ou ‘quem’ fala ‘do que’/‘de quem’. Importa, antes, os sentidos e as posições nas relações sociais do que o objeto em si (LOURAU, 2004a; 2004b; 2004c; 2004d). Nesta perspectiva, apresento excertos de narrativas que assinalam a potência criativa que os encontros entre corpos efetuam sobre os gêneros desses profissionais.

i. Homens e mulheres que fazem gênero irrelevante

Embora meu estudo esteja mais alinhado à abordagem pós-estruturalista e de que relatos que tornam o gênero irrelevante sejam geralmente associados à tradição etnometodológica de fazer e desfazer gênero, entendo como relevante trazer os relatos que apagaram gênero ou não lhe atribuíram relevância.

Em uma conversa com um dos entrevistados homens sobre o projeto de inovação em questão, ele trouxe um relato de uma situação em que uma colega comentava acerca dos efeitos que as falas dos dois causavam nos profissionais da empresa. “*A Fulana diz as vezes ‘oh Beltrano, coisas novas quando eu apresento é diferente de quando tu apresenta, mesmo eu apresentando, mas quando eu apresento e tu valida embaixo, tem outro valor’, mas isso não tá correto, mas tudo bem, é assim, vamos construindo dessa maneira de ir validando certas coisas.*”.

Eu já havia conversado com essa pessoa (Fulana) a quem o entrevistado (homem, Beltrano) se refere sobre esse mesmo assunto, então quis saber se para ele isso decorria de uma percepção dela em função do tempo de casa que ela tinha, se era em função de sua idade ou se poderia ser uma questão de gênero. O entrevistado (homem, Beltrano) respondeu ao meu questionamento dizendo que, na visão dele, era em função “*do próprio tempo de casa dela. Que eu percebo. Eu acho o seguinte, as pessoas vão construindo, então quando eu vejo a Fulana, por exemplo a Fulana, ela evoluiu muito, da origem dela, ela evoluiu muito, é uma menina que está evoluindo, então essa relação é bem legal que nós temos.*”

Essa passagem é interessante, porque, o entrevistado, nas diversas vezes que se referiu a essa jovem colega mulher, sempre foi em termos de seu crescimento e potencial. No entanto, ao associar a dificuldade desta jovem mulher de ser ouvida pelos demais profissionais da Mercur, o entrevistado atribuiu esse ponto ao “tempo de casa dela”, o que poderia ser comparado à experiência de que falam Pullen, Rhodes e Thanen (2017). Os autores argumentam que um número crescente de empresas tem se orgulhado de alcançar uma maior diversidade de gênero em posições que anteriormente eram de exclusividade masculina, no entanto, as mulheres jovens tendem a serem julgadas em função de sua experiência, enquanto os homens jovens são mais propensos a serem julgados em função de seu potencial. Considerando que essa jovem mulher a quem o entrevistado (homem, Beltrano) se referiu e que outro jovem homem (que trabalhava com Fulana e Beltrano) estavam em uma faixa etária próxima, e que o entrevistado (homem, Beltrano) não referiu dificuldades do jovem homem ser ouvido pelos demais profissionais da Mercur, a fala do entrevistado (homem, Beltrano) pode ser um dos indícios de que tratam Pullen, Rhodes e Thanen (2017) sobre as diferenças de análise das performances entre homens e mulheres.

Hoje por exemplo falando de gênero, quando a gente não fala isso dentro da Mercur..., me lembro anos atrás a gente falava 'bah, nós não temos nenhuma mulher gerente', e aí era problema, quando tu precisa abordar esse tema ele realmente existe e hoje na Mercur a gente não aborda mais esse tema, porque ele é natural, é o processo natural da pessoa. então eu acho bem legal esse processo, então quando você falou sobre gênero eu me lembrei 'ah legal eu acho que a Mercur não precisa mais abordar, isso acontece num processo natural'.

Interessante a associação do entrevistado (homem) entre as questões de gênero e um olhar restrito sobre ‘diversidade de gênero’ em posições de chefia. Como minha pesquisa estava pautada em uma proposta cartográfica, eu entendia que estava implicada no campo e, considerando as trocas que havíamos feito até então, eu sentia que tinha espaço para discutir esse ponto com ele. Em função disso, resolvi fazer um contraponto, dizendo que não necessariamente a pessoa precisaria ocupar um papel de ‘destaque na sociedade’, ocupar uma posição de supervisão, liderança, gerência para que se possa entender que não há tensões ou questões de gênero a se debruçar. Há tantos aspectos nas interações sociais, nos sentidos que gênero assume para os agentes, os quais possibilitam diferenciadas expressões e experimentações de seus corpos de gênero em suas práticas cotidianas e que não dizem respeito necessariamente ao número de mulheres em posição de chefia. Ao tornar irrelevante o gênero em função deste olhar, há o enquadramento de gênero como um aspecto em que ele (o gênero) passa a ser irrelevante nas práticas de trabalho (PECIS, 2016). No entanto, corroborando com Kelan (2009), me parece difícil imaginar situações em que o gênero não seja relevante, embora nem sempre ele seja a categoria central (FOURNIER; SMITH, 2006).

A fala do entrevistado (homem) foi irrefletida naquele momento, expressando uma compreensão enraizada no contexto organizacional (GHERARDI, 2009a). Pude observar esse apagamento de gênero em várias falas dos participantes da pesquisa, que indicavam não ver diferenças em termos de relacionamento entre homens e mulheres, sobre o jeito de trabalhar, inovar, organizar, praticar e tampouco viam em si expressões e experimentações orientadas pela incorporação/encarnação de seus gêneros. Em um determinado ponto das conversas eu questionava

sobre vantagens e desvantagens, facilidades e dificuldades de realizarem suas práticas, adicionando a dimensão gênero à pergunta. O intuito era poder discorrer sobre o quanto gênero está incorporado na organização, em sua estrutura, cultura, contexto, história, possibilitando reconhecer como as pessoas vivenciam a vida organizacional via vantagens e desvantagens de gênero (PULLEN; RHODES; THANEN, 2017). No entanto, haviam aqueles que não conseguiam expressar a vivência de diferenças associadas ao gênero, mas quando eu questionava em relação a cargo/função, tempo de casa, formação, eu conseguia obter respostas. Na maioria desses casos, os participantes assinalavam experiências de opressão, competitividade, racionalidade excessiva, dificuldades de lidar com sentimentos e emoções. Essas questões, aparentemente não relacionadas à gênero, podem esconder que as organizações continuam a moldar as condições de vida e de trabalho de maneiras que reproduzem relações assimétricas e injustas entre homens e mulheres (PULLEN; RHODES; THANEN, 2017).

ii. Feminilidades e masculinidades associadas ao binário de gênero

A associação da feminilidade às mulheres e da masculinidade aos homens foi feita por vários participantes da pesquisa, os quais colocaram esses pares como opostos. Nesse posicionamento, a feminilidade é compreendida como da ordem do sutil, do cuidado com o outro, de uma preservação de espaço para reflexão e, também, da expressão de sentimentos e emoção de maneira mais fluída e, às vezes, involuntária. A masculinidade foi associada à competitividade, agressão, repressão de sentimentos, necessidade de controle e de partir para a ação sem muita reflexão anterior. Os excertos de narrativas que seguem refletem essas impressões. Para essa análise trago o relato de um entrevistado homem sobre dificuldades e facilidades de interação com homens e mulheres.

É, o que se percebe, na minha leitura que eu faço... nesse tempo até, nós tivemos um encontro no Lab, do Colegiado, e... as mulheres são mais sensíveis e isso, nós, homens, às vezes, a gente não percebe. Eu, às vezes... na época que eu trabalhava na fábrica, eu conversava muito com os orientadores daquela época, eu digo... eu não sei se é certo também, eu digo, 'Cuidado quando vocês falam com mulher e falam com homem. A sensibilidade da mulher... é muito mais sensível do que o homem'. Esse tempo, eu falei isso com a minha filha em casa, minha filha, 'Não, pai, são iguais', eu digo, 'Eu não sei se são iguais ou não', mas, pela minha vivência de anos, eu percebo diferença de colocar certas coisas pra mulher e pro homem. Pra mim, a mulher é mais sensível que o homem. Não sei se isso é um ponto positivo ou negativo. Não tem certo ou errado, né? Então, eu acho que a mulher é mais sensível, ela é mais... ela percebe melhor, então eu acho que a gente tem que... eu sempre me coloquei assim, no sentido de ter esse cuidado dessas relações. Agora, se isso é certo ou errado, eu não sei. De entender, mas essa é a percepção que eu tenho. Quando tu lida com mulher, elas ficam mais sensíveis do que o sexo masculino... o sexo feminino é mais sensível pra certas coisas e, simplesmente, é ter mais cuidado.

Martin (2003), via noção de 'consciência liminar', propõe que as pessoas são minimamente capazes de entender os efeitos de suas práticas de gênero, argumentando que é preciso deixar em aberto a relação entre as questões de intencionalidade e consciência em relação à agência. Esta autora, com base em Gherardi e Poggio (2001), usou o conceito de consciência liminar para se referir à mobilização masculina dos homens que não tem consciência de que estão a fazer isso.

Dizer que os homens são liminarmente conscientes da mobilização de masculinidade/masculinidades, significa que eles praticam a masculinidade sem estarem plenamente conscientes de fazê-lo e/ou que suas ações são vistas ou experimentadas por outros dessa maneira. A consciência liminar permite que homens (e mulheres, em outras

circunstâncias) ajam como lhes agrada, sem se preocupar com os efeitos de seu comportamento sobre os outros (RESKIN 2000; RIDGEWAY; CORRELL 2000). Ou seja, se eles acreditam que suas práticas não são de gênero, eles podem ‘negar honestamente’ agindo de maneira genérica, mesmo que outros a vejam ou experimentem como fazendo isso. (MARTIN, 2003, p. 356)

Embora o entrevistado homem estivesse posicionando as mulheres como uma categoria genérica universalizante, colocando todas as mulheres no universo da sensibilidade, sua reflexão considerou e avaliou os efeitos que seu comportamento causaria sobre elas. Nesse sentido, suas ações foram baseadas em impressões e reflexões anteriores, mesmo que apoiadas em um entendimento que toma o gênero como uma categoria dicotômica, binária, totalizadora e fixa.

iii. Mulheres e masculinidades: gerindo-como-homem

Acker (2009) enfatiza que há um subtexto de gênero masculino nas organizações reforçando a discriminação de gênero em suas práticas organizacionais através da distribuição desigual e injusta de vantagens e desvantagens. A esse ponto, Pullen, Rhodes e Thanen (2017) acrescentam que, ainda que encontremos um número maior de mulheres em cargos de gestão, os corpos dessas mulheres e as experiências corporais femininas continuam ausente na vida organizacional. Isso pode ser observado no relato de um entrevistado homem, quando ele se refere à uma colega mulher. A vazão da masculinidade desta mulher é rejeitada pelo entrevistado homem, negando que ela expressasse vibrações que eram classificadas por ele como sendo da ordem do masculino.

Eu acho que ela tinha uma ener... não um comportamento mais masculino, mas, tipo, uma energia... essa energia masculina de querer... pah, sou eu que comando aqui, entendeu? (...) ela não tá numa posição hierárquica alta, mas ela se envolve com muitos processos, assim, tipo, de colegiado e de coisas assim, sabe? E tem, assim, pô, ela se envolve com essas coisas e eu não sei de que forma afeta ela ou... tipo, o que que ela acaba sentindo ali que... de poder que ela acha que ela tem, entende? Mas... eu sentia, tipo assim, as vezes uma coisa meio pessoal até, assim, eu não... eu comecei a achar que era comigo, mas depois eu fui vendo que não... era muito mais uma necessidade, assim, de impor a sua vontade, de impor aquilo que achava que era certo, de que... tudo do que acontecia com ela teria que ser daquele jeito, né, uma necessidade de... e, tipo, eu vou ganhar de ti nisso aqui e vai ser a minha ideia que vai ficar, entendeu? Um comportamento competitivo.

Mesmo procedimento foi feito por uma entrevistada mulher ao se referir a esta mesma colega mulher. Embora a entrevistada mulher relate que tentou afetar a colega mulher para dar vazão a outras intensidades, ela relata que não conseguiu atingir o corpo vibrátil desta colega mulher para liberar afetos mais sutis, sensíveis. Embora a entrevistada mulher não tenha classificado a colega mulher como fazendo gênero masculino, ao não performar o gênero de maneira legível, dentro das normas sociais, esta colega mulher causava estranheza para a entrevistada mulher.

A Sicrana é exatamente onde a gente não conseguia... que é isso, não importa como, se eu quero chegar naquela árvore, tiver que cortar todas elas que tiver no caminho, é aquela árvore que eu preciso. Aí pra mim era muito forte isso, porque daí sai atropelando tudo mesmo e não considera o como, que pra mim é onde tá toda a sensibilidade e o significado das coisas, né? E tem sim, tem várias... tem pessoas que eu tenho medo inclusive, né, nossa, ‘será que vai morder se eu chegar perto?’ Tenho bastante... nem sei como lidar em alguns casos, assim.

Outro excerto interessante é uma experiência narrada por uma entrevistada mulher sobre uma atividade que ela vem realizando com orientadores (profissionais em posição de liderança), um grupo formado por 12 homens e duas mulheres (uma destas mulheres é a própria entrevistada

mulher). Os encontros estão girando em torno do propósito de trabalhar aspectos de opressão e emancipação, tendo surgido o tema ‘gênero’ na pauta. Nesse relato, a entrevistada mulher posiciona uma colega mulher na ordem do masculino.

Depois, quando a gente tava no primeiro encontro, ‘Nossa, Fulana, eu e tu aqui!’; sei lá, e a Fulana tem uma energia bem, bem masculina, ela é extremamente, assim, controladora e impositiva, assim. Nossa, ela é o arrepio da produção, onde ela passa, todo mundo tem medo dela.

A encarnação masculina de Fulana e de Sicrana referem-se a ordem masculina que infiltra organizações de maneira cada vez mais complexas, fazendo parecer que o subtexto de gênero é neutro e que comportamentos competitivos são o padrão a ser assumido quando se está em posição de gestão (PULLEN; RHODES; THANEN, 2017). Segundo Wajcman (1998), nas ainda raras ocasiões em que as mulheres se encontram nos altos escalões ou posições de gestão intermediárias, elas normalmente se encaixam ou se moldam de acordo com uma cultura masculina, buscando ‘gerir como um homem’. Segundo Pullen, Rhodes e Thanen (2017), algumas mulheres executivas submetem-se a expressar masculinidades via características de competitividade, tenacidade e racionalismo para ter sucesso e se manterem no topo. Há casos que não se trata de uma escolha, visto que se forem identificadas como o ‘outro’, dificilmente conseguirão permanecer nos seus cargos.

iv. Homens e feminilidades: tornando-se-mulher

Nesse tópico trago a desterritorialização de gênero, inspirada no trabalho de Pullen, Rhodes e Thanen (2017). Esses autores usam a noção de ‘tornar-se-mulher’ de Deleuze e Guattari (1988), em que há a exploração de uma trajetória afetiva de tornar-se-minoritário. Embora a desterritorialização de Deleuze e Guattari (1988) seja referenciada ao falo, sendo uma crítica aos poderes falocêntricos, que moldam e restringem a vida profissional em organizações de gênero, o interessante de sua abordagem é a ênfase no afeto como um potencial de desestabilizar a ordem masculina que impera nas organizações ocidentais. Nesse sentido, trago uma fala onde um entrevistado homem classifica a sensibilidade no universo masculino, autorizando a vazão de afetos e intensidades que historicamente são associadas às feminilidades.

Na realidade, a gente deveria ter cuidado com os homens também, devia ter o mesmo cuidado. E aí tem umas, porque tem muitos homens que também são muito sensíveis, e a gente não se permite ter essa sensibilidade que deveria ter. É, eu acho que é toda uma... uma... uma... toda uma cultura que tá se... que eu digo, que tá se movendo, porque eu acho que nós viemos de uma cultura muito machista, onde a mulher era dona de casa, dos filhos, e eu percebo, hoje, essa cultura mudando aos poucos. Não adianta... a pessoa, ela é única, então como ela vive em casa, ela é na empresa, em tudo, na sociedade um todo, né? Eu acho que... a própria Mercur, quando ela permite nós viver essas coisas, é diferente. É interessante, então, muitas vezes os comentários que tu tem nas tuas rodas de amigos que tu tem, que não fecha mais contigo, né? Eu digo, ‘Báh, mas são umas ideias totalmente machistas, né?’, então mesmo lá em casa... a minha turma é grande lá em casa, entre oito, a idade vai de 18 a 28 anos, a gente discute muito essas coisas, então de lavar louça, fazer comida, então isso é uma coisa... às vezes, os meninos fazem, os homens fazem, às vezes, as mulheres fazem, né? Não tem essa distinção, ‘Ah, vou fazer comida, arrumar uma mesa, é das mulheres’. Não, a gente faz, todo mundo faz. (...) Mas é uma relação bem... acho que transversal. Então, cada vez mais, eu acho que... esse gênero, de atividades por gênero, elas vão sendo diluídas e, claro, no meu entender, vai ter algumas coisas, pela própria natureza, que vão ficar distintas, né? Então, é muito difícil, por exemplo... tem umas atividades mais, onde... o meu ... o que que eu distingo, vamos dizer, são atividades de esforço físico, muito. Então eu acho que, por natureza, a estrutura física do homem é mais... mais forte do que a mulher. Claro, tem as exceções, né? Mas eu acho que ali, pra mim ainda é o mais, assim, que predomina essa distinção de homem e de mulher, é no esforço físico. Isso, por exemplo, na própria Mercur nós temos isso. Na fábrica,

aquí, tem muito mais homens que lá na fábrica do distrito, pelas atividades, né? Como são atividades mais físicas, então exige mais homens pelo esforço físico. Não dizer que... pode ser mulher, talvez tenha que mudar o processo, facilitar o processo, pra que as mulheres façam, porque, se exige muito esforço físico, também tá errado pro homem.

Embora o entrevistado homem autorize aos homens a expressão de sensibilidades, ainda há em seu relato uma associação de gênero ao sexo biológico, posicionando homens e mulheres em funções/cargos de acordo com o potencial físico de seus corpos. No entanto, há uma reflexão na sua própria fala sobre esse esforço ser tão prejudicial às mulheres quanto aos homens. Isto é um aspecto importante nas discussões sobre a divisão sexual do trabalho, visto que, dados os avanços tecnológicos e considerando que as máquinas, equipamentos, ferramentas são produções humanas, desconsiderando questões de ordem econômica, não há porque não as produzir de maneira que todos os corpos possam operá-las (ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013). Adicionalmente, uma visão de corpos biológicos com força física avantajada estar relacionada aos homens ignora as infinitas variações de corpos entre homens e entre mulheres.

Acrescento a esse quadro outro excerto, em que outro entrevistado homem responde a uma provocação que eu havia lhe feito, trazendo outras vozes para a conversa. Minha fala foi a seguinte: *“alguns colegas teus comentaram que, na maioria das vezes, as mulheres falam demais e os homens acabam tendo que escutar mais as mulheres falando. Dizem que os homens não tem muita ‘vez’ (...), tu acha que os homens conseguem se colocar num espaço como este?”*

Vai lá pra ti ver. Ultimamente quem mais tem falado tem sido os homens. Sabe que tem um tio que trabalha mais de 30 anos na empresa. Eu não tenho muito contato com eles ali, mas eu vejo que cada reunião que eles vão, e cada reunião que eu vou - a gente está na sétima reunião - tu precisa ver o quanto eles se desenvolveram como pessoas. Eu fiquei avaliando desde o início, eu pensei que eles não fossem contribuir muito já estão se aposentando, de repente vão achar que nem podem contribuir muito, mas tu tem que ver o quanto eles tem contribuído com o nosso tema, o quanto eles se desenvolveram como pessoas, o quanto o vocabulário deles aumentou, palavras que eles não utilizavam e passaram a utilizar. Às vezes quando a gente coloca um comunicado na empresa, a gente cuida com palavras que não sejam muito difíceis que as pessoas não entendam, então a gente também tem essa preocupação, mas o quanto eles se desenvolveram quanto a isso e o quanto os homens estão falando, no início todo mundo era quietinho. (...) As mulheres só falavam e os homens eram quietos. E a grande maioria eram homens que iam na reunião. Mas os homens ficavam quietos, não diziam nada, gente, agora os homens não calam a boca, um minuto, eles falam mesmo, eles dão a opinião deles, não importa, o desenvolvimento deles foi muito grande, a gente está sempre olhando... (...) E os homens, tu via no início, quietinhos e agora o quanto eles estão falando, se desenvolvendo, hoje em dia mais os homens falam do que as mulheres. Eu participei em 2014 a primeira vez, e eu vejo muita mudança. O quanto eu vejo os homens se emocionando mais com o nosso projeto do que eu imaginava. Eu vi homens com mais de 30 anos de empresa chorando, senhores, de tão feliz que ficaram naquele dia, porque homem é bruto, esse tio de 30 e pouco anos de empresa está aposentado e continua lá dentro ainda, trabalha naquelas máquinas que é uma coisa bem bruta. Eu vi o quanto eles ficaram felizes e o quanto eles se emocionaram porque eles estão ganhando o espaço deles, espaço que muito anos atrás eles não tinham, eles estão falando sem medo, sem culpa, se desenvolvendo como pessoas, e falando sem medo. É tão bacana tu levar tua opinião, falar sem medo de não gostarem, sem medo de represálias, de voltar pro teu setor e te falarem alguma coisa do tipo ‘tu não devia ter falado’, isso não existe na empresa. O quanto isso é bacana. Depois do terceiro e quarto encontro começaram a se desenvolver e falar e hoje em dia não ficam quietos um minuto.

Considerando estes entendimentos, vários foram os relatos de surpresa e indignação quando mulheres incorporavam masculinidades, e de admiração e aprovação de homens que encarnavam feminilidades. Tais entendimentos podem ser lidos por uma abordagem pós-estruturalista (BUTLER, 1990; 1997a; 2004a), a qual ressalta que fazer gênero está associado ao desejo de ser reconhecido como um ser humano viável; o que, na visão de Kelan (2009), para tornar-se humano a pessoa precisa cumprir com normas sociais restritivas. Aquelas que conseguem ser inteligíveis,

consequentemente não são questionadas quanto ao seu status de gênero. Esse é o caso dos relatos que seguem.

Retomo o momento em que uma entrevistada mulher narra uma atividade com orientadores, onde aspectos de opressão e emancipação estavam sendo discutidas. Ela comenta sobre homens que expressam afetos, sensibilidades, e se preocupam com questões que ela posiciona como sendo da ordem do feminino. Nesse excerto ela posiciona um colega homem como um homem que dá vazão para seus afetos e que é empático com seus colegas.

Tem, tem alguns [homens] que são bem sensíveis, assim, dão atenção pra várias questões que eu considero importante também, que dão eco para algumas coisas... pro 'como' das coisas, pro como se faz, o porquê que se faz, e não diretamente do quê, e da operação, da técnica. (...) Eu vejo que esse trabalho mesmo com orientadores tá sendo bem legal, porque são 12 homens e duas mulheres, então a gente brinca muito, e a gente, é uma coisa muito... a gente vai conversando muito sobre essa questão de gênero, sensibilidade e, nossa, eu consigo me dar super bem com eles, e conversar e acessar lugares muito bonitos, assim. Vários momentos de conversas e de atividades que a gente propõe, a gente teve vários momentos se viver já, tudo assim, e de ter conversas bem profundas mesmo, eles se permitem, assim. É daqui, da Mercur, é esse Lab interno que a gente tá construindo, que é esse processo de... de estar construindo com eles, porque eles são as lideranças da produção, e depois a gente quer entrar pra dentro de uma área produtiva e trabalhar... a gente tá entendendo que a problemática é ressignificar as relações de pertencimento e também significado do trabalho e do senso coletivo, porque é o grupo, assim. Ressignificar as relações mesmo, eu comigo mesma, eu com o outro, e eu com aquilo que eu estou fazendo aqui dentro dessa empresa e na vida, né? Então tá sendo bem legal. (...) tem homens ali que, nossa, todo mundo quer ser... trabalhar com o Fulano, porque o Fulano é o cara que escuta toda a tua história de vida, porque o Fulano é o cara que senta, bota todo mundo pra conversar juntos... é muito legal de ver essas... (...) nossa, super conciliador, mediador, bem diferente.

Outro entrevistado homem ao se referir a uma colega mulher, fala de sua feminilidade aguçada, autorizando que homens também expressem feminilidades nesse formato. Este entrevistado homem acrescentou ao universo do masculino a habilidade da retórica, da argumentação, do convencimento.

Ela [Beltrana] tem uma... ela... não que, duvidando das outras mulheres, mas ela tem uma energia que ela... ela tem uma energia muito sutil, assim, e ela é uma pessoa muito... sabe? E poderia ser um homem assim, poderia ser um homem que tem uma energia tão sutil, tão leve, tão de percepção, realmente, do que as pessoas tão sentindo e tão voltada pra isso, né, então essa minha convivência com ela, daí, pra ela ter uma energia feminina tão forte, assim, nossa, me ajudou muito a me equilibrar, assim. Assim como eu acho que eu ajudei ela... a equilibrar ela, né? Várias vezes a gente conversou, assim, de como foi... de como a gente foi... foi esse processo complementar de aprendizagem. Também me levou a me dar conta daquelas coisas que eu tava te falando antes, né, por exemplo, eu... a Beltrana tá lá, uma menina, seus 24, 25 anos, tem uma outra história de vida que a minha, entendeu? E eu tenho 30... tenho 31 e tal, sou um pouco mais velho que ela, tenho uma formação acadêmica muito mais construída, tenho uma... por exemplo, tenho muito mais retórica que ela, por exemplo, posso falar uma coisa e posso ficar meia hora falando depois aquilo ali e eu posso detonar com aquilo que ela tá falando. A gente sempre pode destruir o que as outras pessoas tão falando, mas tipo, essa coisa de me colocar naquele lugar, num lugar de muito aprendizado, assim, com ela mesmo, sabe? De entender como é que essas coisas eram uma mistura do que... do que precisava acontecer, né?

Adicionalmente, este entrevistado homem relatou seu aprendizado com a colega mulher (Beltrana) em termos de conseguir dar vazão a afetos e sensibilidades que são por ele posicionado na 'categoria' da subjetividade. Assim, ser afetado por esta colega mulher (Beltrana), possibilitou que seu corpo vibrátil fosse atravessado por novas intensidades. Quando questionei quais mudanças ele havia percebido nele em relação à forma como desenvolvia seu trabalho e à inovação, no período em que ele esteve envolvido com o projeto, o entrevistado homem comentou:

Ah, eu acho que muita, né? Eu acho... principalmente, essa, uma abertura maior nessa coisa da sensibilidade, assim, de conseguir enxergar mais claramente, assim, as pessoas e como interagir com elas e como é quem podem ser essas... essa convivência, assim, as relações entre o... desse tipo de espaço, quando ele tá na indústria, sabe? É... tipo, me transformou muito, assim, e.. e a convivência com a Beltrana é, por a gente ser muito próximo, assim, ser muito dupla, né, e ela, por

ela ser mulher e por ela também ser, dentre as mulheres, assim, ela é uma mulher, talvez, em alguns aspectos, assim, mais sensível até do que todas as outras pessoas, assim, ela... nossa, ela... é muito sensível.

O relato deste entrevistado homem é um exemplo do ‘tornar-se-mulher’ de que falam Pullen, Rhodes e Thanen (2017), apoiados em Deleuze e Guattari (1988), e com base no qual desenvolvem seu argumento de defesa de uma política afetiva. Segundo os autores, “Deleuze e Guattari (1984) indicaram que os afetos podem subverter e superar as tecnologias sufocantes de captura, controle, exploração e opressão que sustentam a ordem capitalista” (p. 7). Considerando que os afetos são pré-pessoais e extra-pessoais (MASSUMI, 1995; SHOUSE, 2005), mas também sociais, políticos e corpóreos (SEYFERT, 2012; PULLEN; RHODES; THANEN, 2017), sua ontologia relacional permite dar vazão para o potencial das experiências mundanas na vida organizacional cotidiana.

v. *Des-re-territorializando gênero*

Nesse tópico trago a des-re-territorialização de gênero, inspirada no trabalho de Deleuze e Guattari (1988), de Pullen, Rhodes e Thanen (2017) e de Linstead e Pullen (2006). A proposta de desterritorializar as concepções arraigadas de gênero para reterritorializar em novas possibilidades passa pelo que Butler (1990) chama de desestabilização e desconstrução, se referindo ao deslocamento discursivo dos discursos sobre gênero, em que a construção binária de gênero é desnaturalizada através de posições alternativas. Isso pode ser entendido como uma pluralização do gênero, disponibilizando mais posições dentro da matriz (BAXTER; HUGHES, 2004; BRUNI; GHERARDI; POGGIO, 2004), sobre gênero como multiplicidade, onde se discutem formas múltiplas e fluídas de alinhamento que gênero pode significar (LINSTEAD; PULLEN, 2006). Esta abordagem avança para além de simplesmente falar em masculinidades e feminilidades, na medida em que desafia o dualismo em que o gênero é baseado (KNIGHTS, 1997; LINSTEAD; BREWIS, 2004), possibilitando às pessoas vivências múltiplas e de mudança (LINSTEAD; PULLEN, 2006). As falas a seguir trazem o processo de des-re-territorialização de um entrevistado homem em termos de seu gênero e sexualidade, dentro do espaço organizacional.

Aí entrei num setor que eram só meninos, a única menina era a nossa orientadora junto com o Beltrano. Quando eu cheguei eu encontrei o Sicrano que era um colega da Empresa X, eu pensei ‘ele vai falar pra todo mundo que eu sou gay e vai ficar mais difícil ainda’. E comecei a trabalhar, tinha medo, um certo receio por causa da confusão da outra empresa. Mas aí conversa vai, conversa vem com a Fulana, eu senti uma energia boa, a gente tem alguma semelhança, eu disse ‘eu trabalhei no salão fazendo bico e fazia o cabelo da tua irmã’. Um dia depois ela me ligou dizendo que eu tinha sido aprovado e comecei a trabalhar. Onde eu comecei a trabalhar eram só meninos e eu não podia me assumir, mas os guris sabiam. (...) eu não me sentia preparado, me sentia com medo. Em 2008 (...), então a orientação das pessoas já era diferente com relação ao preconceito. Foi quando eu comecei a trabalhar na empresa (...), mas algumas coisas ainda aconteciam, tinham aqueles vícios do modelo antigo, tu sabe como é homem, as vezes nem é por maldade, mas falam aquelas brincadeiras, e eu ficava triste, um pouco quieto, as vezes brincava junto com eles, mas não dava muita abertura. Aí um dia teve uma roda de chimarrão ... e a gerente tinha um tempo reservado pra quem quisesse conversar com ela, era só entrar na sala dela, tomar um chimarrão e sentar pra conversar, uma meia hora, qualquer assunto, ela disponibilizava pra quem quisesse. E um dia eu fui lá e comentei com ela ‘bah Fulana, eu tenho uma coisa pra te contar...’ eu falei que eu era gay e ela disse ‘mas eu sei disso desde quando eu te chamei’. ‘Mas como que tu me chama pra trabalhar um rapaz que é gay no meio só de homem, tinha uma mulher só?’ [ele respondeu]. Ela disse ‘tem algum problema pra ti?’. ‘Não’ [ele respondeu]. Aí um dia depois, foi um outro rapaz aqui do escritório conversar com ela e também comentou que era gay. E ele fez a mesma coisa, ela disse que já sabia e ele perguntou pra ela ‘o que você estava esperando’, ela disse “eu estava esperando o teu momento de contar”. Passou alguns meses e eu dizia que tinha namorada, mas todo

mundo sabia que não era. Mas aí os guris começaram a dar abertura 'é namorada ou namorado?'. Aí eu falei namorado. Mas o pessoal ficou de boa depois, foi bem tranquilo. De lá pra cá sempre foi muito menino. Meninas faz pouco tempo que abriram pra meninas trabalhar no setor X. E sempre se teve o maior respeito, os meninos dizem 'se a gente faz alguma brincadeira, mas desculpa se te ofende'... (...) Meu irmão é evangélico e ele me aceita de boa, ele acha que isso não é certo, mas ele me aceita, a palavra homossexual dói pra ele, pra ele é como se fosse uma doença. Tem pessoas que é por desconhecimento e não por maldade, tem pessoas que nem conversavam comigo na empresa porque não sabiam como se aproximar, tinham medo de ofender. Mas aí, vou fazer quase 10 anos já de empresa... sempre no mesmo setor. Esses tempos eu até conversei com o Beltrano e perguntei 'tu tem medo de me mandar pra outro setor e me maltratarem e eu não saber me portar ou eu não saber lidar com a situação?'. E ele disse 'Não Diego, bem capaz...' aí ele me mandou um dia pra outro setor de tarde. Mas como eu tenho muitos anos de empresa, todo mundo me conhece, já sabe da minha opção sexual, depois que eu me assumi eu nunca escondi de ninguém, eu sou bem tranquilo de falar sobre qualquer assunto quando me perguntam, então as pessoas sempre me respeitaram. Já fui em vários setores e nunca ninguém me ofendeu, bem pelo contrário, tanto homem quanto mulher são bem receptivos. (...) tem pessoas que tu vê que não concordam, mas que respeitam, e isso é bem claro.

Outro entrevistado traz um exemplo particular, externo à empresa para falar das multiplicidades em relação à gênero que estão ganhando espaço entre pessoas mais jovens e se refere a um colega homem, abordando o que Linstead e Pullen (2006) denominam de multiplicidades de diferença e dispersão. Embora esse tema também diga respeito à sexualidade, ainda assim há um ponto de contato com gênero.

E daí eu tenho a minha namorada, minha namorada ela tem 10 anos mais nova do que eu. Daí eu vejo muita diferença de amizade né, meus amigos são tudo de 36, 37 pra cima, e alguns até 28 anos, e ela e as amigas dela são lá pra baixo né, a conversa é outra, só que eu vejo que a geração dela é outro nível sabe, questão de respeito com as pessoas assim, a gente escuta muito 'Ah esses jovens de hoje não tem respeito', ah não, não dá pra condenar, claro que tem exceção, eu vejo assim, báh, o pessoal evoluído, entende das coisas, tá certo que algumas coisas hoje se bebe muito mais, tem mais facilidade pra droga muito mais do que antes, mas eu vejo eles com a cabeça bem, bem melhor. (...) Porque aonde a gente vai gente ver da estrutura esse mundo já tá tão acostumado, que vai homem, mulher, pra eles não tem diferença né(...). E daí o Fulano, que eu te falei, ele é homossexual, daí ele brinca (...) 'Ah eu daria certo dos dois lados né, porque eu né...' ele brinca, eu gosto muito dele, porque ele não deixa as pessoas terem preconceito com ele, ele já colega e diz: 'Ah eu sou homossexual, e o que, que tem? Tá te incomodando? Se tá te incomodando a gente pode conversar', ele é assim. E daí o Beltrano [outro colega] não tem preconceito né, nosso setor não tem preconceito com ele, daí tu pensa, ah o cara tá no paraíso, ele foi aceito né. (RONALDO, 2017).

O final do relato do entrevistado homem da citação anterior e deste entrevistado homem, podem ser associados ao que Kelan (2009), ao falar da performatividade butleriana, ilustra como o gênero está ligado ao desejo de ser um humano inteligível, abrangendo as normas sociais atuais (BUTLER, 2004). A autora ressalta que uma atitude transformadora em relação a essas normas possibilita aos agentes desafiar o binário de gênero, encontrando posições cruzadas e transgêneros. Linstead e Pullen (2006), por sua vez, denominam de multiplicidades de diferença e dispersão, caracterizadas pela teorização rizomática e de liberação fluxos de Deleuze e Guattari (1987), Grosz (1999) e Olkowski (1999). Com base nestes autores, Linstead e Pullen (2006) propõem uma ontologia do gênero como uma forma de desejo criativa e produtiva, realizada como proliferação no modelo de rizoma. Gênero é, portanto, repensado como imanência, devir, intensidade e consistência.

A inovação entendida como uma prática sociomaterial processual, contínua e situada nas práticas de trabalho é assumida, não apenas como o resultado de atividades de pesquisa e desenvolvimento, mas também o produto de todos aqueles que se engajam em práticas de trabalho diário em seu local de trabalho (GHERARDI, 2010). O trecho a seguir é relatado por Camilla, onde ela apresenta dois mundos: uma das 'pessoas humanas' - de subjetividade, afetividade e

sensibilidade (onde ela se encontra) - e outro mundo das ‘pessoas técnicas’ - da ordem do pragmático, técnico, operacional.

Então eu ainda estou aprendendo a viver neste mundo. Às vezes, a gente tem essa busca por respostas e às vezes gera algum desconforto, e por ter vivido essa realidade, eu vivi os dois mundos, como se existisse dois mundos, mas eu vivi a operação e hoje eu vivo esse outro processo que está em fluxo dentro dos espaços de aprendizagem. Sei de todo preconceito que existia, que existe de quem está aqui, porque está aqui, então eu consigo entender muitas das visões de mundo e carrego... e por ter uma relação com as pessoas, eu escuto muitas coisas, as vezes as dores se acumulam em mim porque eu quero que as pessoas estejam bem, e como que gerar essa harmonia entre esses dois lugares. Aqui no laboratório a gente se provoca muito, eu e o André, nesse sentido, a Mercur é uma indústria, então o laboratório na indústria tem inúmeros desafios, mas o quanto o laboratório também existe pra quebrar muitos paradigmas que a própria indústria criou, barreiras que ela criou dentro de si, caixas que ela cria que, na verdade, você tem que ir contra ali. Dentro de uma empresa, a questão das pessoas técnicas e pessoas humanas, também há isso, foi-se criando um monte de segmentação pras pessoas, aí ficam aquelas brigas. Mas gente, não precisa brigar, precisa reconhecer que, sim, pra mim é importantíssimo a gente se dar as mãos em uma reunião e dançar, eu estou no auge quando eu faço isso, mas pra mim também é importantíssimo ter alguém que entende sei lá do que, do processo de produção; todas as pessoas são importantes. Mas as vezes a gente tem muito, se torna massivo pra alguém que é extremamente técnico, lógico, vai dançar... a pessoa fala ‘não? sério? Agora vou ter que ter uma reunião com essa guria aí?’ (risos). Quando vou viver uma reunião de orçamento eu fico tentando buscar atenção sei lá de onde eu tiro pra conseguir estar presente no momento. Mas é muito bacana, a gente se descobre muito e se desconstrói muito a cada dia também, as vezes eu me vejo pensando e julgando ... ‘não, para tudo, volta, sai desse lugar e te permite estar aberta pro que está vindo’. Vou ressignificando esses lugares. (CAMILLA, 2017).

Ao descrever suas experiências corporais, Camilla aponta a necessidade de coexistência entre formas de funcionamento distintas, considerando o espaço do laboratório como um local para se quebrar paradigmas, incluindo este. Reconhecer as dificuldades de interagir e compreender as limitações dos diferentes perfis associados às feminilidades e masculinidades (que podem, inclusive, ser masculinos femininos e femininos masculinos) pode ser um caminho para encontrar espaços onde as diferenças possam conviver. Quando Camilla se situa como ‘essa guria aí’, como aquela que vê como relevante ‘dar as mãos em uma reunião e dançar’, de certa forma, ela está se situando na ordem da feminilidade. Para situar a complexidade de trabalhar com grupos diversos, gêneros distintos, Camilla traz um exemplo da sensação que seria para o extremo oposto ao seu perfil, ‘pessoas técnicas’, expressarem afetos posicionando essa dificuldade no mesmo grau de estranhamento que é para ela acompanhar ‘reuniões de orçamento’.

Outro trecho selecionado é expresso por Virgínio, quando ressalta o peso de uma voz masculina ao desconstruir ideias de outros colegas. Um adicional para a compreensão do efeito de uma fala de Virgínio pode ser a sua posição na empresa. Por estar há bastante tempo vinculado com a organização e estar em uma posição de liderança, sua fala pode calar outras vozes ou mesmo ‘matar as ideias dos outros’.

Então o pessoal diz ‘ah Virgínio quando tu lança uma ideia é diferente de talvez quando uma outra pessoa lança uma ideia’, então, eu me cuido muito também pra não matar as ideias dos outros, a gente tem que ter um cuidado, se não, tu lança uma ideia e ninguém contesta ela. Mas isso hoje eu não vejo, pra mim, o pessoal tem essa liberdade. Semana passada foi bem legal, nós tivemos uma reunião e daqui a pouco ‘oh Virgínio, essa ideia como tu tá colocando ali parece que tu tá impondo, eu não gostei disso, não me senti confortável, tu impondo isso’. Legal eu me sinto bem quando as pessoas têm essa liberdade de dizer isso, de colocar e dizer isso, e isso pra mim é uma construção coletiva, as pessoas tem que ter a liberdade de se expressar e ao mesmo tempo a gente tem que ter essa preparação pra acolher isso. Então quando a gente trabalha com essa questão que nós estamos trabalhando aqui, mais aberto, as pessoas te dizem coisas que as vezes você não gostaria de ouvir, mas tu tem que estar preparado pra ouvir isso... (VIRGÍNIO, 2016)

Uma des-re-territorialização pode ser percebida na fala de Heitor, quando traz a afetividade como um elemento importante, gerador de inovação com sentido, com propósito. Ancorar as

afetividades do grupo possibilitou encontrar um caminho possível para todos, onde cada um se sentisse confortável e afetado para se engajar. Esse trecho refere-se também à busca por inteligibilidades e teleoafetividades comuns dentro desse coletivo para que, após essa identificação, ao conseguirem se sentir seguros e alinhados, sua relação com o público externo ao grupo tivesse sentido.

E eu fico feliz por isso, porque a gente vê na prática que as relações, as relações com as pessoas, os afetos, eles não se desenvolvem a partir dos produtos. A gente consegue criar afeto a partir do que é importante para as pessoas, né, enquanto necessidade delas. E... foi quando a gente foi fazer uma primeira movimentação apresentando então essa nossa caminhada enquanto linha de trabalho pra uma instituição de ensino, tinha alguns professores parceiros que queriam conversar conosco, aí a gente viu que não se sustentava, né, não se sustentava, por que? Porque que a gente iria se relacionar com eles? Se relacionar, né, ter um relacionamento, criar, desenvolver um afeto, sustentar isso. A gente viu assim, por causa de produto, né? Mas isso... a empresa vender produto, então não tem porque que eu tenho que me relacionar. A relação é muito mais fria, é uma relação transacional. E não era isso que a gente tava buscando, né? Então daí, daí que quando a gente volta eu... eu faço um e-mail então pro grupo manifestando essa minha sensação... né, de incômodo, e é muito legal, porque isso tá do mesmo modo vibrando dentro do grupo, né, todas as pessoas que responderam, que se posicionaram, disseram a mesma coisa, puxa, é verdade, eu também tava pensando isso, ah, isso não faz sentido mesmo, e aí o único cuidado que a gente tentou foi assim, tá, mas ao invés da gente sair rebatizando com qualquer nome, vamos viver mais um pouco... Nós tivemos então esse primeiro encontro, que foi o encontro no qual tu estava presente, né... aonde a gente começou a ver que não era somente um nome, era todo um... uma... uma elaboração que tinha que ser feita, e refeita, a partir daquilo que a gente tava se propondo a viver. Porque a linha de trabalho, ou... começa a chamar de linha de trabalho em reabilitação, trabalhos lesões, né, ainda não temos um nome, ela nasceu como um projeto, e um projeto de produto, né? Ahn... e como projeto de produto é muito simples, né, tu vê o que que tu precisa fazer e tu faz, né? E quando a gente entende e começa a viver na prática o significado, e essa é uma preocupação do grupo, né, a gente não quer... a gente quer estar atento, quer viver, mas a gente quer respeitar o que alguém, em algum momento, elaborou como significado de uma linha de trabalho. Então a gente sempre tá tentando voltar pra ah, qual é o significado, o que que precisa ter pra ser uma linha, o que que não é uma linha, né? (HEITOR, 2017).

Abordar o afeto e a incorporação nos possibilita quebrar binarismos, ir contra os dualismos de gênero, porque a afetividade é da ordem do humano e práticas podem envolver afetos tanto positivos quanto negativos, para homens e mulheres. Algumas pessoas se permitem, e a elas é permitido, expressar afetos em função de vivências, em função da forma como foram criadas e educadas, em função da cultura, do contexto, do tempo histórico que habitam. Por outro lado, outras pessoas não só se sentem confortáveis para expressar sua afetividade, como talvez não consigam controlar o que seu corpo vibrátil sente. Se por um lado, a humanidade avançou muito em termos de reflexões teóricas, por outro lado, ainda há muito o que se avançar em termos de afetividade. Essa observação é particularmente importante em organizações mais tradicionais e orientadas para a masculinidade, onde, a princípio, só há espaço para o racional. A inovação social pode ser o canal que permite vincular afetividade e inovação, deslocando a associação da inovação somente ao masculino e abrindo espaço para o feminino. Ao mesmo tempo, a afetividade também abre espaço para masculinidades na inovação social, assim como possibilita construir um caminho para feminilidades em inovações tecnológicas ou de produto.

11.2 SINALIZADOR “SENTIDOS DE INOVAÇÃO”

Para analisar a construção discursiva de uma subjetividade inovadora, apoiei-me no trabalho de Bruni, Gherardi e Poggio (2005) que, ao investigar a relação de gênero e empreendedorismo, conduziram suas conversas com entrevistados centrando-se em certos

‘elementos’ recorrentes na literatura sobre empreendedorismo; no meu caso, os ‘elementos’ eram relativos à inovação (SCHUMPETER, 1939; DU GAY; SALAMAN 1992, AMIT; GLOSTEN; MULLER, 1993; DU GAY, 1996), embora sejam similares. Os quatro elementos selecionados para a minha pesquisa foram erro, risco, dinheiro e criatividade. Os trechos selecionados foram analisados com o objetivo de, ao narrar suas trajetórias nos projetos e sobre eles mesmos e sobre suas concepções de inovação, demonstrar como os entrevistados construíram a subjetividade do/a inovador/a discursivamente. A interpretação oferecida é o resultado da cooperação entre os participantes e a pesquisadora.

Em primeiro lugar, trago os entendimentos sobre inovação dos entrevistados, pois, eles são base para a compreensão de como eles se engajam nas práticas de inovação e como são afetados por elas. Em segundo lugar, examino como os temas erro, criatividade, risco e dinheiro foram desenvolvidos nos discursos dos participantes, com base em modelos padrão na literatura sobre os tipos de inovação a que cada um dos projetos estava dedicado. Parto do pressuposto de que os discursos são práticas caracterizadas não por linearidade, mas sim por ambiguidades e contradições, e que cada discurso é enquadrado em relação ao contexto em que ele é pronunciado. Vale destacar a tendência – aparente nos relatos dos participantes – para que a dimensão de gênero seja apagada, de modo que a inovação seja representada como neutra em relação ao gênero.

11.2.1 Nó “Situando a inovação”

Os dados são apresentados na forma de ‘fragmentos’ (PULLEN; SIMPLSON, 2009), representativos dos temas sobre as experiências dos participantes da pesquisa quanto às temáticas investigadas. Esses trechos foram selecionados por seu “conteúdo sugestivo” (MARTIN, 2001; p. 594) relacionados às dinâmicas de gênero associadas à inovação. Novamente uso nomes fictícios para manter o sigilo dos entrevistados. Os relatos primeiramente ilustram como a inovação é uma prática social de gênero e, em seguida, avançam para explorar as maneiras como o gênero é praticado nos projetos de inovação cartografados. Eles indicam modos de pensar, ser, praticar e sentir, lançando, em algumas situações, gêneros distintos como agentes coletivos em localização oposta ao da pessoa que narra; em outros momentos, assumindo sua própria encarnação de gênero nas práticas inovação de que fizeram parte. Trago também fragmentos e observações que demonstram a ordem binária de gênero sendo reforçada em algumas situações e desmontada em outras, deixando explícito o caráter contraditório e ambíguo de gênero nas práticas de inovação.

Nas primeiras entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, além de abordar a biografia de cada um e como se envolveram com os projetos de inovação cartografados, eu também procurava questionar: a) se você pudesse destacar alguma inovação que marcou a tua vida, qual seria? É esse tipo de inovação que mais te desperta interesse? b) O que você considera como uma inovação? c) Você acredita que esse entendimento sobre inovação é compartilhado por outros profissionais envolvidos com este projeto? O intuito era compreender os sentidos que a inovação tinha para esses entrevistados.

i. O que é inovação?

Investigar o que os participantes da pesquisa entendem por inovação é uma tentativa de desmantelar naturalizações que associam as masculinidades à inovação. Conforme especificado no Capítulo 6, alguns autores têm advertido investigadores sobre a necessidade de olharem com cautela para discursos de ‘similaridade e diferença’, assim como a não se deixarem enredar pela tendência encontrada em muitos escritos que ligam diretamente, e sem uma análise mais reflexiva, noções de ‘feminilidade’ e ‘masculinidade’ a ‘mulheres’ e ‘homens’ (POUTANEN; KOVALAINEN, 2013; WIKHAMN; KNIGHTS, 2013), como pode ser observado nos vários exemplos citados no decorrer desta tese. Para tais autores, urge lançar luz para compreensões mais pluralistas e multidimensionais de gênero do que a diferenciação essencialista e simplista entre ‘homens’ e ‘mulheres’. Acresce a isso a sugestão de Alsos, Hytti e Ljunggren (2013) sobre a necessidade de se arguir associações ‘naturais’ e irrefletidas entre inovação e tecnologia.

Levando em conta esses apontamentos, assim como o alerta para se investigar a inovação no setor de serviços, nas atividades do setor público e em outras organizações com predomínio de mulheres (BORINS, 2001; NÄHLINDER et al., 2012), busquei investigar projetos com características distintas: um situado em uma indústria, com predomínio de homens e orientação masculina na operação fabril, mas que partia de um entendimento de inovação como algo não exclusivo dos centros/departamentos de P&D, que tinha como intuito trabalhar inovação social (Laboratório de Inovação Social da Mercur); outro ligado a uma organização no setor de serviços com predomínio masculino e concepções de inovação mais voltadas à áreas de P&D e com uso de instrumentos, metodologias e ferramentas de inovação, mas que tinha o intuito de tornar a inovação como algo fluído e presente no fazer cotidiano de seus trabalhadores, por isso o foco na ‘cultura de inovação’ (Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS); e outro projeto também do setor de serviços, no entanto, este ligado a uma área com predomínio de mulheres, direcionado a trabalhar inovação de distintas maneiras (inovação metodológica, inovação organizacional, inovação tecnológica etc.).

Nessa perspectiva, busquei questionar aos participantes da pesquisa o que eles consideravam ser uma inovação, alertando para não se atermem a conceitos ou teorias. O intuito com esse questionamento era verificar se suas compreensões possuíam vieses de gênero, se estavam mais orientados às concepções da corrente econômica ou da corrente social de inovação. As respostas dos entrevistados do Laboratório de Inovação Social da Mercur giraram em torno de: a) fazer e pensar diferente, via troca entre coletivos de pessoas (LUCAS, 2017^{lxxxvii}; HEITOR, 2017^{lxxxviii}); b) inovação como uma prática e tecnologia social (HEITOR, 2017^{lxxxix}); c) é o que transforma a vida, sem criar necessidades, mas sim olhar para necessidades existentes e buscar atendê-las (ANDRÉ, 2016^{xc}); d) inovação com sentido, com propósito, vinculado ao bem-estar das pessoas (VIRGÍNIO, 2016^{xcii}); e) ressignificar as coisas, tornando-as mais ‘humanas’ (CAMILA, 2016^{xciii}); f) buscar uma mudança para a sociedade, em que as pessoas entendam a sua responsabilidade na construção de um mundo melhor (SÉRGIO, 2016^{xciii}).

Ricardo, por sua vez, indicou ainda estar refletindo sobre o que seria a inovação e indicou ser relevante se discutir e se rever a preocupação em gerar inovação, assim como o seu conceito. No entanto, Ricardo apontou algumas questões importantes relativas à inovação como, por exemplo, a sua geração a partir de ciclos, de ser relevante quando decorre de emergência de vida, devendo não ser tão somente um ‘copia e cola’.

Muitas vezes uma lagartixa na janela da cozinha no despertar da manhã tentando achar uma mariposa ou uma flor pequena, ou aquela rosa que sobe no pinheiro, nunca vi uma rosa subir no pinheiro, mas lá em casa elas sobem. A inovação também se faz através de questões cíclicas... em ciclos, são questões simples, são questões que te surpreendem, mas eu fico pensando na questão da inovação, qual é a consistência dessas coisas? É um cópia e cola? Ou aquilo é a emergência, no sentido de emergir vida, eu acho que estou na descoberta ainda dessas questões da inovação e acho difícil uma organização e as pessoas conseguirem traduzir o que é inovação. Existe muita preocupação de gerar inovação, mas eu acho que isso anda meio equivocado, assim como o conceito de empreendedorismo, são dois conceitos aí que eu acho... todos nós precisamos rever isso aí (RICARDO, 2016).

Dentre os profissionais envolvidos com o projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS, Gean^{xciv} destacou que “*é algo que gera impacto positivo*”, tomando como parâmetro o seguinte questionamento: “*se aquilo não existisse, como seria a minha vida?*”. Eliana^{xcv} comentou, na mesma linha, considerar inovação aquilo que pode “*qualificar o mundo que a gente vive*”. Outro aspecto para Gean é a novidade, o diferencial da inovação, o não óbvio, pontos que foram comentados também por Rodrigo^{xcvi}, que acrescentou a esse entendimento as mudanças relacionadas a hábitos. Eduardo, por sua vez, destacou o potencial da tecnologia impactar a vida das pessoas como o que mais desperta seu interesse sobre inovação, trazendo como exemplo um estudo sobre *extended mind* para pessoas com Alzheimer. Já Dayane^{xcvii} entende que a inovação é conseguir se destacar da multidão, sair do padrão, tendo clareza de propósito.

César ressaltou que inovar é fazer diferente para alcançar resultados melhores. Em suas palavras: “*inovação: fazer diferente, buscar sempre aprimorar, não precisa ser comparado com uma invenção, que ela também faz parte da inovação, mas sim buscar sempre maneiras diferentes de fazer com resultados melhores, isso pra mim é inovação*” (CÉSAR, 2016). Anelise^{xcviii}, por sua vez, entende que inovar está relacionado a ser criativo encontrando soluções para situações ou problemas reais, com impacto para a sociedade. Ela ressalta que a capacidade de ter empatia possibilita desenvolver inovações para a sociedade, menos individualistas e pensando mais no coletivo e na sustentabilidade. Por fim, Viviane entende por inovação, a junção de novas competências que antes não existiam, a partir de uma coletividade, de diversidade, de desprendimento, chegar a “*novas formas de viver, novas formas de aproveitar o que se tem, com sustentabilidade, com responsabilidade, com propósito, com sentido (...), novas formas de enxergar as coisas, (...) novos pontos de vista*”, “*(...) nova consciência de mundo, (...) capaz de provocar uma transformação na sociedade*” (VIVIANE, 2017). Interessante que as falas foram associadas, de certa forma, ao tema/conteúdo ou foco dos grupos aos quais eles estavam envolvidos, indicando que suas práticas de inovação possuíam inteligibilidades compartilhadas e que eram carregadas por esses agentes para outros espaços (SCHATZKI, 2001).

Dentre os profissionais envolvidos com o projeto da Escola de Ensino Médio Regular SESI-RS, o aspecto definido por Caroline^{xcix} como o cerne da inovação diz respeito ao desafio do novo com qualidade, e da qualidade com propósito, o que exige estudo e vontade. Álvaro e Kátia^c descreveram como inovação, colocar em prática uma ação diferenciada e fazê-la funcionar, de maneira a agregar valor e melhorar algo. Kátia também destaca a criatividade como um elemento importante para inovar. Igor^{ci}, em linha similar, entende que a inovação se refere a encontrar formas diferentes de solucionar uma situação ou um problema. Enquanto Elidiane^{cii} entende como inovação “*tudo aquilo que nos desacomoda*”, Hortência vê a inovação como agregação de valor ao ‘resultado final’. Cecília^{ciii}, por sua vez, entende por inovação “*algo que apresente uma terceira possibilidade*”, para além da perspectiva cartesiana.

Nas definições apresentadas pelos participantes da pesquisa é possível identificar que alguns trazem elementos que se aproximam das correntes econômicas, do que preceitua o Manual de Oslo (OECD, 2006), vinculando às concepções voltadas para produtos, gestão, processo ou organizacional; outras visões estão mais alinhadas aos entendimentos sobre inovação sustentável; e há aqueles que associam à inovação social. A inovação foi também por eles associada à incrementalidade ou radicalidade em termos de grau de novidade. Alguns poucos entrevistados apresentaram uma visão mais ligada à corrente da sociologia, em especial à visão da abordagem microsociológica, defendida por Gherardi (2010).

Trazer essas manifestações tem o intuito de demonstrar que, embora os entendimentos sobre inovação ainda sejam predominantemente associados à economia, indicando que há um viés masculino que atravessa essas compreensões, tanto homens quanto mulheres indicaram conceitos que se situam neste escopo. Por outro lado, embora em menor número, as associações que foram feitas à inovação situadas na corrente da sociologia e microsociologia, entendimentos estes que podem ser associados tanto ao universo feminino quanto ao masculino, dependendo da ênfase e do intuito, foram pronunciados também tanto por homens quanto por mulheres. Igualmente, entendimentos relativos às inovações tecnológicas e sociais foram proferidos por homens e mulheres. Todas essas questões apontam que há um viés de gênero (em alguns casos feminino/s e em outros, masculino/s) imbricado aos discursos e concepções sobre inovação, assim como indicam que há multiplicidades de *genderização* presentes nestes discursos/concepções. O que é mais difícil de sustentar é a sua não associação ao gênero, ou sua a-genderidade, embora sejam muitos os teóricos que defendem que as concepções de inovação são neutras.

ii. Inovação que marcou a vida e desperta interesse

Conforme relatado anteriormente, na primeira entrevista eu também perguntava aos participantes da pesquisa o seguinte: “se você pudesse destacar alguma inovação que marcou a sua vida, qual seria? É esse tipo de inovação que mais lhe desperta interesse?” O questionamento tinha o intuito de iniciar uma conversa sobre inovação sem se ater a conceitos ou teorias, mas sim à

estrutura teleoafetiva²⁴⁸ das práticas sociais dos projetos de inovação cartografados. Os profissionais Fernanda^{civ}, Lucas^{cv}, Camilla, Ronaldo, envolvidos com o projeto do Laboratório de Inovação Social da Mercur trouxeram como exemplo o próprio projeto do laboratório, um jeito de inovar que envolve uma variedade de pessoas e que tem propósitos voltados para outros aspectos que não o lucro. Ronaldo, comentou que o LAB era uma inovação que desafia a história da Mercur, sendo, para ele, uma inovação disruptiva, por ser em uma empresa nacional, localizada em Santa Cruz do Sul.

Camilla^{cvi} destacou também o trabalho colaborativo feito com as pessoas, no sentido de envolver o público-alvo durante todo o processo de inovação. Esse exemplo de inovação, considerando as práticas que presenciei no LAB, mais associado ao modelo linear reverso, teria também elementos do modelo sistêmico e de inovação aberta. O exemplo citado por Camilla é também o tipo de inovação que mais lhe desperta interesse em se envolver²⁴⁹.

Lucas^{cvi}, por sua vez, considera o LAB uma inovação que desperta seu interesse, mas pondera também sobre o quanto consegue se envolver e fazer diferente, já que entende estar ainda muito envolvido com o operacional. Por outro lado, para ele esse espaço possibilita ressignificar seu trabalho e a maneira como inovam na Mercur. Numa linha bastante diversa, Ricardo^{cvi} trouxe como exemplos de inovação de inovação o encontro dele com sua esposa, o nascimento dos filhos e a própria natureza (entendendo que os seres humanos fazem parte dela). Esse relato é particularmente interessante dado que extrapola a vida organizacional e se volta para outros afetos e corporalidades. Neste sentido, em vez de colocar mais organização na vida ou mais vida na organização, esse trecho dá conta de demonstrar que há vida a ser valorizada para além dos processos de organizar. Adicionalmente, rompe com os estereótipos de gênero que associariam essa fala a uma mulher e não como tendo sido pronunciada por um homem.

Quando questionei se o exemplo citado como uma inovação impactante é o que desperta interesse de se enajarem, Fernanda e Lucas^{cix} enfatizaram o quanto o LAB proporciona desenvolverem aspectos que dizem respeito à sua subjetividade e como uma forma de encontrar maneiras de considerarem todo o seu ser para além do trabalho. Lucas ainda associa algumas dificuldades por ele enfrentadas quanto a se ‘soltar’ em função de sua concepção sobre gênero, passando a conseguir expressar melhor seus afetos. Já André^{cx} trouxe as práticas de inovação das quais ele participou no projeto Diversidade na Rua, apontando os exemplos de criação e

²⁴⁸ A estrutura teleoafetiva envolve afetividades (indica como as coisas importam, uma determinação através de emoções, sentimentos e humores) e teleologia (uma orientação em direção aos fins, está vinculada a suas crenças, esperanças e expectativas), regras, princípios e instruções consideradas aceitáveis ou corretos para os fins que são perseguidos (SCHATZKI, 2001).

²⁴⁹ *Com pessoas, pessoas cheias de incertezas, pessoas que não sabem como vão chegar lá, mas que sabem que querem chegar lá e porque querem chegar lá. é isso que me desperta essa oportunidade de descoberta, descobrir algo e não descobrir isso sozinha, olhar pro lado e ter companhias nessa jornada de descoberta, tem muito a ver com isso. (...) o lá não como ponto de chegada o lá é o propósito mesmo, existe um propósito e esse “chegar lá” é me sentir vivendo a realização desse propósito, que pode até se transformar nessa caminhada, mas é justo esse “chegar lá” é esse processo, de descobrir e desbravar as diferentes estradas que eu posso ir compondo nessa minha jornada, de vida de processos, de projetos, seja lá onde a gente estiver inserido e estiver fazendo juntos. (CAMILLA, 2016).*

prototipação de produtos destinados a pessoas com deficiência com os que mais lhe marcaram em função de atenderem necessidades com simplicidade. As práticas de inovação desse projeto (DNR) se voltam para, dentre outras questões, inovar socialmente, inovação de produtos, inovação em marketing, inovação experiencial e em modelo de negócios.

Sérgio^{cxí}, Heitor^{cxii} e Virgínio^{cxiii} associaram como destaque as mudanças na gestão da Mercur, relacionando a todo o processo envolvido no antes, durante e após a ‘virada da chave’ ocorrida na organização. Virgínio indicou ser esse tipo de inovação que mais lhe desperta interesse²⁵⁰. Sérgio destacou o aspecto relacionado com o protagonismo das pessoas nesse processo de mudança. O processo de mudança conduzido na Mercur envolveu vários tipos de inovação, desde organizacional, estrutural, de marketing, de produto, em modelo de negócios, de paradigma, entre outros, se tomarmos a corrente econômica como base de comparação. Há também formas de olhar para as inovações ali produzidas pelas lentes da corrente da sociologia ou da microsociologia, no entanto, essas correntes não se preocupam com classificações em tipologias.

Dentre os profissionais envolvidos com o projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS, Gean^{cxiv} trouxe como exemplo uma inovação que recentemente tomou ciência: a exposição em gráficos móveis interativos para ler tecnologias futuras. Eduardo traz o exemplo do *palmtop*, uma tecnologia relacionada à comunicação e troca de informações e que fazia parte de seus sonhos de criança “*eu sempre achava incrível essa coisa de se comunicar e ter tudo no portátil*” (EDUARDO, 2017). Nessa mesma linha, Eliana^{cxv} apontou a tecnologia de poder visitar museus virtualmente. Esses tipos de inovação podem ser associados ao que a literatura classifica como inovação tecnológica, inovação de produto e inovação em aplicações, para citar alguns exemplos.

Embora os afetos possam ter sido de todas as ordens, algumas pessoas foram atravessadas por intensidades de tal ordem que chegaram a relatar o projeto cultura de inovação como a inovação que mais havia marcado sua vida, como é o caso de Dayane.

Cultura... porque ela trata o indivíduo, tu pensa quando fala em cultura como se fosse a “cultura organizacional”, mas a cultura não é organizacional, é o indivíduo, então, foi a única que tocou no indivíduo, tocou assim, pega na emoção, pega nos valores, as capacitações que a gente teve, pena que tu não fez aquela lá de março, aquela tocou realmente, a gente conseguiu trabalhar mais a parte do indivíduo, de tocar ele, de mexer, de te provocar pra tu mudar, pra tu fazer, sabe, e vai muito acho que também com a fase que eu tava, juntou com a história de pensar “o que tu tá fazendo pra mudar isso?” e outra, eles tratavam não só tu dentro da organização e o que tu pode fazer pra melhorar a organização, mas assim, pra ti também, tu é responsável pela tua qualidade de vida, pelo teu dia, tu vai esperar pra ser feliz nos teus dias de férias?, tratava muito a questão da responsabilidade do indivíduo, então, tem até uma reportagem que anda circulando por aí da responsabilidade do indivíduo pela sua felicidade e pela sua qualidade de vida no trabalho (DAYANE, 2016).

²⁵⁰ *Eu gosto desse tipo de inovação, de construir alguns projetos assim que tu não sabe o que vai dar, mas vamos acreditar no processo, o processo com tempo, se você dedica tempo com ele você consegue chegar num caminho diferente. E eu as vezes sou muito objetivo nas coisas e as vezes estou me policiando nesse sentido, ser menos objetivo. Eu gosto muito da ideia da divergência e convergência, eu acho que tem momentos de divergir e momentos de convergir, a gente vai ampliando... ampliando... ampliando ... nesse processo de construção. (VIRGÍNIO, 2016)*

Dayane^{cxvi} destaca o projeto do Cultura de Inovação, visto que, para ela, esse projeto trabalhou questões pessoais (valores e emoções) e relativas a cultura organizacional, em prol de fazer melhorias para a organização e para estimular as pessoas a se tornarem responsáveis pela sua qualidade de vida no trabalho e fora dele. Para tanto, na visão dela, as pessoas precisam assumir a responsabilidade, serem próativas e autônomas. Nesse relato é possível perceber o peso atribuído aos trabalhadores, que devem resolver/solucionar os impasses que a organização lhes apresenta, livrando a empresa dessa responsabilidade. Uma visão um tanto preocupante, já que não dá o devido peso aos fatores ambientais e sociais que cercam esses profissionais.

Viviane^{cxvii} aponta a inovação social como o que mais lhe chama a atenção atualmente, principalmente por haver uma preocupação com a humanidade, com relacionamentos, com modificações e rearranjos. Essa concepção de Viviane, segundo ela, pode ser desenvolvida a partir de seu envolvimento com o projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS e, principalmente, a partir de sua experiência com o Grupo Maker.

César destaca como exemplo a materialização de um sonho, ampliando os instrumentos de trabalho no SENAI a partir de uma rede formada por ele (“*então assim, isso pra mim é uma mudança porque eu trouxe um monte de montadora pra dentro do automotivo quando eu tava lá, e eu materializei aquele meu sonho (...) foi botar o meu amor que eu tinha pela área automotiva junto com trabalho*”). Rodrigo^{cxviii}, por sua vez, trouxe a mudança na sua carreira como exemplo de inovação que mais lhe marcou. Anelise^{cxix} também trouxe um exemplo relativo ao seu trabalho, referindo-se às suas práticas de *coaching*, indicando a necessidade de inovar para encontrar maneiras de seus clientes conseguirem enxergar pontos obscuros para eles.

Em relação aos profissionais envolvidos com o projeto da Escola de Ensino Médio Regular SESI-RS, a inovação que mais marcou a vida de Caroline^{cxx} foi ter engravidado de sua filha. A experiência de ser mãe (“um amor exponencial”) fez com que ela olhasse o mundo de maneira diferente. Caroline trouxe outros exemplos, entendendo a inovação de maneiras diferentes: em relação ao trabalho, a criação de uma cooperativa para salvar uma escola e a coordenação de um programa de ensino superior; em relação à vida pessoal, além do filho, foi a mudança de *mindwork* para *mindhealth*.

Álvaro comentou sobre um método que ele desenvolveu para dar aula de *padle* como uma inovação em sua vida e sobre dupla/multidocência, uma metodologia que envolve mais de um professor trabalhando um mesmo conteúdo, com perspectivas distintas, na mesma sala de aula. Elidiane trouxe como exemplo o trabalho com a robótica e com o Lego, no aspecto tecnológico, e do professor articulador, no aspecto social. Kátia^{cxxi} apontou o projeto da Escola como uma das maiores e mais marcantes inovações de sua vida, pois eles inovam em todos os sentidos, desde a sala, o ambiente, até o formato da formatura.

Cecília ressaltou duas inovações marcantes: ser mãe, que proporcionou uma reconstrução dela mesma, como pessoa, e colocar em prática uma escola para meninos de rua, que estavam em defasagem em função de idade avançada. Cecília^{cxxii} relatou que o que lhe desperta interesse para

inovar é desenvolver algo que faça sentido para uma coletividade. Hortência destacou a metodologia de ensino extensionista, em função de conseguir perceber os ganhos que essa metodologia traz para o aluno. Igor^{cxiii}, por sua vez, também citou como inovação que mais lhe impactou o desenvolvimento de metodologias relacionadas à inovação social, no entanto, estas estavam voltadas, respectivamente, ao seu trabalho relacionado à Secretaria de Saúde e à Escola SESI-RS.

Questionar aos participantes da pesquisa que tipo de inovação lhe despertava interesse em se tratando de se envolverem como participantes/inovadores era uma tentativa de compreender porque algumas práticas de inovação gozam de maior engajamento do que outras. Um elemento estruturante das práticas é a motivação e a focalização da atenção que os agentes possuem para se envolver com elas, as quais exigem a presença de afetos (RECKWITZ, 2017). Nesse sentido, é importante considerarmos que as práticas sociais e as formações práticas-discursivas podem suscitar orientações/inclinações afetivas dirigidas a ‘objetos afetivos’ (pessoas, coisas ou ideias), que podem ser uma Escola, um Laboratório de Inovação Social, um discurso de Desenvolvimento de Cultura de Inovação, um discurso de educação para o empreendedorismo, um discurso de inovação voltado ao bem estar das pessoas, para seu empoderamento e qualidade de vida, entre outros.

Por outro lado, é importante também refletir sobre os mecanismos que o sistema capitalista utiliza para alcançar o engajamento dos trabalhadores. Autores como Boltanski e Chiapello (2009, p. 39) salientam que o “o engajamento no capitalismo” é justificado a partir de mecanismos que o sistema utiliza para envolver instituições e indivíduos na sustentação de seu funcionamento. O espírito do capitalismo, um “conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que contribuem para justificar e sustentar essa ordem, legitimando os modos de ação e as disposições coerentes a ela.” (BOLTANSKI, CHIAPELLO, 2009, p. 42), incorpora parte da crítica na defesa da lógica do sistema, muitas vezes adaptando-se a ela, com o intuito de proteger e apoiar a dinâmica econômica.

Nessa perspectiva, esse ‘novo capitalismo’ (SENNETT, 2009) faz uso de discursos gerenciais que não estão mais apenas circunscritos ou direcionados a incentivar a busca por resultados financeiros (lucros desmedidos, por exemplo), visto que essa justificativa não é mais suficiente para engajar os trabalhadores. Para continuar operando, o sistema capitalista agora precisa lançar mão de outras estratégias e utilizar dimensões diversas no intuito de envolver os trabalhadores na busca pelos objetivos organizacionais, desde aquelas que os estimulem, passando por estratégias que deem garantias aos trabalhadores, se valendo também de estratégias que se voltem para o bem comum e a preocupação com a sociedade (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009; D’ÁVILA; ROBERTT, 2013). Com isso não quero dizer que as organizações aqui investigadas fazem uso dessas estratégias conscientemente para ludibriar seus profissionais, embora cada uma delas possa ter em seu quadro dirigentes, gestores, supervisores ou trabalhadores de nível operacional que concordem com a lógica acima descrita. Acredito, assim como Boltanski e Chiapello (2009) e Gaulejac (2007), que há uma pequena parcela dos trabalhadores que consegue ter consciências das estratégias e mecanismos utilizados pelo sistema capitalista para envolver os trabalhadores na sua

lógica de funcionamento. Por isso, questionar, refletir e discutir sobre o que está posto tem seu mérito.

iii. Compartilhamento de entendimentos sobre inovação

Em relação ao compartilhamento de entendimentos sobre inovação, o intuito da pergunta era entender se eles trocavam informações sobre esse tema e o quanto conseguiam observar pelo fazer e dizer de seus colegas suas concepções sobre o tema. Nesse sentido, dentre os participantes do Laboratório de Inovação Social da Mercur, Ricardo^{cxxiv} trouxe o aspecto da diversidade de pensamentos, comentando que em alguns momentos os entendimentos estão mais próximos do que em outros, havendo uma “*dança em torno de um propósito*” (RICARDO, 2016). Virgínio^{cxxv}, Fernanda^{cxxvi}, André^{cxxvii} e Lucas ressaltaram que há um alinhamento de entendimentos no grupo ao qual estão vinculados, comentando que as “*peças se juntam por afinidades*” (FERNANDA, 2016). Embora nem todos troquem informações em torno do que entendem por inovação, é possível identificar suas compreensões pelo dizer e fazer quando se relacionam ou quando observam os colegas nas práticas do LAB.

Camilla^{cxxviii} referenciou que seu entendimento sobre inovação é compartilhado com seus colegas e inspirado na Mercur. Sua fala demonstrou que costumam questionar com frequência a maneira como fazem as coisas, buscando se provocarem a encontrar maneiras diferentes de ser, pensar e fazer. Sérgio^{cxxix}, por sua vez, observou que há uma compreensão e entendimento compartilhado entre os profissionais do colegiado sobre o uso do LAB como ferramenta para ajudar e impulsionar sonhos.

Dentre os profissionais envolvidos com o projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS, Gean^{cxxx} e César^{cxxxi} comentaram que há níveis distintos e compreensões diferentes, mas que a preocupação com a geração de impacto é algo presente, no sentido de se questionarem, de pensarem nos impactos antes de partir para a ação. Eduardo destacou que o tema da inovação não é discutido entre seu grupo do Medialab, em função de normalmente as pessoas associarem ao aspecto tecnológico e o intuito do grupo era trabalhar aspectos mais humanos. Anelise^{cxxxii}, embora tenha explicitado que seu grupo não conversa sobre seus entendimentos de inovação, trouxe sua percepção baseada na forma como as pessoas se portam, pelas ações, e pelos discursos que elas acabam trazendo para as discussões. Para ela há diferenças de compreensões entre os integrantes do grupo, visto que alguns associam muito a processos bem segmentados e outros conseguem ver a inovação como algo mais fluído. Dayane^{cxxxiii} comentou que há um entendimento aproximado do que é inovação entre o grupo (pequeno) de pessoas que ainda está engajada com o projeto do Cultura, embora não falem diretamente sobre o tema. Viviane, Eliana^{cxxxiv} e Rodrigo^{cxxxv} ressaltaram que seu grupo, *Makers*, embora não discuta sobre o tema, estão muito alinhados e comprometidos na busca de entender o contexto, o propósito, o sentido de inovar.

Relativo ao compartilhamento de entendimentos entre os profissionais envolvidos com o projeto da Escola de Ensino Médio Regular SESI-RS, Caroline^{cxv}, Igor^{cxvii} e Álvaro comentaram que há trocas de informações, experiências, aprendizados, mas que não há consenso. Kátia^{cxviii} e Elidiane^{cxvix} ressaltam que há não só compartilhamento de entendimentos, mas também colaboração entre os colegas no sentido de praticarem a inovação de maneira a somar esforços, conhecimentos e competências. Cecília^{cxl} entende que há compartilhamento de propósitos inovadores, de práticas inovadoras, de questionamentos, lançando uma provocação constante sobre cada ação: “*dá para ser de outro jeito?*” (CECÍLIA, 2016).

Essas falas possibilitam compreender quais concepções são compartilhadas e se os participantes da pesquisa percebiam que haviam inteligibilidades comuns acerca de inovação, para além do que foi observado e questionado em outros momentos da pesquisa. Se por um lado não se faça necessário o compartilhamento de entendimentos por toda a coletividade (ou seja, por todos os envolvidos com os projetos cartografados), podendo ficarem restritos a um determinado grupo (SCHATZKI, 2006), por outro lado, há a necessidade de tornar tal compreensão disponível a outros, para que a prática se mantenha compartilhada e possa ser negociada entre os demais membros. Schatzki (2001, p. 61) acrescenta que “a prática é um conjunto de fazeres e dizeres organizados por uma associação de entendimentos, um conjunto de regras e uma estrutura teleoafetiva que a organiza, que pode mudar ao longo do tempo em resposta a eventos contingentes”. Assim, “assumir que as práticas são constituídas pelos fazeres e dizeres significa dizer que a performatividade do conjunto de fazeres e dizeres, em dadas circunstâncias envolvidas, proporcionam a realização das ações” (SCHATZKI, 2001, p. 56).

11.2.2 Nó “Os elementos risco, criatividade, dinheiro e erro”

Muitos dicionários associam o significado da palavra ‘risco’ a possíveis danos ou perigo decorrente da imprevisibilidade dos eventos. Em alguns casos, a especificação é que o risco pode ser conectado com o comportamento “imprudente, arrojado, precipitado, arrebatado”. A etimologia do termo do latim medieval *resicare* = “cortar” refere-se aos perigos que incumbe ao assinante de um contrato decorrente de cortes ou divisões arbitrários ou imprecisos: o que, portanto, indica a ameaça resultante da incerteza (o “não saber”). Os relatos dos/as participantes da pesquisa durante o trabalho de campo representam o risco como constitutivo da atividade organizacional, de forma mais ampla, não escapando a inovação deste entendimento. Embora, para alguns, a prática inovativa envolva um risco maior do que as outras práticas organizacionais.

Eu acho que talvez um fator fundamental dessa história toda é assumir o risco, sabe, é ter essa coragem porque sim, tu pode ser ... as pessoas ali estão se arriscando, estão se expondo mais que as outras ... a chance de... pode ser pro bom ou pode ser... é um risco, é exatamente isso, é um risco, porque ao mesmo tempo que elas podem se destacar por causa disso, elas podem ser linchadas, o gestor delas pode agir negativamente. Podem ser demitidas... eu acho que sim. (DAYANE, 2016).

A inovação foi associada à necessidade da organização se manter no mercado, para ser competitiva ou mesmo associada à preservação do planeta. Quando questionados sobre o que para

eles era inovação, surgiram relatos mais próximos a desenvolver algo novo que agregue valor e traga resultados (independente se esse resultado é ou não econômico/financeiro), que envolve criatividade, que pressupõe um fazer diferente, entre outros (para mais detalhes, vide seção ‘i. O que é inovação?’), do que assunção de risco.

Assumir riscos foi mais frequentemente associado à coragem do que com acaso (sorte/azar) ou mesmo por uma interpretação econômica (como o ditado popular, ‘quanto maior o risco, maior o ganho’). O risco foi majoritariamente definido como integrante e inevitável da prática inovativa, sem, no entanto, ter sido considerado uma barreira ou um impeditivo. Contrastando com as noções de *mainstream* sobre risco em inovação, o risco assumido pela empresa foi distinguido das inovações que se fecham em laboratórios ou departamentos específicos de P&D, relativizando o que é um risco em práticas de inovação.

Eu acho que é... sei lá, dizem que quanto maior o risco, mais a possibilidade de retorno, né? Não sei se é essa relação, não sei julgar bem, assim, ahn... e até o próprio, o que que é o conceito de risco, né, eu questiono as pessoas, tá, mas tu realmente acredita que o engenheiro lá, fechado no P&D, desenvolvendo um negócio e depois entregando pro comercial, ter que dar um jeito de vender aquilo ali de qualquer jeito, tu realmente acha que isso é menos arriscado do que ir pra rua e conversar com as pessoas e interagir com elas pra ver o que que elas precisam e pra depois o teu engenheiro fazer? (ANDRÉ, 2017)

Em alguns casos, a contraposição entre aqueles que podem ser assumidos como o/a(s) inovador/a(es) com as dos líderes ou dos colegas não inovadores é expressa através da representação dos líderes como “os atravancadores” (ou seja, como um elemento de rigidez na ação inovadora que impede a sua adaptação de modo flexível ao processo de inovação) e destes últimos como “os acomodados” (ou seja, quem não está inovando é responsável por estar nesta situação, embora ponderem que há situações em que a liderança pode impedir/barrar a inovação). Um risco verbalizado pelos entrevistados diz respeito aos líderes não contribuírem com as práticas de inovação, buscando controlar seus funcionários e não dando a eles a autonomia de que necessitam para inovar. Nesse sentido, o risco está em um projeto não acontecer em função das intervenções e bloqueios dos líderes.

O risco da inovação também foi posicionado em relação a dois grupos: os clientes e/ou a sociedade. Alguns participantes descreveram sua relação com a sociedade ou público-alvo como quem define o que deve ser o foco da inovação. Vários entrevistados mencionaram o crescente problema das inovações que não dão certo, dos erros cometidos, o que aumenta significativamente a margem de incerteza em função de inovações que não envolveram o cliente no processo.

Dizer que, ah, isso é mais arriscado ou é mais caro também, tipo, é uma retórica muito fácil, essa, né? De tipo, ah não, mas isso é muito caro, fazer desse jeito, mas é aquilo que eu... que nem o exemplo que eu falei antes, daqui a pouco eu vou me relacionar com uma pessoa, vou conversar com ela e tal, vou demorar três, quatro anos pra formar uma relação e pra ir e descobrir e é daqui a pouco a coisa é, a gente sentar ali, conversar e vai ter ideias e coisas que tu nunca imaginou e nunca ia chegar em termos de... tanto de coisas relacionais como daqui a pouco impacta num produto, né? Então, eu acho que é uma loucura, assim, a gente tentar, querer, às vezes, tentar dizer, ah não, mais isso é muito arriscado ou isso é muito... que é um medo mesmo de fazer a coisa diferente, sabe? Se tu for lá perguntar mesmo pras pessoas que participaram do Diversidade, talvez, a gente vai conversar com eles lá, com os articuladores e tal, né? Tipo assim, quando que ia se chegar naqueles produtos lá em um ano meio, sabe? Em um ano, naquela... tipo assim, oh, e tu lançar uma linha de 15 produtos e num desenvolvimento de... num espaço, pô, eu fiquei na Mercur um ano e oito meses. A gente... eles ainda tão lançando coisas, mas a coisa, tipo assim, oh, num período de dez... ahn... de dois anos no Diversidade vai ter, tipo, um lançamento, sei lá, de uns dez produtos diferentes aí, totalmente diferentes, que não existia no mercado, no Brasil,

sabe? Então, tipo, o que que é... Existem sim, no mercado... existe uma coisa, o que que é mais arriscado, né? O ficar lá dentro da minha empresa lá, no meu [gabioto?] lá, tendo ideias mirabolantes e tentando depois empurrar aquilo pras pessoas ou é, tipo, eu tentar realmente entender, né, o que que tá vindo de fora, assim, o que que as pessoas tão realmente precisando e tal. (ANDRÉ, 2016)

A necessidade de que o projeto tenha sentido para as pessoas e de que elas estejam envolvidas no processo de inovação, do início ao fim, diz respeito a outro risco identificado. Quando as pessoas não entendem o propósito ou sentido da inovação, o risco de ela não dar certo é maior.

Não sei. Pra mim, tem uma coisa de entender como que esse projeto de inovação tá sendo feito, mais quando eu olho pra alguns projetos da... pegar da Mercur, né? Da linha de trabalho. Hoje ele é um projeto muito bacana, muito legal, a gente olha e vê que é muito inovador, mas ele é algo que não é participativo e algo desconhecido. Por não ser participativo, exatamente, ele se torna desconhecido. Dentro da Mercur, as pessoas têm muita dúvida, elas desconhecem o processo e... acho que a pergunta que fica é inovação pra quem, afinal, né? Uma inovação do quê? E a gente tem feito a linha de trabalho com as pessoas, é um processo muito bonito lá fora, mas aqui dentro fica esse vazio, assim, ou esse não... não se sabe, se ouve falar, e aí, pra mim, o risco é... não é nem uma perda de significado, porque ele é muito significativo pra quem participa, mas, pras outras pessoas, é só mais um outro processo, mais um outro projeto e só mais um outro trabalho, né? Tanto que algumas são só incluídas na hora de, 'Bom, agora a gente precisa desenvolver um novo produto e a gente vai lá falar com o cara da calandra e dizer que ele precisa fazer um engrossador sei lá o quê, e ele faz'. Pra mim o risco é esse, assim, essa perda de significado do valor das coisas, assim. É, de outros processos também, fico pensando no nosso Colabora, que foi um processo muito legal do desenvolvimento das muletas e ele... da gente se perder no processo, né? Porque ele parou de acontecer, né? Se chegou nas muletas de papelão e num outro redesenho das muletas de alumínio, e não se soube o que fazer com isso. Não se soube. E hoje a gente tá aí... depois de um ano e pouco, retomando contato com os caras de papelão, porque quem começou o projeto abandonou, e a gente não sabe também como que começa esse projeto agora com eles, né? Ontem mesmo a gente tinha reunião, e eu disse pro Virgínio, 'Virgínio, eu não consigo... eu não sei por que eu tô fazendo isso. Eu não sei, tipo eu não participei desse processo, não sei por que eu tô fazendo isso', e aí, esse risco de se perder no processo... É que, eu não sei, pra mim, tá tudo relacionado com o como, eu acabo ficando sempre em torno disso, mas... é preciso cuidar, cuidar e levar as pessoas pra um processo de entendimento, assim, do que tá sendo feito, por que tá sendo feito, pra que elas também se tornem multiplicadoras disso, né? Sei lá, como um projeto, ele é liderado por diversas pessoas, daí não uma só pra que não aconteça esse tipo de coisa. Alguém vai, é o chamador da ideia e... essa pessoa, é a referência, e se ela sai, acabou o projeto? Não, mas tem tantas pessoas envolvidas num projeto. Como que uma pessoa sai e acaba um projeto? Eu acho que tem esses riscos, né? Tão sempre relacionados a como é feito, mas a perda de significado e questão de se perder no processo é algumas características que eu encontro dentro da Mercur, né? De outros projetos eu não sei. (CAMILA, 2017)

A posição do inovador também é construída discursivamente através do conceito de risco quando se faz referência às diversas fases da atividade inovadora e à tomada de decisões sobre investimento. A percepção de risco, no *mainstream*, parece ser particularmente pronunciada quando o indivíduo deve decidir sobre o montante de investimento diante de uma análise sobre seu retorno. No entanto, nos projetos investigados, as justificativas de retorno foram posicionadas em medidas não pecuniárias (tradicionalmente utilizadas pelas correntes econômicas tradicionais), embora ainda tenham no seu cerne um entendimento econômico: ampliação de capital social (no caso do LAB), criação de uma cultura de inovação (no caso da FIERGS) e elevação da qualidade da educação (no caso da Escola).

Sérgio, por exemplo, pondera entre o risco assumido quando tomaram a decisão inicial de investimento (que está intimamente ligada a uma escolha econômica) e os ganhos que teriam na qualidade de vida de seus trabalhadores e da comunidade com a execução do projeto. Nesse sentido, a avaliação inicial dos custos do projeto foi subestimada, mas ainda assim os acionistas continuam endossando a proposta. Isto foi seguido por uma série de decisões sobre onde os investimentos deveriam ser feitos, contribuindo também, em alguns momentos, para ressignificar as propostas dos GTs (caso do GT Sabores que teria uma cozinha com uma estrutura muito maior do que a atual).

Outro aspecto relacionado ao risco, diz respeito à inovação aberta. Conforme comenta Virgínio, este risco não é algo preocupante para eles, pois, como o propósito é atender a necessidade das pessoas, se outras empresas fizerem uso de suas produções para lançarem produtos no mercado, quem ganha é a sociedade.

Sim. Vamos falar o seguinte, por exemplo... Existe risco, vamos dizer assim... uma das coisas, por exemplo, que a gente não definiu bem ainda... por exemplo, essa inovação que nós estamos... correndo... um risco existe se alguém pegar essas ideias e fizer elas, copiar a Mercur, fazer os produtos que nós estamos desenvolvendo, da maneira como nós estamos desenvolvendo. Ai o pessoal, 'Ah, mas alguém pode pegar eles e pode... patentear eles', eu digo, 'Não, patentear esses produtos é mais difícil, que já tem evidências antes que a gente já tá fazendo'. Se alguém copiar eles e fizer e atender as necessidades com os propósitos, legal. Então, não vejo maiores riscos nisso ali. (VIRGÍNIO, 2017)

O Grupo Maker do projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS trabalha com o mesmo sentido de inovação aberta e compartilhamento de conhecimentos defendidos por Virgínio. O propósito do movimento maker é justamente que mais pessoas tenham acesso a conhecimentos, compartilhando inclusive ferramentas. Nesse sentido, é cerne de seu pensamento o compartilhamento.

Um risco adicional relacionado à inovação que a Mercur se propõe diz respeito aos riscos trabalhistas, em função de seus profissionais estarem envolvidos em atividades não prescritas na descrição de seus cargos e, também, se envolverem em atividades fora do seu horário de trabalho. Esse tipo de risco não foi identificado nos outros projetos cartografados.

Alguns questionam a nossa... olha, existe um risco trabalhista. Por quê? Muitas atividades, as pessoas vêm fora do horário e fazem... como eles dizem, eles vêm de maneira voluntária, um dia. Os colaboradores possam querer, 'Ah, essas horas eu quero ganhar, em cima disso'. Então são alguns riscos que a gente corre, mas a gente também tem o seguinte, se tu não correr risco, tu não faz nada. Mas são os riscos, assim, que eu vejo o seguinte... calculados. Tem riscos nesses processos que a gente tá fazendo, de inovação, de desafiar os modelos tradicionais, então... e a gente tá muito na confiança das pessoas. É o tipo de coisa, 'Ah, o pessoal vai hoje à noite aqui, e a menina vai ensinar a fazer uma pizza diferente', são só colaboradores, 'Ah, mas daqui a uns anos, eles vão dizer que essa era uma atividade da Mercur'. Pode. Inclusive, não sei se já conversei contigo, esses tempos eu tava em Porto A... um grupo lá do SESI SENAI, apresentando o Lab nosso, daí o presidente do SENAI disse... foi bem nessa linha, 'Bá, mas essa atividade aí que vocês fazem fora, ela é... isto... como isso tá dentro do pátio da Mercur, vai dar decisões trabalhistas direto pra vocês', aí o cara do SESI disse assim, 'Olha, eu conheço a Mercur. Acho que não vai dar. Acho que não vai dar'. Então nós estamos apostando nessa lógica. Por exemplo, amanhã de tarde, a Mercur não trabalha. Eu vou vir aqui com mais três colegas da Mercur, nós vamos fazer nossa oficina de papelão. Claro, eles batem cartão, sem ganhar horas; é uma atividade que a gente tá querendo fazer. Não é a Mercur, nós que queremos fazer. Para o nosso desenvolvimento. Se isso servir depois pra Mercur, serve. Por que a gente tá fazendo fora do horário? Porque a gente não tá conseguindo, no horário de trabalho, tempo pra se reunir, então a gente resolveu, 'Vamos fazer depois!'. É um risco. (VIRGÍNIO, 2017)

Considerando essas observações e excertos, o risco parece ser um componente constitutivo e implícito da inovação. Está constantemente presente nas práticas de inovação, porque muitas vezes é determinado por fatores externos além do controle da empresa. Dado que o risco é crucial para a definição de inovação, é também um componente distintivo da identidade do/a inovador/a. De fato, é usado por inovadores para realizar as duas ações essenciais de formação de identidade: identificação e diferenciação (MELUCCI, 1982). Quando os participantes da pesquisa conversaram sobre si mesmos como inovadores, eles tenderam a enfatizar sua propensão, primeiramente para a criatividade, e em segundo lugar, para a capacidade de tomar riscos, contrastando-se com outros grupos. Eles representavam um inovador como uma pessoa com coragem para assumir riscos não só para ele, mas também para outros. O risco, portanto, não estava relacionado com oportunidade,

sorte ou astúcia, mas com coragem e responsabilidade em relação a outras pessoas que não assumem riscos.

Em se tratando de dinheiro, os entrevistados fizeram referência frequente à noção de possibilidade de colocar ideias em prática, mas não como uma barreira. Eles perceberam o dinheiro como o meio que permite que uma ideia de um projeto de inovação seja iniciada e como desenvolver o projeto. Não contar com recursos suficientes para realizar algum tipo de inovação demanda mais criatividade para encontrar outras formas de inovar com menos recursos.

A característica mais importante que os estudos econômicos apontam em relação à inovação diz respeito ao papel do dinheiro. Nesses discursos, o dinheiro representa o intermediário necessário e inevitável da atividade inovadora. A noção de intermediário (CALLON, 1991) abrange materiais diversos e heterogêneos como não-humanos (objetos, artefatos etc.) e humanos, com suas habilidades e capacidades, dinheiro, textos e inscrições simbólicas (BRUNI; POGGIO; GHERARDI, 2014). No entanto, apesar de relatos envolvendo dinheiro terem apontado situações em que ele tomou a cena e propostas tiveram que ser alteradas, ele não se constituiu em um elemento que inibiu a inovação de acontecer.

Enquanto o posicionamento do inovador ('ser inovador/a') é construído em torno do risco, sua prática ('fazer inovação') é construído em torno do conceito de criatividade, mente aberta, vontade de aprender, persistência, autonomia, protagonismo, responsabilidade, flexibilidade, autoconfiança, entre outros. Um/a inovador/a é descrito como alguém que tem uma visão ampla, de longo alcance, que acompanha tendências, que se preocupa com o futuro, que vê algo que a maioria das pessoas não consegue ver. A ideia inovadora requer tempo e visão sistêmica, em contraste com a mentalidade do trabalhador "não inovador". Curiosamente, a criatividade foi muitas vezes descrita em termos de sua ausência, ao invés de sua presença ("*não em considero uma pessoa inovadora, porque não sou muito criativo/a*" versus "*o inovador é aquele que tem a capacidade de ver algo diferente*") e, portanto, como um *sine qua non*. Note-se que a capacidade de ver algo diferente, que ninguém viu, é um critério para a diferenciação - e, portanto, para a construção e posicionamento da identidade - entre o/a inovador/a e outros tipos de trabalhadores.

Eu acho que a pessoa inovadora ela pensa em fazer alguma coisa diferente, e atualmente, que agrida menos o meio ambiente. Atualmente, eu acho que a pessoa inovadora ela pensa muito nisso, posso tar equivocado, mas é o que eu penso, eu acho que sempre que eu vejo os projetos deles eu vejo que isso tá muito... aparece bastante, assim, a questão de ser diferente. (ÁLVARO, 2017)

Outra área de inovação diz respeito à criatividade é estar acompanhando tendências e oferecer algo atual para seus clientes. Transmitir uma imagem nova ou "*up-to-date*" - especialmente no caso de empresas que tem como público alvo jovens e adolescentes, ou clientes ávidos por novidades. Interessante a percepção quanto à importância da simplicidade, do fazer artesanal e da experimentação durante o processo de inovação. Os participantes acham que as habilidades manuais não devem ser substituídas pela tecnologia, para não perder esse caráter de

composição conjunta e experimental. Assim, há um reconhecimento do valor em habilidades humanas do que em máquinas.

A dimensão da realização - de “fazer” - está intimamente ligada à responsabilidade e interesse dos agentes em inovar. A construção da subjetividade inovadora está ligada à capacidade dos inovadores de pensar e agir a partir de uma perspectiva de longo prazo, onde a criatividade é o meio para alcançar o atendimento das necessidades dos clientes ou da sociedade.

O erro foi associado diversas vezes como necessário e inevitável para processos de inovação. Sendo considerado como bem-vindo para ampliar a aprendizagem e aumentar o repertório de conhecimentos dos/as inovadores/as. No entanto, também foi apontado como um dos temas que barra a ação de muitos profissionais que não conseguem lidar com ele. Curiosamente, a tolerância ao erro foi mais associada ao universo feminino do que ao masculino, tendo sido verbalizado em algumas situações que os homens, embora tenham coragem de se arriscar, não conseguem lidar bem com seus erros.

Uma pessoa [inovadora é] aberta a novas experiências, que gosta de se colocar, de vivenciar situações diferentes e compartilhar as experiências. Que entende a função do erro e se permite arriscar. Alguém com responsabilidade socioambiental. (IGOR, 2017)

Ah, já me culpei bastante. Acho que, quando... quando eu carregava também esse peso de não saber algumas coisas, de que eu tinha que saber, e aí, quando eu errava, me culpava muito, dizia, “Ah, nossa! Como que eu errei? Como que eu falhei aqui?”, e hoje, pra mim, o erro se tornou justamente oportunidade de aprendizado pra que a gente realmente inove, né? Acho que ele é um fator principal da inovação, o erro como oportunidade de aprendizado mesmo, né? De tipo... Meio que uma qualificação daquilo que a gente sabe que precisa fazer através daquilo que eu sei que eu fiz e já deu errado, né? E eu não vou fazer isso porque isso aqui já não deu certo. Ou também as coisas mais loucas como o erro de alguma coisa pode ser... a assertividade de outra, né? “Ah, nossa, deu errado porque...”, “Ah, não, mas então dá pra fazer isso com isso”. O que que é o erro, afinal? O que que é a falha, né? Se não uma tentativa de acerto mesmo, assim, uma oportunidade de acerto, aí hoje... hoje eu tenho, nossa, muitas fases com isso, assim, fico esperando, “Quando que vai vir uma oportunidade de aprendizado aí?”. (CAMILLA, 2017)

É... eu digo o seguinte, o erro, ele faz parte do aprendizado. O Jorge, até, numa palestra, ele diz o seguinte, “Os erros são bem-vindos, desde que eles são aprendizados”. Então acho que errar a gente sempre vai. E eu acho que não é função do erro que a gente não age. Tem que exigir, mas tem que... a gente quer acertar sempre, mas quando o erro acontece, opa! Vamos olhar o erro, vamos aprender com ele. Não pode continuar acontecendo ele de novo. O erro... muitas vezes, o pessoal esconde o erro. Eu acho que isso é perigoso, esconder o erro. O erro tem que ser discutido, tem que ser analisado, ele não pode ser escondido, tapado. Então, acho que na inovação, é muito claro isso, pra nós, que o erro faz parte e o erro não pode ser escondido, ele tem que ser discutido, analisado. E aí muda a coisa, você não... no erro, quando você quer achar culpados, as pessoas escondem. No erro, quando você quer achar as causas, o porquê ele aconteceu – não as pessoas, mas por que que ela aconteceu, onde nós erramos – aí muda o foco, né? Onde nós erramos, por que que isso aconteceu. (VIRGINIO, 2017)

O discurso sobre inovação mobiliza elementos aparentemente neutros. O inovador é retratado como uma pessoa disposta a assumir riscos e, também, - pelo menos até certo ponto - calculá-los; capaz de dar forma concreta às idéias de negócios/produtos/serviços; e pronto para inovar em resposta a mudanças no mercado. Se essas habilidades são atribuídas a um homem ou uma mulher em primeiro momento parece sem importância. Mesmo quando perguntei explicitamente sobre a conotação de gênero dessas competências, os participantes deram como resposta uma imagem a-gênero de suas atividades. No entanto, aparente indiferença ao gênero esconde uma crença de que os ingredientes constitutivos de inovação são do gênero masculino e vinculado à mobilização de masculinidade.

O dinheiro, o erro e o risco, surgem dos discursos analisados como aparentemente não relacionados ao gênero. Esses três elementos foram descritos por alguns participantes como fatores neutros que permitem ou dificultam o desenvolvimento de uma inovação. No entanto, outros profissionais associaram o universo do masculino ao não aceite de erros e o universo feminino como o que teria menos coragem de arriscar. A estratégia discursiva utilizada, a fim de separar gênero de risco consiste em atribuir uma predileção para a tomada de riscos para as diferenças de personalidade, ao invés de características de gênero.

Por outro lado, os entrevistados apontam para a existência de comportamentos determinados pelo gênero que acabam afetando a atitude de uma pessoa em relação à inovação. Embora, na maioria das vezes, neguem a existência de diferenças, atribuindo comportamentos de risco a fatores de personalidade ou perfil, há situações em que a construção de gênero ficou mais saliente, e as mulheres foram apontadas como menos dispostas a correr riscos do que os homens. Existe, portanto, uma ambiguidade no modo em que uma conotação de gênero é dada à aceitação do risco. Quando não associado ao risco, o comportamento das mulheres foi associado a ‘menor realização’ ou ‘entrega’, como se fossem incapazes de inovar, dado que a inovação pressupõe a concretização de algo ou de alguma ideia. Aos homens foi associado o contrário: pouca capacidade de planejar e refletir antes de executar ou prototipar algo.

Há, além disso, estratégias retóricas que apontam para a existência de diferenças intrínsecas. De acordo com uma participante do gênero feminino, a incapacidade das mulheres para assumir riscos está tão profundamente enraizada que é um obstáculo intransponível. Além disso, o fato de que dessa entrevistada ser uma mulher envolvida com um projeto de inovação (e, portanto, uma mulher que, por definição, está assumindo riscos) faz com que esta afirmação sugira que há algum tipo de viés de gênero masculino no entendimento sobre inovação porque, sugere que quando as mulheres se tornam inovadoras, a sua adesão ao gênero será apagada - ou melhor elas se tornam “masculinizadas”. Nesse tipo de compreensão as mulheres são representadas como sendo o “outro”. A estratégia discursiva que emerge dos relatos, são de atribuição às mulheres de uma espécie de ‘incapacidade genética’ para assumir riscos. Isso acaba sendo uma estratégia de justificativa que procura preservar o *status quo*.

As mulheres que ocupam cargos de liderança/gestão nas organizações se encontram em circunstâncias particularmente ambíguas e contraditórias no que diz respeito à construção de suas subjetividades profissionais e de gênero (GHERARDI E POGGIO, 2003; POGGIO, 1999, 2000). Não sendo nem como outras mulheres, nem como homens, devem constantemente buscar estratégias para serem aceitas entre homens e entre mulheres. Trata-se de encapsular a ambiguidade implícita na experiência de uma inovadora mulher: por um lado, elas encontram a aversão tradicional de configurações do gênero masculino para as práticas de feminilidade(s); no outro, elas também encontram, por um lado, repulsa de colegas mulheres que não aceitam que elas enactem práticas de masculinidade(s) e, por outro, admiração de colegas homens e mulheres que as veem como assumindo um lugar de destaque (atuando de ‘igual para igual’ aos homens). Nessa

perspectiva, em alguns espaços organizacionais, a essas mulheres não é permitido praticar masculinidades, mas aos homens é permitido (e até exigido) que enactem feminilidades. Em outros espaços, o inverso acontece: às mulheres é exigido que pratiquem masculinidades e aos homens (e às mulheres) é exigido que não enactem feminilidades. Contraditoriamente, embora esses pontos apareçam nas falas dos entrevistados e mesmo nas situações de observação em campo, como a inovação é discursivamente construída através dos temas discutidos acima, a importância do gênero foi muitas vezes negada e, em seguida, afirmada. E isto aconteceu, embora com diferentes nuances, nos discursos de homens e mulheres.

Encerro esse capítulo ressaltando que a análise em cartografia é movida por problemas e voltada para problemas, os quais produzem resultados coextensivos ao modo como este é colocado (BERGSON, 1974). “Analisar é, assim, um procedimento de multiplicação de sentidos e inaugurador de novos problemas” (BARROS; BARROS, 2013, p. 375). Aqui a ambiguidade, a heterogeneidade, os enigmas, as controvérsias, os equívocos da experiência são acolhidos. O caráter ensaístico da própria cartografia que pude desenhar também merece ser salientado como mais um desafio a enfrentar. Pois, por mais acurada e cuidadosa que eu possa ter sido na exploração e mapeamento da literatura, tenho consciência de que sou capaz de produzir apenas “decalques”, sempre provisórios. Então, penso que a tentativa teórica aqui apresentada pode servir como uma inspiração, para a emergência de outras escritas, de outras compreensões, procurando evitar a produção de um trabalho sem fundamentação, que se constitua apenas num aglomerado de saberes desconectados.

Propondo algumas considerações

Parte IV

Capítulo 12

DISCUSSÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Há um otimismo que consiste em dizer: de todo modo, isso não pode ser melhor. Meu otimismo consiste mais em dizer: tantas coisas podem ser mudadas, frágeis como são, ligadas a mais contingências do que necessidades, a mais arbitrariedades do que evidências, mais a contingências históricas complexas mas passageiras do que a constantes antropológicas inevitáveis... você sabe dizer: somos muito mais recentes do que cremos, isto não é uma maneira de abater sobre nossas costas todo o peso de nossa história, é mais colocar à disposição do trabalho que podemos fazer sobre nós a maior parte possível do que nos é apresentado como inacessível. (FOUCAULT, 1981, p. 4)

A construção de uma pesquisa de tese se faz via movimentos que muitas vezes não são muito bem percebidos desde o início do doutorado, podendo inclusive extrapolar esse período temporal. O encontro com novos conceitos, a aprendizagem incorrida no processo, as decisões tomadas e conduzidas pela curiosidade que possibilita ao/à pesquisador/a separar-se dele/a mesmo/a (FOUCAULT, 1998), em boa parte das vezes, só serão visualizadas e, até mesmo, compreendidas, quando uma parte do trecho (ou todo ele) tiver sido vencido. Explicitar o caminho percorrido é relevante tanto para que se possa ilustrar sua trajetória e ‘deixar ver’ as escolhas feitas dentre os caminhos possíveis, como também reconhecer a implicação do/a pesquisador/a e os efeitos que ele/a produz.

Por conseguinte, desde o momento em que me arrisquei a realizar esta pesquisa, tomei como base o argumento defendido por Rouse (2001) – a reflexividade tem dimensões retóricas e epistemológicas éticas e políticas – e busquei usar suas provocações para me questionar: qual será a performatividade de meus escritos (ou melhor, o que meus escritos farão)? A quem vou falar? Que outras vozes e preocupações reconhecerei, possibilitarei que ecoem ou calarei? Que tendências e alinhamentos reforçarei ou desafiarei? Acima de tudo, por que(m) sou responsável? Estas questões lançadas pelo autor fizeram-me refletir ainda mais sobre minha prática como pesquisadora, sobre meu posicionamento e minha responsabilidade. Ora, se, como Rouse (idem) defende, os estudos não são politicamente ou epistemologicamente pré-posicionados, eu entendi como necessário ter claro que meu trabalho pode articular e reforçar alinhamentos epistêmicos dominantes, ou pode contribuir para ampliar discursos de oposição, ou ainda pode mudar o campo para vislumbrar novas possibilidades.

Já não é de hoje que encontramos nas introduções dos estudos voltados para as organizações e para a gestão (na área da Administração) críticas aos aspectos funcionalistas, utilitaristas e pragmáticos por eles enfatizados. Por longo tempo esses aspectos acabaram servindo de ‘justificativa’ ou até mesmo defesa de investigação por alguns autores, dado o “caráter fundamentalmente aplicado desta área científica” (PINA E CUNHA; DA CUNHA; LEAL, 2001, p. 27). Embora a Administração seja considerada uma ‘ciência social aplicada’, me perguntava, ainda no mestrado, se esta seria a única possibilidade ou razão para realização de pesquisas nesta

área²⁵¹. Por isso, minha opção de pesquisa de dissertação, tanto teórica quanto metodológica e empírica, foi a de olhar o mundo de uma maneira diferente, conforme relatei no **Capítulo 1**.

O ingresso no doutorado me levou a adentrar em discussões que iam numa direção distinta das muitas pesquisas que recheiam as bibliotecas e bases de dados virtuais da administração. Se estas estavam situadas, majoritariamente, nos limites do paradigma dito funcionalista, responsável por dar sustentação às modernas teorias que imperam na área de gestão (MORGAN, 1990); as que eram consideradas abordagens alternativas procuravam borrar os limites da teoria organizacional contemporânea, sugerindo um novo olhar sobre a natureza das (e a vida) nas organizações. Eu começava a dar pequenos passos na leitura de textos pós-estruturalistas, pós-modernistas, pós-humanistas e da teoria crítica. Do contato com diversos autores desses campos específicos do saber emergiu meu interesse e desejo em lançar luzes sobre os fenômenos organizacionais utilizando outras lentes. Não por propor que estas sejam melhores do que aquelas, mas por entender que o diferente se faz necessário para o enriquecimento de qualquer área, seja ela científica ou não.

Essas abordagens alternativas tendem a ver as organizações como espaços ou entidades socialmente construídas, sendo resultados temporários de processos e eventos não lineares, visão distinta do que comumente se encontra no escopo de pesquisas da área - que habitualmente compreendem as organizações “como entidades portadoras de diferentes subpartes que trabalham para um objetivo comum ou como algo dotado de fronteiras claras e que possuem significativa estabilidade” (conforme crítica de Alcadipani e Tureta, 2009, p. 647). As abordagens alternativas criticavam as modernas teorias organizacionais em função destas últimas: entenderem as organizações como movidas por objetivos ou propósitos racionais (MARCH; SUTTON, 1997) que, direta ou indiretamente, tendem a ser o do capital e não os da sociedade em geral (JERMIER, 1982); contribuir para o alcance de propósitos no sentido de manter o *status quo*, em boa parte na tentativa de preservar o poder ou a lógica masculina (PINA E CUNHA; DA CUNHA; LEAL, 2001, p. 27), entre outros motivos, perpetuando e institucionalizando a gestão como uma atividade eminentemente masculina (SCHEIN; DAVIDSON, 1993; SCHEIN et al, 1996), embora a denominem de neutra em termos de gênero.

Outro ponto que me chamava a atenção se trata da lacuna existente em termos de “pesquisas que estudem o feminino não somente em mulheres, mas também em homens, rompendo assim de forma definitiva com a visão biológica de gênero, em que o sexo determinaria o gênero” (SOUZA; CORVINO; LOPES, 2013, p. 618). Ainda destacam que o número incipiente de artigos encontrados (conforme já enfatizado por Kilduff e Mehra, 1997), com o foco proposto, pode ser justificado por sua recente entrada no campo da administração e, também, “pelo espaço restrito que o corpo editorial das revistas da área da Administração tem dado ao tema” (SOUZA; CORVINO; LOPES,

251 Digo, será que uma pesquisa só tem valor se ela puder ser imediatamente ‘traduzida’ em algo funcional, utilitário, eficiente ou produtivo?

2013, p. 619). Não apenas na administração se encontra este quadro, mas também em outras áreas de conhecimento, como a da saúde, conforme analisa Meyer (2005, p. 1)

apesar da existência de vários núcleos e grupos de estudo sobre o tema, cadastrados no CNPq, é possível dizer que continua existindo uma lacuna curricular no que diz respeito a essas temáticas e que elas ainda não aparecem, com muito destaque e com regularidade, na pauta dos grandes eventos e na agenda editorial de revistas importantes da área da saúde²⁵² (cf., por exemplo, Meyer et al. 2004).

Andrade, Macedo e Oliveira (2014) nos dão uma base para derivar para o campo da administração o panorama encontrado por Meyer (2005) na área da saúde. Os autores realizaram um mapeamento das produções dos grupos de pesquisa sobre gênero na área de administração e procuraram compreender as relações entre eles. Para tanto, partiram de estudo bibliométrico e sociométrico da produção de líderes de grupos de pesquisa em administração que se voltaram para investigar a temática gênero. Dos 32 grupos encontrados, cerca de metade deles foram formalizados a partir de 2009. Os 42 líderes desses grupos desenvolveram, como autores ou coautores, 88 artigos sobre gênero entre os anos de 1995 e 2014, a maioria em periódicos A2 e B3. Esse cenário precisa ser analisado com cautela, pois, como alertam Andrade, Macedo e Oliveira (2014),

a formação, ou melhor, os fatores motivacionais quanto à constituição de grupos de pesquisa perpassam por uma série de questões, como a distribuição ou a limitação de recursos para a pesquisa; a exigência por parte das instituições de fomento para a distribuição de recursos condicionada à inserção de pesquisadores em grupos de pesquisa; a livre iniciativa de organização da equipe de pesquisadores em grupos de pesquisa, contemplando estudantes de graduação e pós-graduação; questões de afinidade com a problemática; bem como os jogos de interesse (MOCELIN, 2009).

Se este quadro for avaliado levando em conta os apontamentos de Alcoff (2016) – de que “a onda de demanda por diversidade” como “o mais importante legado dos novos movimentos sociais para a academia” (p. 141), ocorreu em função de “demandas por uma agenda libertadora” (p. 141), resultando assim na “criação e a institucionalização de programas de investigação em estudos feministas e de gênero, estudos lésbicos, gays, bissexuais e transgêneros” (p. 141), dentre outros – se poderá refletir sobre os motivos da área da administração, dos estudos organizacionais e das pesquisas sobre gestão no Brasil apresentarem tamanha escassez de trabalhos e grupos de pesquisa sobre gênero. Trago esses elementos para defender uma das conclusões apresentadas pela autora a partir do que foi supracitado: “a omissão e a distorção de pesquisas e investigações sobre largas áreas da experiência humana requerem uma reforma disciplinar e institucional, incluindo novas metodologias de investigação” (p. 141).

Esses achados indicam lacunas teórico-metodológicas a serem preenchidas, dentre elas, a necessidade de se ampliar o número e aprofundar as investigações que se voltem para a análise e compreensão da dinâmica organizacional a partir da assunção de gênero como algo construído socialmente ou performado, produzido e reproduzido nas práticas sociais, as quais, numa

²⁵² Eu acrescentaria: “idem na área da administração”.

retroalimentação, tendem a naturalizar as relações de gênero (ANDRADE; MACEDO; OLIVEIRA, 2014; CAPPELLE et al., 2007; COSTA; FERREIRA, 2006; SOUZA et al., 2012; SOUZA; CORVINO; LOPES, 2013). Cappelle et al. (2007) ainda acrescentam,

Pelas análises empreendidas, constatou-se que os pesquisadores da área [da] Administração interessados em estudar as relações de gênero precisam incorporar às suas práticas acadêmicas novas concepções ontológicas e epistemológicas. Trata-se da adoção de nova postura que desafie as crenças acerca dos sujeitos das pesquisas e da postura do observador, bem como apresente uma nova alternativa metodológica em termos de métodos de observação, análise, predição, generalização e produção de novos conhecimentos sobre a complexidade acerca das relações de gênero no espaço organizacional. (p. 524).

Propor novas discussões, embasadas em uma ‘lógica processual-relacional’, aos estudos organizacionais focados em gênero seria, assim, uma alternativa à lógica ‘sistêmico-controladora’, conforme já sugerido por Watson (2005) para demais pesquisas da área. Complementarmente, teorizar as práticas de gênero pode proporcionar a fuga de problemas comumente encontrados nos discursos organizacionais, os quais são, muitas vezes, negados ou não reconhecidos, tais como a universalidade e o pensamento binário (JEANES; KNIGHTS; MARTIN, 2011) e dicotômico²⁵³ (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005), base de uma concepção tradicional, ocidental e masculina²⁵⁴ de organização.

É importante também frisar que os efeitos e os impactos de gênero podem ser distintos nas mais variadas organizações e contextos culturais (DALLALFAR; MOVAHEDI, 1996), nos diferentes níveis hierárquicos (KERFOOT; KNIGHTS, 1998) e nas mais variadas fases da vida pessoal e profissional (GORDON; WHELAN, 1998). Aditivamente, o próprio conceito de gênero, que aparentemente parece ser ‘simples’ (afinal trata-se de um termo de circulação pública, dando a impressão de ser algo homogêneo e facilmente compreendido por qualquer um que se aventure a ler algumas linhas sobre ele), tende a ser mais complexo e problemático do que habitualmente se considera, como por exemplo, citam Andrade, Madeira e Oliveira (2014, p. 36), “porque se trata não apenas de uma construção social mas de uma construção tecida através de relações de poder (KERFOOT; KNIGHTS, 1998)”.

Quando algum olhar é lançado para o/a(s) inovador/a(s), ele vem enviesado por um preconceito ou estereótipo de gênero (CROWDEN, 2003; MILLWARD; FREEMAN, 2002; IGHOMEREHO; AGBALAJOBI; EDEGWA, 2013; THÉBAUD, 2010). Pesquisas empíricas mais recentes enfocaram a maneira como as políticas de inovação priorizam discursivamente homens e masculinidades e como a inovação é orientada por pressupostos de gênero (DANILDA;

²⁵³ “(...) o pensamento dicotômico pode ser caracterizado como aquele que trabalha com os princípios de exterioridade dos termos, uns em relação aos outros, e a consequente causalidade de um sobre o outro. Localizamos aqui uma das pistas para entendermos em que consiste uma superação do pensamento dicotômico: os objetos não causam nem determinam nada, ao contrário, eles são determinados, produzidos pela relação. Podemos reter então que os conceitos de prática e de relação remetem a um plano produtor de mundo e de sentido, que engendra os termos, sejam sujeitos ou objetos, assim como as próprias dicotomias.” (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p. 298).

²⁵⁴ Na maioria das vezes, de masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; CARRIGAN; CONNELL; LEE, 1985)

THORSLUND, 2011; LINDBERG, 2007, 2010; LINDBERG; DANILDA; TORSTENSSON, 2012; LORENTZI, 2011; PETTERSSON; LINDBERG, 2013). Pecis (2016), por exemplo, argumenta que os processos de inovação são generificados (baseados em/orientados por gênero) e ilustra como homens e mulheres constroem, enactam e resistem a formas específicas de masculinidades e feminilidades. A autora ilustra a fluidez e a mistura de ações e os desvios de feminilidades e masculinidades através de processos de inovação (PECIS, 2016).

Adicionalmente, a inovação pode ser lida, em igual tempo, como um fenômeno social e econômico. Por essa perspectiva, gênero e inovação se cruzam e se configuram mutuamente, sendo (re)produzidos, contraditos e/ou modificados nas práticas sociais. Conquanto ‘fazer inovação’ seja uma prática social, tanto quanto o é ‘fazer gênero’, enquanto o senso comum consegue relacionar inovação a uma prática social de maneira mais facilitada, a associação do gênero à prática social é menos evidente, visto que atribuem o gênero à corporeidade das pessoas (BRUNI; GHERARDI; POGGIO, 2005) e, portanto, ao seu ‘ser’ (muito mais ao ser biológico do que ao psicológico e/ou social), em vez de associar ao ‘fazer’ e ao ‘dizer’²⁵⁵ (dimensões da prática social).

Embora as características masculinas sejam ainda mais ressaltadas pelas organizações do que as femininas, estas últimas não estão isentas de serem manipuladas. Se o que importa para as organizações (em geral) é alcançar a máxima eficiência e eficácia, atingindo os objetivos estratégicos traçados, é irrelevante quais corpos são manobrados ou oprimidos, o que interessa para tais entidades é se apropriar das características necessárias (seja de que gênero for) para atingir seus propósitos. Dito isso, vê-se a tradicional ênfase nas características masculinas dando espaço para discursos que privilegiam as femininas.

Mais recentemente, tem-se encontrado pesquisas que descortinam tal movimento conduzido por algumas organizações – refiro-me à apropriação e à exigência de acionamento de características atribuídas (historicamente) ao feminino para gerar “um *surplus* de valor” (MORINI, 2008, p. 250, destaque no original) em benefício próprio. Nesse sentido, seria possível afirmar que o capitalismo passa a conceber como elementos constitutivos do trabalho cognitivo (como é o caso das práticas de inovação) características como polivalência, multiatividade, maleabilidade e hiperflexibilidade, exigindo que homens e mulheres apresentem e/ou mobilizem tais competências de maneira indistinta (MORINI, 2008). Se esse cenário pode ser associado a distintas práticas organizacionais, a tendência não destoaria tanto no que se refere às práticas de inovação.

Por um lado, as práticas (discursivas e materiais) de inovações mais difundidas nos espaços organizacionais, e que são orientadas pela corrente econômica, tendem a ser influenciadas por um subtexto de gênero masculino. Por outro lado, inovações sociais (ou com alguma inclinação para

²⁵⁵ Bruni, Gherardi e Poggio (2005) refletem sobre o empreendedorismo e o gênero de maneira que se pode extrapolar para uma problematização similar à que ocorre com a inovação: quando as pessoas empreendem [*idem* inovam], elas não separam a prática do empreendedorismo [*idem* inovação] da prática de gênero, mas reproduzem o significado normativo do que é ser uma empreendedora [*idem* inovadora] ou um empreendedor [*idem* inovador] dentro daquele contexto cultural e econômico que habitam.

melhorias sociais e inovações abertas) vem se apropriando de características tradicionalmente endereçadas ao universo feminino. Ambas as propostas invisibilizam a generificação nelas incorridas, sustentando, conseqüentemente, a reprodução acrítica de ‘uma’ masculinidade/feminilidade que sustenta tais práticas. O perigo de legitimar esse ‘ofuscamento de gênero’ é transformar a inovação em um modelo universalizado e despojado de gênero, obrigando homens, mulheres e pessoas transgênero²⁵⁶ a cumprirem com um conjunto de valores que, embora se rotule de neutro, na verdade, está imbuído de uma masculinidade/feminilidade estática, binária, dicotômica e estereotipada.

Se corpos podem ser reconhecidos como sendo sensuais ou generificáveis, na acepção de Hassard, Holliday e Willmott (2000), identificados como ‘masculinos’ e/ou ‘femininos’, não é de se estranhar que as pessoas sejam posicionadas de acordo com as expectativas relativas ao gênero (e em relação à afetividade e materialidade de seus corpos), dentro de uma compreensão histórica e cultural. Apoiando-me em Mumby e Putnam (1992), entendo que sexualidade, sensualidade e gênero não são qualidades atribuídas aos corpos como algo dado, reificado, mas são concepções socialmente organizadas. Pode-se dizer, também, que elas são performadas (no sentido assumido por Butler), enactadas, praticadas (MARTIN, 2001; 2003; 2004; 2006; CONNELL, 1983; 1985; 1987; 1995; 2009) ou, como diria Simone de Beauvoir (1970, p. X), “a gente não nasce mulher, torna-se mulher”²⁵⁷. E mesmo o que é ser ‘mulher’, precisa ser melhor problematizado. Utilizar o termo ‘mulher’ como uma categoria totalizadora que possibilita uma identidade universal é, no mínimo, preocupante. Há uma infinidade de possibilidades para a *performance* que os corpos podem assumir além dos termos ‘homem’ e ‘mulher’ (e, também, dentro dessas categorias).

Outro ponto que busquei destacar nesta tese trata-se da presente ausência do corpo (SHILLING, 1993; DALE, 2000) nos estudos organizacionais. Esse quadro não tem sido tão ‘evidente’ quanto nesta área de conhecimento e, especialmente, nos estudos sobre a organização do trabalho (BARRY; HAZEN, 1996). A despeito dos teóricos clássicos da administração terem se preocupado com os tempos e movimentos dos corpos no sentido de ampliar a produtividade (refiro-me a Taylor e Fayol), ainda assim o estudo do corpo esteve por muito tempo distante das pesquisas sobre trabalho tal como a análise da organização do trabalho deixou de lado as investigações sobre o corpo (pelo menos com o intento objetivado por Hassard, Holliday e Willmott, 2000). Quando alguma atenção é dada para a natureza incorporada do trabalho, as preocupações são, normalmente,

²⁵⁶ Uso transgênero para me referir àquelas pessoas que não se enquadram nas categorias binárias ‘homem’ e ‘mulher’, como, por exemplo, transgênero MTF (*male to female*), transgênero FTM (*female to male*), hermafroditas ou intersexo, pessoas a-gênero (‘sem gênero’) e pós-gênero (ou ‘além do gênero’). Embora eu reconheça que posso estar reduzindo a amplitude desse entendimento, prefiro usar essa expressão do que ignorar todas as outras possibilidades de gênero que as categorias ‘homem’ e ‘mulher’ não abraçam. Se o leitor tiver interesse em se aprofundar no assunto, sugiro a leitura dos seguintes artigos “Quem colocou o ‘trans’ no transgênero? Teoria do Gênero e Vida Cotidiana” de Kessler e McKenna (2000) e “Repensando: ‘Quem colocou o ‘trans’ no transgênero?’” de Ekins e King (2004).

²⁵⁷ Young (1980; 1998), com base em Beauvoir (1970), argumenta que as práticas corporais disponíveis para as mulheres são moldadas e limitadas não apenas pela constituição física e força muscular, mas também pelas expectativas e as normas que as mulheres enfrentam em uma sociedade patriarcal e machista. De acordo com os argumentos anteriores de feministas, luta-se com normas patriarcais também.

em termos utilitaristas e produtivistas²⁵⁸, caso clássico dos estudos sobre ergonomia²⁵⁹ ou fatores humanos (HASARD; HOLLIDAY; WILLMOTT, 2000), amplamente utilizados na administração. Nesses campos de conhecimento, salientam esses autores, as pessoas são vistas como extensões de ferramentas ou como máquinas e o seu estudo é voltado para alcançar integração com vistas a ampliar a produtividade. Nesse sentido, ressaltam os autores, o esforço da ergonomia tende a recair sobre o alcance do controle do processo produtivo, o que a coloca no campo das teorias modernistas²⁶⁰ (e, pode-se dizer, masculinas, se não, machistas).

As áreas de conhecimento que fizeram uso de teorias modernistas caracterizam o trabalho, por um largo período, como meramente ‘físico’, quando executado por operários, ou exclusivamente ‘mental’, quando associado ao trabalho de gestão. Ou seja, por muito tempo, esses campos de estudo tenderam a separar corpo e mente, assim como distanciaram as emoções do trabalho, principalmente aqueles sentimentos considerados improdutivo, quando estes tendiam a perturbar o julgamento e a capacidade de raciocínio. Numa linha diversa, *designers* de espaços organizacionais, ergonomistas e gestores de pessoas ou administradores de recursos humanos tem se preocupado há algum tempo em como melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores, ao se esforçarem para fazer o espaço de trabalho mais significativo e prazeroso (HASARD; HOLLIDAY; WILLMOTT, 2000), no entanto, há uma grande parcela que se interessa particularmente nesses aspectos única e exclusivamente em função de, via eles, conseguirem atingir objetivos organizacionais de eficiência, eficácia, aumento de produtividade e competitividade. E, embora se percebam mudanças nas concepções, tais entendimentos não dão a devida atenção para sensações, sentimentos, pensamentos, corpos, afetos e emoções.

Conquanto seja amplamente reconhecido que o gênero e os corpos importam nos estudos organizacionais e para o trabalho, mesmo as literaturas de gênero e corpo são em grande parte vazios de reflexões viscerais, fazendo com que seus escritos e relatos pareçam desencarnados, sem corpos generificados (THANEM; KNIGHTS, 2012). Thanem (2001; 2004), Knights e Thanern (2005, 2011) e Thanem, (2011) chegaram a acusar a pesquisa de *mainstream* em estudos organizacionais

²⁵⁸ Como ressaltam Hassard, Holliday e Willmott (2000, p. 5), “mesmo que a correspondência ergonomicamente perfeita de corpos e máquinas nunca tenha se materializado, estes corpos são condicionados e conectados uns aos outros, por materialidade, através de relações sociais de produção. Essas relações podem influenciar a disposição dos funcionários para exercer suas capacidades e minimizar as limitações identificadas pelos ergonomistas. Por um lado, isso sugere que o trabalho é raramente, ou nunca, totalmente manual. No mínimo, podem ser classificados como trabalhos repetitivos e árduos, que requerem determinação fisicamente obstinada para fazê-lo. Igualmente, trabalho mental não é desencarnado. Pode não ser o fardo de um exercício físico pesado do corpo, embora portadores de obesidade, hemorroidas, [dores lombares, varizes, trombose e LER (lesão por esforço repetitivo)] associados a ocupações sedentárias possam discordar disso”.

²⁵⁹ “Na ergonomia, o corpo humano é analisado como um complexo, um objeto como uma máquina, incluindo múltiplas capacidades e limitações, o qual deve ser totalmente explorado e acondicionado, ao se projetarem ferramentas, máquinas e ambientes nos quais o corpo humano funciona (SANDERS; MCCORMICK, 1992). Adicionalmente, o estudo do comportamento organizacional tende a representar seres humanos como processos cognitivos, compreendendo percepções e motivações que, quando são profissionais de alta gestão (os ditos ‘executivos’), projetam estruturas e atribuem significados de forma racional.” (HASARD; HOLLIDAY; WILLMOTT, 2000, p. 4).

²⁶⁰ O modernismo “tem analisado e agregado, conquistado e reorganizado [o corpo], no intuito de priorizar o sucesso e a inovação” (LETICHE, 2000, p. 88).

de desencarnar o campo, assim como a compreensão da vida organizacional decorrida das investigações por ele conduzidas. Esse quadro não é raro de ser desenhado mesmo nas pesquisas que se voltam especificamente para o gênero e o corpo em estudos organizacionais (ACKER, 1990; TRETHERWAY, 1999; HANCOCK; TYLER, 2000; 2007), visto que, tendem a considerar o corpo meramente como um ‘meio’ de organizar práticas. Segundo Thanem e Knights (2012), isso pode ser em certo sentido ilustrado pela aversão a nos relacionarmos com o corpo na sua totalidade²⁶¹.

Preocupados com essas questões, Hassard, Holliday e Willmott (2000), apoiando-se em análises contemporâneas do corpo, buscaram discorrer sobre algumas possibilidades que permitem lembrar ou suscitar conexões entre o corpo e a organização: a) a relação do corpo (sua carne) com a tecnologia, ampliando a concepção de ‘social’ (PARKER, 2000); b) a gestão como algo encarnado, discorrendo sobre a relação que os corpos estabelecem com os espaços e o papel das sensações no gerenciamento, buscando revitalizar o discurso dissociativo (CASEY, 2000; LENNIE, 2000; HOFBAUER, 2000), dentre outros. Em especial, destacam as questões de gênero (ACKER, 1990) e de sexualidade (BURRELL, 1984), acrescentando a esses temas outros como idade, classe, raça/etnia, regionalidade, incapacidade/invalidadez/deficiência.

Embora o número de mulheres no mercado de trabalho seja bastante similar ao número de homens, curiosamente, seus corpos e suas experiências quando associadas a uma ordem de gênero feminina continuam a ser afastadas das organizações, sujeitando seus corpos à organização masculina e os reificando no trabalho sexual (WONDERS; MICHALOWSKI, 2001), “onde o próprio corpo é commoditizado, explorado e comercializado” (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 15); ou tornando-o um ‘objeto’ aparente no trabalho de varejo, como Pettinger (2005) nos possibilita compreender²⁶². Seguindo nesta linha, Hancock e Tyler (2000, p. 108) discutiram o “trabalho estético” sexualmente diferenciado de atendentes de voo femininas que, por um lado, exigiam o enactment de habilidades aparentemente definidas como inerentes ao seu ser e por isso não eram devidamente reconhecidas e, por outro lado, eram gerenciadas de uma maneira diretiva como constitutivas do tipo de processo de trabalho particular que desenvolviam. Assim, a elas era exigida a capacidade de sorrir, manter contato visual e apresentar uma aparência física de acordo com o típico estereótipo feminino.

Para alguns autores as especificidades do corpo da mulher – com características e ciclos corporais de menstruação, gravidez, maternidade, lactação, menopausa e fluidez (GROSZ, 1994), apontadas pelas feministas igualitárias – são ‘apagadas’ nas organizações (FOURNIER, 2002), enclausurando e tornando esses corpos indignos se eles de alguma forma obstruam ou impedirem a integridade, legitimidade ou validade da masculinidade (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017). Dito de outra forma, Fournier (2002) enfatiza que a carnalidade da mulher é ‘destruída’, ‘apagada’

²⁶¹ A totalidade do corpo, para Thanem e Knights (2012), envolve toda a vida (excesso, putrefação e decadência).

²⁶² Os resultados de sua pesquisa deixam explícitas as formas particulares de incorporação de gênero, em que são enactados diferentes tipos de performance feminina de acordo com as estratégias de marca empregadas.

e ‘arrancada’ das organizações; seu sentido corporificado é ‘imaterializado’. Para esta autora, as mulheres são marcadas e abolidas no processo e seu *self* é aniquilado, deixando, quando muito, apenas aparente a presença da dor experimentada por seus corpos, pela sua carne (FOURNIER, 2002).

Conquanto seja de grande relevância ressaltar a invisibilidade dos corpos das mulheres nas organizações, a desincorporação e dessexualização de seus corpos não é sua exclusividade. Holliday e Thompson (2001) discorrem sobre a maneira como os corpos no trabalho “estão envolvidos em discursos organizacionais ‘formais’ particulares de dessexualização e desincorporação, onde o trabalhador é idealizado como um elemento racional e mecânico em uma máquina organizacional” (p. 117). Para os autores, não é sem motivo que as organizações transformam algumas vestimentas (uniformes ou trajes escuros) em obrigatórias: essa é uma tentativa de invisibilizar os corpos de homens e mulheres. Embora muitos sejam os esforços de tornar o corpo do trabalhador neutro, sem gênero e sem sexo, os discursos de invisibilidade corporal são repetidamente descontinuados. “Quando, por exemplo, uma mulher se candidata a um emprego que exige força física, ou quando um caso de assédio sexual é trazido à tona, ou quando sexualidades ocultas são reveladas no trabalho” (HOLLIDAY; THOMPSON, 2001, p. 117), as organizações reintegram o corpo aos trabalhadores e os individualiza, separando-os da ‘organização’ e os transformando em um desafio aos seus discursos formais. Ou ainda, tendo a expectativa de que os corpos de gerentes (em especial, homens) trabalhem duramente apesar de uma noite de poucas horas de sono (HOLLIDAY; THOMPSON, 2001).

Outras pesquisas que podem ser citadas são os trabalhos de Thanem (2011), Thanem e Knights (2012) e de Pullen, Rhodes e Thanem (2017). De certa maneira, estes artigos trabalham com corpos generificados de pessoas que ou são marginalizadas pelas organizações ou passaram por situações constrangedoras nos espaços de trabalho. Nesse sentido, seu foco está em pessoas transgêneros, mulheres e homens que não atendem às exigências do estereótipo masculino ocidental de virilidade. No entanto, como pode ser visto no decorrer desta tese, embora o corpo generificado é tomado como um objeto de investigação em pesquisas dentro do campo dos estudos organizacionais, muitas delas apresentam a tendência de serem desencarnadas (THANEM, 2011; THANEM; KNIGHTS, 2012, YAKHLEF, 2010a), demonstrando pouco empenho em “desenvolver relatos genuinamente incorporados do corpo generificado” (THANEM; KNIGHTS, 2012, p. 92). Brewis e Warren (2001) apontariam que isso decorre do esforço (ridículo) das sociedades ocidentais de se afastarem de sua natureza primária ao buscarem ter/possuir corpos racionais, cerebrais e autônomos. Acresce a isso a visão de Thanem e Knights (2012) sobre o esforço das pesquisas pós-estruturalistas (citam os trabalhos de Foucault, 1978; 1979; Deleuze, 1988), críticas (mencionam Gottfried, 2003) e feministas (referem-se a Butler, 1990; 1993c; Grosz, 1994; McWhorter, 1999) não terem conseguido dismantelar dualismos, voltando-se para um olhar construcionista-social-discursivo e de controle disciplinar sobre os corpos generificados.

Em seu artigo *Hierarchies, Jobs, bodies: a theory of gendered organizations*, Acker (1990) expõe como a opressão de gênero é possibilitada, reforçada e, ao mesmo tempo, escondida pelas organizações. Para a autora, as organizações não são neutras em se tratando de gênero, mas sim possuem um viés estrutural e cultural masculino que naturaliza as diferenças corporais entre homens e mulheres e atribui a ambos uma imagem ideal de seus corpos, protegendo a distribuição injusta de vantagens e desvantagens entre os gêneros. Embora algumas pesquisas tenham buscado investigar as organizações de gênero, focando o poder destruidor das estruturas de gênero opressivas (ACKER, 1990; GHERARDI, 1995; FLETCHER, 1999; BRITTON, 2000; STAINBACK et al, 2016) há uma tendência em não dar a devida atenção à complexidade que a organização de gênero opera, visto que esta pode atuar de maneira sutil ou mesmo contraditória (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017).

À medida que as práticas discriminatórias são associadas ao incentivo para que nossos *selves* sejam livres de gênero (ou sem gênero), mulheres e homens nas organizações expressam e experimentam gênero de uma variedade de formas hegemônicas e não hegemônicas (Acker, 2006). Enquanto as organizações intoxicadas pela poção neoliberal da gestão da diversidade (ver Özbilgin e Tatli, 2011) estão explorando mulheres *token*²⁶³ como evidência de igualdade de gênero e fingindo que o desempenho do negócio é tudo o que importa, eles também incentivam as jovens aspirantes a ‘trabalhar como um homem’, ficar frias e congelar seus óvulos (Time, 2014). Existe uma forte mensagem de que a vida privada, incluindo a maternidade e o trabalho flexível, não faz parte da organização (Gatrell, 2013). Para sobreviver em ambientes de trabalho tão dominados pelos homens, muitas mulheres no início de suas carreiras abraçam a ilusão de neutralidade de gênero, negam a existência de discriminação de gênero e fecham a visão do assédio sexual (Lewis, 2014), porém, para algumas mulheres, tais experiências, dão origem a desilusão, frustração e desejo de criar mais ambientes de trabalho justos. A organização de gênero, portanto, exige uma elaboração contínua de como as pessoas podem responder às desigualdades que resultam (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 5).

Nesse sentido, para que os corpos generificados deixem de ser ‘ausentes’ (ACKER, 1990) nas organizações (tanto nas práticas organizacionais quanto nas pesquisas a elas endereçadas, assim como em suas teorizações) é preciso modificar o *core* de suas estruturas e organização de trabalho (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017). É nesse ponto que esses autores sugerem uma política radical nas organizações, para desafiar as estruturas opressivas da organização de gênero, exigindo assim que se conceba os corpos como locais de afeição.

Nossos corpos carnis são cheios de imperfeições e vulnerabilidades. Mas, mesmo sendo constantemente almejados por tentativas organizacionais para nos regular, nos melhorar, nos cooptar e nos explorar, somos capazes de escorrer nossos fluidos privados em espaços públicos e gerar inundações contrárias aos principais fluxos da organização de gênero. Esses vazamentos nos unem em uma luta conjunta contra a opressão de gênero no cotidiano, no trabalho e nas organizações (PULLEN; RHODES; THANEM, 2017, p. 19).

²⁶³ “Pessoas na posição de *tokens* são representantes das minorias. “*Token integration* ou *tokenism* é uma política de integração simbólica de minorias. Nas empresas, é a prática de contratar um número simbólico ou irrelevante de representantes de minorias, com o objetivo de rebater acusações de discriminação ou atender as políticas de ação afirmativa. (N.T.)” (GROYSBERG, 2011, p. 209).

Em uma veia similar, Casey (2000) defende a necessidade de se ‘botar corpo’ na organização, pois, ao se ouvir o corpo é possível dar atenção e sentir sensações como expressões não linguísticas de dor e prazer, necessidades e tristeza, contentamento e alegria, medo e ansiedade, esperança e excitação. Sensações e *knowings* de experiências que podem ter sido esquecidas/os pela mente, silenciadas/os pela linguagem e pela fala, mas sempre conhecidas pelo corpo. Este conhecimento corporal, das experiências vividas, da fragilidade e da mortalidade que pertence exclusivamente ao corpo pode detectar um reconhecimento sensorial novo ou restaurado de si (anseios retrógrados, energias transformadoras e profundas do ser), da corporeidade e do ser encarnado dos outros, mesmo que tais sentimentos nunca possam ser totalmente transmissíveis ou compartilhados com os outros. Ao se redescobrir e restaurar tais sentidos, argumenta Casey (2000, p. 66), é possível “despertar uma dimensão do ser humano que desfaz a dissociação de si mesmo e da alteridade encarnada que poderia expandir e aprimorar não apenas a experiência do ser humano, mas também as novas formas da teoria social e da prática”.

Conforme explicitado anteriormente, Alsos, Hytti e Ljunggren (2013) ainda indicam outras possibilidades, algumas delas já contempladas em uma edição especial publicada em 2013 pelo *International Journal of Gender and Entrepreneurship*: 1) ampliar a teorização do gênero e da inovação demonstrando como o gênero é feito no contexto da inovação; 2) demonstrar como o gênero e a inovação estão entrelaçados e são viscosos; 3) destacar as resistências para encontrar novos caminhos para as mulheres na inovação; 4) fornecer novos *insights* para a literatura de inovação mais ampla via aumento de pesquisas sobre a relação entre gênero e inovação. Foi com base nessa provocação que esta tese buscou se pautar nos pontos 1, 2 e 4. Adicionalmente, todas as reflexões supracitadas serviram como energia para a realização desta pesquisa.

As três perspectivas apresentadas no **Capítulo 6** que abordaram o cruzamento entre gênero e inovação, se orientam em torno do desenvolvimento conceitual de gênero das literaturas feministas (HARDING, 1986; LYKKE, 2010). Carter e Shaw (2006) indicam que este desenvolvimento conta com pesquisadores interessados em investigar a relação de gênero com o trabalho, o empreendedorismo, a inovação e outras áreas, havendo uma parte significativa de pesquisadores dedicada a analisar as diferenças e semelhanças de gênero. Sendo assim, concordei com esses autores sobre a necessidade de se focar mais o entendimento de como o gênero é incorporado em conceitos, processos e práticas. Tomando isso como base, fiz um esforço nesta tese de investigar o gênero a partir da análise de como ele é ‘enactado’, ‘praticado’, ‘feito’, ‘realizado’, ‘performado’ nas práticas de inovação e não o tomei como uma variável explicativa (AHL, 2006; ACHTENHAGEN; TILMAR, 2013; ALSOS; HYTTI; LJUNGGREN, 2013; CARTER; SHAW, 2006). Esse movimento contribuiu para que, ao debruçar-me mais sobre as práticas de gênero imbricadas às práticas de inovação, eu pudesse demonstrar sua relevância.

Colocar em discussão o subtexto do gênero masculino, tanto nas práticas de inovação, quanto nas características que se espera de um inovador, permite desconstruir visões estereotipadas. Embora a partir das práticas de inovação em serviço e de inovação social, se veja uma ênfase de

subtexto de gênero feminino, o que pode ter balançado um pouco a concepção de que inovação, necessariamente, tem um subtexto de gênero masculino. No entanto, a questão não é tanto enfatizar qual é o tipo de subtexto de gênero relacionado a qual tipo de inovação, mas sim demonstrar que essas concepções delimitam espaços de atuação, elas influenciam as práticas de inovação, as formas de como as pessoas interagem, a maneira como as pessoas se legitimam como inovadores.

Da mesma forma, discutir isso também possibilita repensar as concepções que temos sobre gênero. Se entendemos gênero de uma forma mais multi, onde características humanas não são colocadas em oposições, em dualidade, em binarismos, como se vêm fazendo muitas décadas, séculos talvez, com o binário de gênero feminino e o masculino, consideradas como categorias totalizadoras. Pensar, por exemplo, na inovação sendo feita por um grupo de pessoas, cada uma com perfis, competências, habilidades, conhecimentos distintos e não tão engessado numa figura de inovador. Aquele inovador associado a figura mitológica de Mercúrio, aguerrido, viril, competitivo, pode ser um dos integrantes de um grupo que trabalha em um projeto de inovação, mas não o único. Quando pensamos em inovação como uma geração de valor puramente econômico, há um subtexto de gênero masculino estereotipado que atravessa tal entendimento. Se pensamos, por exemplo, a inovação como uma transformação, como relacionada ao sentido e ao propósito, algo que provoca alguma mudança social, nesse caso, normalmente se associa a um subtexto de gênero feminino, novamente estereotipado. Discutir essas questões é importante para desconstruirmos categorias reificadas, um esforço que tentei imprimir ao discorrer sobre como as concepções sobre sexo, sexualidade e gênero foram sendo construídas e mantidas ao longo do tempo, como foi possível perceber pelos achados em campo.

Antes de finalizar esse capítulo, relembro uma frase célebre pronunciada por Hamlet, na peça *The Tragicall Historie of Hamlet, Prince of Denmark* (1604), escrita por William Shakespeare: “Há mais coisas entre o céu e a terra, do que foram sonhadas na filosofia”²⁶⁴. Eu diria que a relação entre gênero e inovação pode ser interpretada com um sentido similar ao desenhado por Shakespeare. A fala de Hamlet é, na verdade, uma crítica a Horácio, que era estudante e representava a racionalidade, a qual, na visão de Hamlet, não respondia a todos os fenômenos que poderiam ser experienciados no mundo. Por essa ótica, faço uma derivação da fala de Hamlet para o cenário que estudo: gênero e inovação. Minha proposta nesta tese foi, em uma linha similar, questionar a tendência a uma naturalização do gênero e racionalização da inovação, que costumam não dar conta da complexidade da relação entre os dois termos, ofuscando os vieses de masculinidades tradicionalmente presentes na inovação, mas também de feminilidades, como se pode ver nas práticas inovativas mais ligadas às questões sociais. Adicionalmente, o intento foi de

²⁶⁴ Essa citação é proferida quando Hamlet, após encontrar-se com o fantasma de seu pai, procura esconder de Horácio e Marcelo o que havia acontecido. No entanto, como os dois acabam insistindo para que Hamlet revele o que efetivamente se passou, ele termina por revelar o que se passou. Entretanto, esta confissão vem acompanhada de uma imposição: que os dois jamais revelassem o que havia ocorrido. Essa cena acontece com a ‘presença’ do espírito do pai de Hamlet rondando os três e exclamando “Swear!” (“Jurem!”). Aturdidos com o que presenciavam, Hamlet exclama: “*There are more things in heaven and earth, Horatio, Than are dreamt of in your philosophy.*” (“Há mais coisas no céu e terra, Horácio, do que foram sonhadas na sua filosofia”).

chamar a atenção para a amplitude de conexões possíveis entre gênero e inovação que acabam sendo ignoradas. Análises rasas podem levar a acreditar que não há ligação(ões) possível(eis) entre gênero e inovação, no entanto, eles se afetam mutuamente, o que pode ser percebido desde as pessoas (enactando/praticando gêneros específicos) envolvidas com inovação, passando pelas concepções, discursos, políticas, práticas, instrumentos, ferramentas que fazem parte da atividade/prática inovativa. Todos esses elementos são ancorados no e enactados por práticas de gênero, que, por sua vez, orientam modos de ser, mas também de sentir, experimentar, praticar o gênero e a inovação, como o leitor pode perceber pela leitura desta tese.

Dito isso, ressalto que esta tese apresentou narrativas de vários tipos: por um lado recolhi relatos nos campos onde os participantes de projetos de inovação falam sobre práticas de gênero e de inovação e contam histórias de seus projetos; por outro, a apresentação dos resultados de uma análise também é uma história, em que os vários elementos e eventos alcançados pela pesquisa são colocados juntos para produzir novos sentidos (VAN MAANEN, 1998). Como os participantes em suas histórias, a cartógrafa que vos escreve buscou produzir uma história que interessasse ao leitor, pensando em como os inovadores discursivamente e narrativamente constroem suas subjetividades, e em como o gênero interage com este processo. Entendo que o relato é essencialmente um ato de construção de si em que, ao relatarem suas experiências, os agentes buscam construir discursos com sentidos ‘interessantes’ ou ‘aceitáveis’ dentro de uma gama limitada de histórias socialmente e situacionalmente acessíveis, o que não escapa de uma associação ao gênero.

Por meio de práticas discursivas, os indivíduos constroem sua subjetividade e objetivam as histórias de seus projetos: o sentido da inovação (e de sua conotação de gênero) é construído ao ser expresso, mas esta construção é mediada pelos entendimentos que um determinado coletivo e suas experiências tornam disponíveis. Procurei mostrar como a inovação é construída em torno de elementos discursivos distintos – risco, dinheiro, erro e criatividade - em forma aparentemente neutra quanto ao gênero. No entanto, embora operem explicitamente desta maneira, os sentidos de inovação produzidos pelas práticas discursivas analisadas possuem um viés implícito de gênero: o que foi dito (ou não foi dito), mas também e sobretudo o que foi feito demonstrou que as concepções e práticas de inovação não escapam das práticas de gênero, ainda que os sentidos não sejam mais exclusivos a uma concepção/inclinação masculina (comumente associada à tomada de riscos, conquista, dominação e controle, entre outros), sendo atualmente também permeados por concepções/inclinações femininas (associadas ao estereótipo feminino convencional de sensibilidade, colaboração, polivalência) (BRUNI; GHERARDI; POGGIO, 2014; MORINI, 2008).

Através de uma análise de práticas de feminilidades e masculinidades (MARTIN, 2001; 2003; 2004; 2006; CONNELL, 1983; 1985; 1987; 1995; 2009), pode-se destacar que *gendering* e inovar são acoplados e interligados; inovar é uma prática social fundamentalmente de gênero. A partir deste estudo é possível visualizar a *generificação* como parte da complexidade relacional das práticas de inovação (GARUD et al, 2013). Os participantes da inovação operam a partir de

diferentes estruturas (genericadas) sobre a inovação, que criam tensões durante o processo de inovação, tais como a dialética entre colaboração e a competição. Ao apontar essas questões, desloca a atenção de uma abordagem de gênero neutro na inovação (que dominou a literatura de inovação por longo tempo) e de uma análise de gênero que, mesmo ao buscar desafiar a ordem masculina, paradoxalmente reforça o binário do gênero²⁶⁵. Em vez disso, forneço uma interpretação da relação entre gênero e inovação, que leva em conta as complexidades dos movimentos e das interações entre agentes com múltiplas combinações entre feminidades e masculinidades. Ao traçar a fluidez e multiplicidade desses domínios (LINSTEAD E PULLEN, 2006), desafio a atual visão sobre a prática de gênero e busco desconstruir um binário de gênero (DEUTSCH, 2007). O conceito de posições de deslocamento (BUTLER, 1990; PECIS, 2006), ou de des-re-territorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1988) pode captar melhor as ações de gênero e desfazimentos que não produzem uma estrutura binária pura, mas um problema complexo em que as práticas de inovação específicas incorporam uma multiplicidade de formas aceitas de masculinidades e feminilidades.

Adicionalmente, trabalhar com afetos, ‘corpo vibrátil’, ‘corpo sem órgãos’, envolve expressar uma sensação de corporeidade aberta que, de maneiras imprevisíveis, pode perturbar os limites estabelecidos pelos defensores dos Estudos Organizacionais e daqueles que instituem uma normalidade social e organizacional. Por isso, pode ajudar a teoria da organização a iluminar fenômenos transgressivos que vão desde a diversidade radical do local de trabalho e conflito até as questões de gênero e as sexualidades, incluindo também as experiências interculturais entre os limites e fora do local de trabalho. Finalmente, pode ajudar a teoria das organizações a compreender a relação complexa entre as forças indesejáveis que restringem e homogêizam a vida organizacional e as forças desejáveis pelas quais a vida organizacional pode ser expandida e enriquecida (THANEN, 2017). Eu acrescento à visão de Pullen, Rhodes e Thanen (2017), que focar no afeto pode também liberar as ditas ‘maiorias’ do controle sobre seus afetos, ou melhor, dos limites impostos para a expressão e vazão de sua afetividade, visto que, em algumas sociedades, homens que demonstram sensibilidades que são consideradas da ordem do feminino são rotulados como fracos e mulheres que não conseguem fazê-lo são vistas como insensíveis, como os dados do campo permitem ver.

Buscou-se, também, *startar* uma discussão sobre a relação que se estabelece entre as práticas sociais e as práticas de corpo, ao trazer elementos sobre motivação, afetos e a encarnação de gênero. Acredita-se que com este estudo foi possível: a) dar visibilidade à relação que se estabelece entre práticas de gênero e de inovação e o que se compreende por gênero e inovação; b) destacar que não só a inovação foi por longo tempo equiparada ao masculino, mas também que vem sendo invadida por concepções femininas em prol da sustentação do sistema capitalista; c) dar visibilidade à masculinidade hegemônica subjacente às práticas sociais dominantes e considerar a

²⁶⁵ Exemplos podem ser encontrados em Berglund e Thorslund (2012), Lindberg et al. (2012), Poutanen e Kovalainen (2013).

existência de uma multiplicidade de identidades que a noção de gênero predominante não dá conta de abraçar; d) colocar em discussão o gênero como um conjunto de práticas discursivas e materiais que definem as relações entre pessoas; e) discutir sobre como o praticar gênero é também um aspecto político que influencia práticas sociais/organizacionais/de inovação nas organizações; f) abrir caminho para a produção de conhecimentos (e políticas de conhecimento) plurais.

Encerro esse capítulo trazendo as contribuições que entendo ter proporcionado. Em se tratando da **contribuição teórica**, para além de trabalhar o entrelaçamento entre práticas de gênero e práticas de inovação, acrescento a incorporação do afeto como uma dimensão e política necessária para se dissolver o binário de gênero e desestabilizar os estereótipos relacionados tanto ao gênero quanto à inovação. Meu intento é, com estes elementos, contribuir para que as pessoas possam ter vidas mais saudáveis, agradáveis e com significado, tendo consciência das afetações que geram e daquelas que atravessam seus corpos. E, também, para que as organizações possam proporcionar espaços de trabalho mais salubres para seus profissionais.

Quanto às **contribuições metodológicas** da minha pesquisa, uma delas é a utilização da cartografia para compreender práticas de gênero e de inovação no âmbito dos EBPs dentro do campo dos estudos organizacionais, na área da administração. Outra **contribuição metodológica** se trata da condução da cartografia em três territórios, a qual vou denominar de ‘pesquisa cartográfica conduzida simultaneamente em múltiplos territórios’²⁶⁶; ou, na sua versão curta, tomando como base a concepção de ‘multiterritorialidade’ de Haesbaert (2014), de ‘cartografia multiterritorial’²⁶⁷. Os três territórios em questão (Laboratório de Inovação Social da Mercur; Escola de Ensino Médio Regular SESI-RS; Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS) foram por mim acessados física e virtualmente e extrapolaram as minhas conexões entre os diferentes territórios (mais detalhes serão abordados na seção de procedimentos metodológicos).

No que se refere às **contribuições empíricas**, foi possível compreender como as práticas de gênero ancoram as práticas de inovação, sendo aquelas estruturantes destas; também pôde-se apreender como as práticas sociais situadas mantêm e alteram concepções, discursos e o agir em relação ao gênero e à inovação. Outro ponto importante, foi a identificação de elementos humanos e não humanos imbricados às práticas entrelaçadas de gênero e inovação, assim como dos afetos que estes elementos e práticas possibilitam. A dimensão afetiva também permitiu compreender porque algumas práticas alcançam maior êxito em termos de envolvimento, encantamento e motivação do que outras. Igualmente, pôde-se verificar como as concepções de gênero influenciam os sentidos de inovação elaborados pelos agentes envolvidos com práticas inovativas.

²⁶⁶ Haesbaert (2014, p. 76), ao discorrer sobre as diferentes territorialidades, pontua que “a territorialização múltipla vê as ‘multiterritorialidades’ advindas de diferentes grupos ou indivíduos que constroem territórios flexíveis, multifuncionais e multi-identitários”. Nesse sentido, conceitua a multiterritorialidade como “a ação ou processo por meio do qual acessam-se ou conectam-se diferentes territórios individual e coletivamente, e de forma concreta promovida por deslocamentos físicos, ou virtual com a utilização das facilidades e relações do ciberespaço” (p. 76).

²⁶⁷ Em analogia à etnografia multissituada (MARCUS, 1995) e aos estudos de caso multicasos (YIN, 1994; PUNCH, 2014).

Capítulo 13

FECHANDO O ALINHAVO

Neste capítulo, fecho o alinhavo trazendo as considerações finais e algumas reflexões adicionais, apresento os objetivos desenhados, retomo o percurso metodológico da tese e trago os principais resultados alcançados. Encerro esse texto apresentando algumas limitações da investigação que por ora consigo perceber, assim como esboço algumas questões que ainda estão em aberto e proponho uma agenda de pesquisa.

Esta tese iniciou com a apresentação desta pesquisadora, dado que entendi ser importante incorporar, contextualizar e indicar as políticas de conhecimento e os processos de performatividade de gênero e de *knowing*. No prefácio eu expus como a escolha pela cartografia está imbuída de um olhar distinto sobre o fazer pesquisa, lembrando que esta versão (este texto final da tese) foi elaborada com a intenção de ordenar o caos, tramar as partes, urdir os fios teóricos aos fios produzidos durante a investigação nos territórios cartografados. Por isso, ressaltei que esse texto é a expressão de várias vozes, não apenas da voz desta pesquisadora, assim como também se refere a um corte no tempo e a alguns momentos que meu olhar conseguiu alcançar.

Os bastidores dos (des)caminhos da tese (**Capítulo 1**) e a problematização da pesquisa (**Capítulo 2**) também foram explicitados. No **Capítulo 1** eu busquei compartilhar com o leitor os bastidores da construção da tese, dado que, muitas vezes, as dificuldades, as idas e vindas, os percalços acabam sendo ocultados (de maneira intencional ou mesmo irrefletida) na versão que chega ao público. Entendendo que a minha trajetória acadêmica está imbricada às escolhas éticas e políticas que fiz quanto aos temas que busquei investigar e com a maneira como decidi realizar a pesquisa, neste capítulo eu trouxe também alguns pontos que entendi serem relevantes no meu percurso na pós-graduação *stricto sensu*. No **Capítulo 2** apresentei a problematização da pesquisa, indicando como os temas gênero, inovação e práticas estão conectados. Foi neste capítulo que introduzi os porquês de investigar práticas de gênero e inovação para além dos meus interesses particulares e dos descaminhos da produção dessa pesquisa. Sendo assim, nesta parte da tese apresentei a questão norteadora desta pesquisa: de que maneiras se entrelaçam gênero e inovação como uma prática social nos diferentes territórios? O objetivo geral que construí para responder esse questionamento foi **aprender os entrelaçamentos entre o gênero e a inovação como uma prática social em três diferentes territórios**. Como objetivos específicos para realização do presente estudo, propus: a) compreender o contexto organizacional que possibilitou a criação, a execução e a concretização dos projetos cartografados; b) identificar e descrever as práticas sociais dos projetos investigados e os agentes a elas imbricados; c) analisar as maneiras que esses profissionais enactam, experimentam e expressam sua encarnação de gênero e como esses atores

a(fe)tivaram(-se) (com) os projetos de inovação cartografados; d) discorrer sobre o viés de gênero presente nos sentidos de inovação compartilhados nos diferentes territórios.

Parti do **argumento** de que práticas de gênero são entrelaçadas (e ancoram) às práticas de inovação, havendo uma mútua afetabilidade e enactment entre elas. Diferentes práticas de masculinidades e feminilidades são coengendrados a diferentes tipos de práticas de inovação, orientando modos de ser e de exercer o trabalho, afetando as incorporações e experiências daqueles/as que com elas se engajam, assim como as materialidades desse processo, o que, por sua vez, afeta as práticas de gênero e de inovação. A própria prática de inovação, que pressupõe neutralidade em termos de gênero, na verdade não escapa de práticas de generificação, carregando um viés (pressuposto, subtexto, discurso, conotação ou concepção) de gênero (de masculinidade(s) e/ou de feminilidade(s)) que é e está ligado ao seu tempo histórico e contexto vivido. Defendi que, embora pareçam práticas distintas, as práticas de inovação e de gênero estão na verdade intimamente imbricadas umas às outras pela materialidade dos corpos, nas práticas discursivas e nos artefatos que medeiam a relação entre o corpo e a atividade.

Nos **Capítulos 3, 4 e 5** indiquei a base teórica, que foi trabalhada em torno de três eixos: práticas, gênero e inovação. Utilizei a temática práticas – com apoio das obras de Schatzki (2001), Reckwitz (2002) e Hassard et al. (2000) – como uma forma de olhar para o gênero (alicercei-me em Linstead e Pullen, 2006; Nentwich e Kelan, 2007; Butler, 1990; e Martin, 2003; 2006) e para a inovação (me voltei para a abordagem microssociológica da inovação apoiada em Gherardi, 2010, ressaltando a corrente da sociologia a partir de Akrich, Callon e Latour 2002, sem desconsiderar a corrente econômica quando esta é citada pelos participantes da pesquisa). Demonstrei também que o afeto incorporado (embasada em Latour, 2009; Deleuze, 2007; Deleuze, Guattari, 1988; 1994; Spinoza, 1994; Pullen, Rhodes e Thanen, 2017; Gherardi, 2017a; 2017b e Reckwitz, 2012; 2017) atravessa essas práticas e se coengendra com elas. Adicionalmente, ele possibilita ressignificar, repensar e desconstruir o que se pensa sobre gênero e inovação; assim como, por constituir-se em uma intensidade, pode tanto colocar os corpos em movimento, como restringir determinados modos de fazer gênero e inovação. No **Capítulo 6** eu busquei cruzar essas temáticas, trazendo estudos que já abordaram a relação entre gênero e inovação (embora tenham se concentrado em olhar para gênero como uma variável, uma construção social e um processo; e para a inovação como um resultado, um processo ou um discurso/política) e indiquei o potencial de olhar para o gênero e para a inovação como práticas sociais entrelaçadas, dada a lacuna na literatura.

Eu relatei no **Capítulo 7**, Percurso Metodológico, que utilizei a cartografia para conduzir a pesquisa, assumindo que a construção do método é um caminho que vai sendo performado a medida em que se realiza a pesquisa de campo. Entendendo que toda a construção da base teórica inclui a parte de produção de dados e considerações finais, é orientada pelos princípios cartográficos, busquei guiar o meu caminhar por oito pistas: a pista 1 apresenta a cartografia como método de pesquisa-intervenção (PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2015); a pista 2 aborda o funcionamento da atenção do/a cartógrafo/a, que demanda atenção flutuante do/a pesquisador/a

requerendo, em igual tempo, abertura e concentração (KASTRUP, 2015); a pista 3 enfatiza o caráter cartográfico de acompanhamento de processos (BARROS; KASTRUP, 2015); a pista 4 ressalta os movimentos-funções do dispositivo (KASTRUP; BARROS, 2015); a pista 5 trata do plano coletivo de forças da experiência cartográfica (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015); a pista 6 discorre sobre a necessidade de se dissolver o ponto de vista do observador (PASSOS; EIRADO, 2015); a pista 7 adverte que habitar um território existencial é pré-requisito do fazer cartográfico (ALVAREZ; PASSOS, 2015); e a pista 8 convoca todos à política da narratividade (PASSOS; BARROS, 2015). Adicionalmente, discorri nesse capítulo sobre a análise na cartografia, a validação do processo de pesquisa e como ocorreu a escolha dos territórios cartografados (indicando que optei por acompanhar projetos de inovação apoiados ou conduzidos pelo Sistema Indústria).

No **Capítulo 8** apresentei os participantes da pesquisa, indiquei as estratégias, os instrumentos que apoiaram a produção de dados e o caminho que percorri via variedades de atenção, sinalizadores e nós. Relatei que a pesquisa de campo teve início em junho de 2016 e perdurou até setembro de 2017. Sendo assim, indiquei que participaram da pesquisa 36 profissionais: 14 do projeto Laboratório de Inovação Social da Mercur; 12 do projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS; e 10 da Escola SESI de Ensino Médio Regular. A produção de dados foi alicerçada em entrevistas (que resultaram em 94 horas de gravação e 1.880 páginas transcritas), observação participante e análise documental (com 252 páginas de notas de campo e 3.021 páginas de documentos). Enviei os áudios e as transcrições das entrevistas para os participantes os validarem, dando a eles a oportunidade de refletirem sobre o que falaram, assim como trazerem novos elementos que julgassem necessário e oportuno. Na sequência, busquei validar o texto que compõe essa tese com representantes de cada um dos projetos investigados e com meus pares (colegas de doutorado e em bancas de congressos internacionais), para só então constituir a narrativa final.

Ainda neste capítulo, indiquei ter apoiado-me nas variedades de funcionamento do/a cartógrafo/a²⁶⁸ (desde o rastreio, passando pelo toque e, após, pelo pouso, para chegar ao reconhecimento atento) para apresentar e discutir os dados fabricados em campo. Orientei-me por sinalizadores²⁶⁹ que me levaram a nós²⁷⁰ para alcançar os objetivos da pesquisa. Sendo assim, o rastreio²⁷¹ me levou ao sinalizador ‘territórios cartografados’ e aos nós ‘ingresso no campo’, ‘contexto de emergência do projeto’ e ‘projeto de inovação’. Esses primeiros ‘nós’ dão base para o alcance dos objetivos e foram apresentados no **Capítulo 9**. Foram construídos com a proposta de

²⁶⁸ Um processo complexo: “seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa etc.” (KASTRUP, 2015, p. 33).

²⁶⁹ Os sinalizadores orientaram a caminhada e contribuíram para a construção da descrição e discussão dos nós.

²⁷⁰ Pontos de confluência, não estanques, mas sim fluxos captados durante a produção de dados.

²⁷¹ É a varredura do campo, visando “uma espécie de meta ou alvo móvel” (KASTRUP, 2015, p. 40). “Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo” (p. 40).

‘compreender o contexto organizacional que possibilitou a criação, a execução e a concretização dos projetos cartografados’. Neste capítulo discuti sobre como ocorreu meu ingresso em cada um dos campos (LAB da Mercur, Cultura de Inovação da FIERGS e Escola SESI-RS), trazendo os (des)caminhos, as negociações, as sensações e os afetamentos que cada território despertou em mim. Também discorri sobre os espaços/arquitetura/design, os objetos/artefatos e a organização dos corpos nesses espaços. Adicionalmente, apresentei o conteúdo e a trajetória de cada um dos projetos cartografados e refleti sobre os discursos e as concepções presentes em cada um deles.

A variedade de atenção ‘toque’²⁷², exigiu a atenção sobre o sinalizador ‘As práticas e os agentes’, que fazia saltar aos olhos os nós ‘Os agentes e a motivação’ e ‘Algumas práticas’, apresentados no **Capítulo 10**. Esse movimento permitiu atingir o objetivo específico ‘identificar e descrever as práticas sociais dos projetos investigados e os agentes a elas imbricados’. Esse capítulo trouxe discussões sobre as práticas sociais ressaltando a corporalidade e materialidade imbricadas a elas, assim como as motivações dos agentes que os levaram a se engajar a estas práticas inovativas. Quanto aos agentes, apresentei os participantes da pesquisa buscando preservar seu anonimato, mas trazendo elementos que permitisse ao leitor compreender como se envolveram com os projetos investigados. Para preservar a identidade dos entrevistados (e daqueles que eles citavam) eu usei nomes fictícios, porque importa o que se fala (o conteúdo), os sentidos (a forma) e as posições nas relações sociais (espacialidade) e não tanto quem fala de quem. Buscando não me delongar muito, trago um apanhado das variações de envolvimento: no projeto do Laboratório de Inovação Social da Mercur duas pessoas se envolveram em função da busca por proporcionar entendimento do propósito da organização, cuidado com o tempo das coisas para não apressar, deixar emergir, deixar que o grupo trouxesse o que era importante ser trabalhado; outros se envolveram a partir do projeto Diversidade Na Rua (um embrião do laboratório na versão itinerante, anterior à concepção do projeto e criação do espaço do LAB), tendo participado da construção do projeto para o Edital SESI-SENAI de Inovação; outros foram convidados ou se sentiram convidados (sendo que os convites também foram tanto para que as pessoas pudessem se sentir afetadas como também pudessem afetar outras pessoas); outras pessoas tiveram movimentos flutuantes (por exemplo, alguns se envolveram em função da sua função na organização; outros acabaram se envolvendo com esse projeto em outros momentos em função da sua afinidade com os temas; também tiveram aqueles que tinham interesse em compartilhar conhecimentos e gostos de forma mais orgânica; e ainda houve aqueles que se envolveram pela experiência que eles tinham com determinadas temáticas). No projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS, a maioria das pessoas se envolveu em função de convite (em alguns casos, ‘convocação’) ou indicação. Na Escola de Ensino Médio Regular SESI-RS, uma boa parte das pessoas que eu entrevistei se envolveu a partir de processo seletivo, sem ter conhecimento do conteúdo do projeto, com exceção da profissional que foi achada

²⁷² “Algo acontece e exige atenção. (...) É signo de que há um processo em curso, que requer uma atenção renovadamente concentrada” (KASTRUP, 2015, p. 42).

no mercado a partir do trabalho de uma *headhunter*. Outros se envolveram a partir de convite ou indicação.

Quanto ao nó ‘Algumas Práticas’, o projeto Laboratório de Inovação Social da Mercur possibilitou discorrer sobre as práticas envolvidas na construção do projeto do LAB e na execução do LAB. A seção ‘O LAB em ação’ trouxe as práticas dos espaços de criação (onde foram apresentadas as definições das práticas das Linhas de Trabalho) e dos espaços de aprendizagem (onde detalhei as práticas das áreas de aprendizagem, Mercur-Comunidade e LAB interno). Os dados colhidos sobre o projeto Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema FIERGS possibilitaram explanar sobre as práticas de: construção do Termo de Referência e execução do projeto (onde relatei as práticas de se orientar pelo Edital, de realização do diagnóstico, do modelo às ações do projeto: relativas ao modelo de desenvolvimento, à capacitação dos multiplicadores, à mentoria dos multiplicadores, à feira de inovação, à capacitação dos novos multiplicadores e à sensibilização e comunicação). Por fim, o projeto Escola de Ensino Médio Regular SESI-RS, permitiu relatar as práticas de desenho da proposta da Escola e sobre a execução do projeto (desde a organização dos alunos em turmas até os jeitos de ensinar da Escola: relativos à preparação e execução das aulas, à dupla e multidocência, à educação para o empreendedorismo, ao acompanhamento dos alunos, aos encontros e reuniões de professores, equipe diretiva e profissionais da Gerência de Educação do SESI-RS).

No **Capítulo 11** indiquei que a variedade de atenção ‘pouso’²⁷³, trouxe uma parada necessária, em que foi preciso imprimir um *zoom* no sinalizador ‘corpo vibrátil’. O nó ‘a(fe)tivando(-se)’ precisou ser construído dado que a estada no território levou a considera-lo, conforme expliquei na problematização desta pesquisa. Outro nó ligado a este sinalizador orientou a caminhada: ‘encarnando gênero’. Com este desenho foi possível ‘analisar as maneiras que esses profissionais enactam, experimentam e expressam sua encarnação de gênero e como esses atores a(fe)tivaram(-se) (com) os projetos de inovação cartografados’. Diante do que expus no primeiro tópico da primeira seção do **Capítulo 11**, pode-se ter a dimensão de que trazer a noção de ‘corpo sem órgãos’ é falar de afetos, possibilitando ver a ligação entre as práticas sociais e o a(fe)tivar(-se). Considerando que “a(fe)tividade” é movimentar a ativação de afetos, produzindo vida e funcionando como potência inventiva (BAIERLE, 2014; BAPTISTA, 2014; ROLNIK, 2006) e que as pessoas devem encontrar o que desperta seu corpo vibrátil, dando passagem aos afetos (ROLNIK, 2006), busquei trazer alguns afetamentos alegres, tristes, intensos, leves, exagerados, superficiais, positivos e negativos para ressaltar que os afetos são um dos elementos imbricados às práticas. Adicionalmente, indiquei que aprender a ser afetado (LATOURETTE, 2009), experimentando novos e diferentes hábitos e modos de vida corporais, conforme sugerem Deleuze e Guattari (1988), é um caminho/movimento que permite ao agente se tornar outro. Operar tal ação impulsiona a

²⁷³ É uma mudança na escala da atenção. Faz-se uma parada, imprimindo um *zoom* em algum ponto do campo. “Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura” (KASTRUP, 2015, p. 43).

experimentação com o que um corpo pode fazer, no local de trabalho e além dele (THANEM, 2014).

O segundo tópico da primeira seção do **Capítulo 11** trouxe o nó ‘encarnando gênero’. Pela pesquisa de campo pude perceber que o gênero ainda é um tabu, por isso precisei operar em algumas situações, variando as questões que eu colocava sobre gênero, de maneira que, em alguns momentos, eu deixei mais saliente o gênero na fala e em outros precisei ‘esconder’ ou ‘embutir’ na palavra ‘pessoas’. Essa era uma tentativa de deixar os entrevistados mais confortáveis para discorrer sobre questionamentos feitos por mim acerca do gênero, por isso, quando percebia que os participantes da pesquisa não discorriam livremente sobre esse tema, eu buscava trazer perguntas sobre como eles se relacionavam com colegas e externos à empresa, se viam diferenças nos estilos de liderar, gerenciar ou inovar relativos às feminilidades ou masculinidades. Ainda, quando sentia um desconforto ou relutância no entrevistado em falar sobre o universo feminino ou masculino, utilizei como diferenciador a função ou o cargo, o tempo de empresa e a idade. Para manter os participantes da pesquisa no anonimato, excluí seus nomes dos relatos, dado que suas falas foram feitas em tom de sigilo. Estabeleci cinco categorias de análise: a) Homens e mulheres que fazem gênero irrelevante (quando os entrevistados tentam apagar a relevância de gênero ou não conseguem identificar o viés de gênero presente nas concepções, discursos e práticas); b) Feminilidades e masculinidades associadas ao binário de gênero (quando os entendimentos de gênero são associados a estereótipos de masculinidade e feminilidade); c) Mulheres e masculinidades: gerindo-como-homem (onde apresento relatos que rejeitam práticas de masculinidades enactadas por mulheres, tentando de alguma forma afetar essas mulheres para que elas expressassem afetos da ordem mais do feminino; e também questiono se o próprio espaço da organização não impõe que essas mulheres enactem masculinidades para que sejam respeitadas e consigam alcançar posições de gerência); d) Homens e feminilidades: tornando-se-mulher (relatos de pessoas aceitando que homens expressem afetividades da ordem do feminino, inclusive entendendo como necessário para subverter a ordem masculina presente nas organizações); e) Des-re-territorializando gênero: construindo posições de deslocamento (trago várias possibilidades de combinação de masculinidades e feminilidades, inclusive outros elementos que se atravessam, como a questão da sexualidade, para mostrar quanto algumas pessoas conseguiram encontrar posições confortáveis, demonstrando que além do que significa a pessoa encarnar o gênero, também é importante se olhar para o quanto ela se entende ‘satisfeita’ na expressão/enactamento de gênero, incluindo aí a posição de observador).

Ainda neste capítulo, discorri sobre o reconhecimento atento²⁷⁴, ligado ao sinalizador ‘Sentidos de inovação’, trazendo os nós ‘Situando a inovação’ e ‘Os elementos risco, criatividade, dinheiro e erro’, os quais possibilitaram ‘discorrer sobre o viés de gênero presente nos sentidos de

²⁷⁴ O movimento do cartógrafo é na direção de reconduzir sua atenção para o objeto, destacando seus contornos particulares. “O importante do reconhecimento atento, tal como descrito por Bergson, é a revelação da construção da percepção através do acionamento dos circuitos e da expansão da cognição” (KASTRUP, 2015, p. 47).

inovação compartilhados nos diferentes territórios'. Primeiramente, na parte 'Situando a inovação' eu trouxe alguns excertos que cruzam explicitamente gênero e inovação, para, então, discorrer sobre o que os participantes da pesquisa entendem por inovação, que tipo de inovação desperta seu interesse e se compartilham inteligibilidades com seus colegas de projetos. Sobre o que entendem por inovação, assim como sobre a indicação de inovação que desperta seu interesse para se envolver, os três projetos apresentaram situação similar: os participantes da pesquisa vinculados aos projetos cartografados trouxeram compreensões sobre inovação bastante aproximadas do(s) tipo(s) de inovação foco de seus projetos ou grupos/comunidades de práticos. E em relação ao compartilhamento dos sentidos, embora os entrevistados dos três territórios tenham relatado majoritariamente que não discutiam a temática inovação, eles indicaram perceber que há compartilhamento de propósitos e princípios de inovação, indicando, inclusive, que se apoiam ao praticarem inovação.

Em relação aos elementos risco, criatividade, dinheiro e erro, dado que o 'ser inovador' é normalmente associado a correr riscos, eu trouxe esse elemento para abordar e para entender o que para eles seria o 'correr riscos'. Muitos relataram que o risco é inerente à inovação, dado que para inovar é preciso correr riscos de todas as ordens. Na visão dos entrevistados, o risco faz parte de toda a atividade organizacional não só da inovação, situando o inovar a algo necessário para que a empresa se mantenha no mercado ou mesmo para melhorias sociais. Embora o risco faça parte da atividade inovativa ele não acaba sendo uma barreira ou impeditivo, ou melhor, não é em função do risco que as pessoas deixam de inovar. Houve também, entre os entrevistados, indagações sobre o que seria o risco: por exemplo, ficar fechado num departamento de P&D e não envolver o cliente ou o público alvo desde o início da identificação de uma problemática de uma necessidade é menos arriscado do que envolvê-lo? Apontaram também outros riscos, como por exemplo, os líderes que acabam atravancando o processo, as inovações que não atendem reais necessidades, quando os projetos de inovação não são bem entendidos pelos profissionais, entre outros riscos. Em relação ao retorno financeiro ele foi colocado de uma forma diferente do que a literatura de *mainstream* trabalha (falando das associações frequentes entre risco e retorno financeiro de ordem pecuniária), trazendo, por exemplo, o retorno financeiro relacionado à ampliação de capital social (LAB), à ampliação de cultura de inovação (FIERGS) ou à melhoria da qualidade da educação (Escola SESI-RS) do público alvo ao qual ele estava se dirigindo. Outro aspecto diferencial apontado é o risco trabalhista que o LAB traz em função de, dentro daquele espaço, serem desenvolvidas funções que não estão expressadas na descrição de cargos, havendo também o risco em relação ao horário em que essas atividades são desenvolvidas.

Em se tratando do elemento criatividade, normalmente associada a dimensão do 'fazer' do inovador, ela foi descrita muitas vezes como ausente, sendo que eles mesmos se apresentavam como pessoas não muito criativas e, em contraponto, indicavam que a criatividade era um elemento importante para a inovação. Por outro lado, indicaram a questão da simplicidade, do trabalho artesanal e da experimentação como muito relevantes para a inovação, sendo por vezes entendidas

como mais importantes do que a criatividade. Outro ponto a ser destacado refere-se à importância atribuída à responsabilidade e ao interesse de inovar, elementos indicados como mais importantes do que ser criativo. Quanto ao elemento dinheiro (recursos, investimento), este foi também, em determinados momentos, apontado como importante (embora não impeditivos), dado que possibilitou a realização dos próprios projetos cartografados. Na verdade, a presença de recursos foi apontada como relevante para colocar as pessoas em movimento (no caso do apoio financeiro que o SESI concedeu à Mercur para a realização do projeto do LAB) ou, na sua ausência, para provocar que as pessoas fossem mais criativas e encontrassem uma outra forma de inovar que não aquela pensada inicialmente (um exemplo é o Grupo Sabores do LAB). Por fim, o elemento erro, por sua vez, foi visto como necessário e até bem-vindo para ampliar a aprendizagem, aumentando assim o repertório de conhecimento; no entanto, os entrevistados demonstraram entender que alguns profissionais deixam de inovar em função do medo de errar.

Nesse contexto, embora haja, aparentemente, uma neutralidade de gênero nesses elementos de inovação, inclusive sendo o gênero considerado irrelevante para os entrevistados (quando falavam sobre inovação não atribuíam importância se eram homens ou eram mulheres), na verdade, as concepções, discursos e práticas de inovação tem um subtexto de gênero que foram, por um lado, associadas ao universo masculino (por exemplo, quando indicaram que ‘os homens’ não aceitavam errar, associando os homens como os atores que praticam masculinidades) e ao universo feminino (por exemplo quando indicaram que, às mulheres, faltava coragem de arriscar, dado que consideraram que as mulheres eram as que praticavam feminilidades), embora em suas falas seja possível perceber que a própria concepção de risco é bastante contraditória. Por outro lado, a estratégia usada para separar o gênero do risco foi muitas vezes usada para associar ao perfil ou à personalidade e não às características de gênero. Adicionalmente, um aspecto que pode ser ressaltado trata-se das mulheres inovadoras e gestoras precisarem encontrar uma forma de se posicionar no local de trabalho, pois, embora algumas organizações exijam que elas enactem masculinidades, há situações em que seus pares ou subordinados/as não aceitam que elas pratiquem masculinidades; em outras situações, há respeito e admiração a essa prática de gênero, mas isso não evita sofrimento. No caso dos homens, a eles, em alguns espaços, é ‘permitido’ praticarem feminilidades; já, em outros, essas práticas são consideradas inadequadas.

Como já mencionado, lançar o olhar para o gênero como uma prática enactada nas organizações pode contribuir para que os atores organizacionais se deem conta da ‘masculinidade hegemônica’ implícita e oculta nas práticas sociais dominantes (neste caso, nas práticas de inovação) e passem a considerar a existência do *continuum* de possibilidades que a noção de gênero predominante não consegue abarcar. Se faltam estudos sobre aspectos políticos que permeiam os estudos sobre inovação, dar visibilidade às questões de poder implicadas nas práticas sociais entrelaçadas de gênero e inovação é uma maneira de esclarecer que ‘praticar gênero’ e ‘praticar inovação’ são também aspectos políticos que influenciam o *knowing* e o *learning*.

Uma limitação do meu estudo, dentre algumas possibilidades aqui mapeadas, é não ter conseguido mais participantes de cada projeto. Isso daria uma maior riqueza de interpretação, de discussão, de percepções, enfim, de narrativas. Outra limitação, foi não ter realizado grupo focal, uma técnica que possibilitaria tratar dos assuntos investigados de maneira coletiva, oportunizando diálogos entre os profissionais dos projetos cartografados. Acrescento como limitação o tempo de estada em campo, dado que ter participado de mais momentos de observação participante teria contribuído com mais dados sobre o que estava sendo feito para além do que estava sendo dito nestes territórios. O dizer, de certa forma, foi bem contemplado pelas entrevistas e pesquisa documental, no entanto, o fazer poderia ter sido ampliado com mais momentos de observação em campo.

Importante continuar a ampliação e o enriquecimento da produção científica sobre os Estudos Baseados em Prática, investindo mais esforços na relação entre práticas de gênero e práticas de inovação; assim como ampliar a discussão de aspectos relacionados às práticas cotidianas, materiais e discursivas, vinculadas à inovação, contribuindo para se repensar o trabalho dos profissionais envolvidos, as relações de gênero e o papel das tecnologias, dos objetos (da materialidade), da linguagem/discursos, dos conhecimentos políticos e das relações sociais que servem para mediar a interação situada, bem como continuar trabalhando contra dualismos, abrindo ainda mais espaço para discursos plurais e perspectivas emancipatórias e multiculturais de gênero (oportunizando diversidade, multidimensionalidade e pluralismo).

Ressalta-se a importância de um entendimento mais amplo das práticas sociais, visualizando se estas permitem, limitam e moldam tanto o *knowing* e o *learning*, quanto o uso que fazemos do corpo. Da mesma forma, sugere-se investigar como usamos o nosso corpo, assim como o papel do discurso e dos objetos (a materialidade) no permissionamento, limitação e modulação de práticas sociais cotidianas e sua relação com *learning* e *knowing*. Assim, colocar em discussão o corpo vibrátil como um conjunto de práticas sociais que definem as relações entre pessoas de diferentes corpos, gêneros, classes, raças/etnias, idades, culturas, entre outros, passa a ser relevante nos Estudos Baseados em Prática. Da mesma forma, sugere-se como um exercício importante debater se as práticas sociais performam o *knowing* e o *learning* e questionar se isso é particularmente afetado pelas práticas de corpo. Ainda, enfatiza-se a relevância de investigar se as práticas sociais afetam o acesso de diferentes corpos a um determinado campo de trabalho, assim como compreender se afetam a sua permanência e evolução dentro desse campo.

Acredita-se que investigar as questões políticas que direcionam as práticas sociais, que, por sua vez, direcionam as práticas de corpo é uma forma interessante de discutir sobre o “botar” corpo nos Estudos Baseados em Prática e nas organizações, sendo também necessário discutir aspectos políticos que influenciam o *knowing* e o *learning* nesses espaços. Se problematizarmos a legitimidade convencional atribuída ao conhecimento, a forma como se apresentam os discursos organizacionais (que por trás de uma objetividade e racionalidade escondem uma visão de masculinidade hegemônica), a falsa estabilidade de certos agentes do conhecimento, a forma

desencarnada com que se apresentam os produtores de conhecimento (que tende a desconsiderar que estes produzem conhecimento a partir de suas vivências) e o próprio conhecimento a que temos acesso, que é construído a partir das posições que os produtores de conhecimento ocupam (reflexo da experiência corporificada em condições históricas, sociais e materiais específicas), teremos condições de abrir caminho para a produção de conhecimentos e políticas de conhecimentos mais plurais. Acredita-se que desta forma seja possível contribuir para a ampliação e o enriquecimento da produção científica sobre Estudos Baseados em Prática, fornecendo informações relevantes para os estudos que se apiam na abordagem da Aprendizagem Organizacional.

Como possibilidades para estudos futuros, a temática ‘corpo e gênero’ poderia ser associada a outros marcadores sociais como classe, raça, etnia e, por que não?, a diferentes corpos. Seria interessante também investigar como se tornar um certo corpo, através da incorporação das habilidades, dentro de uma comunidade inter-corporal de práticos. Outros questionamentos relevantes de serem pesquisados: a) as práticas afetivas podem ancorar práticas de gênero e de corpo? b) como a corporalidade afeta a subjetividade e o sentido de si mesmo? c) como essas relações de poder atuam nesse sentido? d) se há diferença no enactment da prática quando ela é realizada por gêneros, classes, idades, raças/etnias distintas, isso decorre de uma assimetria desses elementos ou há um discurso, e práticas embasados nestes discursos, que nos levam a crer que essas diferenças realmente existem? e) o uso de uma abordagem mais visceral de corpo e uma perspectiva mais emancipatória e multicultural de gênero (oportunizando diversidade, multidimensionalidade e pluralismo, assim como a concepção de corpo como um ser inteiro (corpo-mente-e-alma), e do restabelecimento da mente às práticas mais braçais e do corpo às práticas mais intelectualizadas nos permitiria entender a performatividade de práticas e as diferenças no seu enactment de forma mais apropriada? f) se entendermos que essas diferenças podem ser produzidas por práticas de institucionalização, normatividade e regularidade, poderíamos diminuir preconceitos, discriminações, violências e dominação de determinados corpos/gêneros sobre outros?

Abrem-se várias possibilidades de pesquisa, as quais se direcionam para colocar em discussão o corpo e o gênero como um conjunto de práticas sociais que definem as relações entre “homens” e “mulheres”, diferentes classes, raças/etnias, idades, culturas etc. Adicionalmente, visualizar o gênero como uma prática performada e enactada nas organizações e não como um atributo natural das pessoas, pode ajudar os atores organizacionais, e em particular a gestão, a se conscientizar sobre a “masculinidade hegemônica” (branca e elitista, patriarcal, objetiva, racional, heterossexual, viril e fria) subjacente às práticas sociais dominantes e abrir os olhos para uma multiplicidade de identidades que a noção de gênero predominante não dá conta de abraçar.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAMSSON, Lena. Restoring the order: gender segregation as an obstacle to organisational development. **Applied Ergonomics**, v. 33, n. 6, p. 549-557, 2002.
- ACHTENHAGEN L.; TILLMAR M. Studies on women's entrepreneurship from Nordic countries and beyond. **International Journal of Gender and Entrepreneurship**, Vol. 5, No. 1, pp. 4-16, 2013.
- ACKER, Joan. Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. **Gender & society**, v. 4, n. 2, p. 139-158, 1990.
- ACKER, Joan. From sex roles to gendered institutions. **Contemporary Sociology: A Journal of Reviews**, p. 565-569, 1992.
- ACKER, J. From glass ceiling to inequality regimes. **Sociologie du travail**, v. 51, n. 2, p. 199-217, 2009.
- ACKER, Joan. Theorizing gender, race, and class in organizations. **Handbook of gender, work, and organization**, p. 65-80, 2011.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo?. **Outra travessia**, n. 5, p. 9-16, 2005.
- AHL, H. Why Research on Women Entrepreneurs Needs New Directions. **Entrepreneurship Theory and Practice**, Vol. 30, No. 5, pp. 595-621, 2006.
- AHMED, S. Embodying Strangers. In: HORNER, A.; KEANE, A. eds. **Body Matters: Feminism, Textuality and Corporeality**. Manchester: Manchester University Press: 2000, p. 85-97.
- AHMED, Sara. Affective economies. **Social text**, v. 22, n. 2, p. 117-139, 2004.
- AHMED, S. Happy Objects. In M. Gregg & G. Seigworth (Eds.), **The Affect Theory Reader**. London and Durham: Duke University Press, 2010, p. 29-51.
- AITA, Lauren Homrich. **Experiências de inovação social em living labs**: contribuições do design estratégico. Dissertação de Mestrado PPGD, Unisinos, 2016.
- AKIN, David. Concealment, confession, and innovation in Kwaio women's taboos. **American Ethnologist**, v. 30, n. 3, p. 381-400, 2003.
- AKRICH, Madeleine. **Beyond social construction of technology**: the shaping of people and things in the innovation process. 1992.
- AKRICH, M.; CALLON, M.; LATOUR, B. The key to success in innovation part I: The art of interessement. **International journal of innovation management**, v. 6, n. 02, p. 187-206, 2002.
- AKRICH, M.; CALLON, M.; LATOUR, B. The key to success in innovation part II: The art of choosing good spokespersons. **International Journal of Innovation Management**, v. 6, n. 02, p. 207-225, 2002.
- ALBAGLI, Sarita. A nova centralidade do imaterial e o desafio do desenvolvimento sustentável. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 5, n. 1, p. 104-116, 2009.
- ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lucia. **Novas condições de circulação e apropriação da informação e do conhecimento: questões no debate contemporâneo**. 2012.
- ALBROW, Martin. Accounting for organizational feeling. In: RAY, L.; REED, M. **Organizing Modernity: New Weberian Perspectives on Work, Organization and Society**. London: Routledge, p. 98-122, 1994.
- ALCADIPANI, Rafael. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 57, 2011.
- ALCADIPANI, Rafael; TURETA, César. Teoria Ator-Rede e análise organizacional; contribuições e possibilidades de pesquisa no Brasil. **Organizações & sociedade**, v. 16, n. 51, 2009.
- ALCOFF, Linda. Cultural feminism versus post-structuralism: The identity crisis in feminist theory. **Signs: Journal of women in culture and society**, v. 13, n. 3, p. 405-436, 1988.
- ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 129-143, 2016.

- ALIEVI, Rejane Maria; ANTINARELLI, Alexandre. Construindo a gestão estratégica sustentável: um estudo sobre a empresa Mercur SA. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 8, 2015.
- ALMEIDA, Denise Ribeiro de. O Mito da desterritorialização: do fim dos territórios à Multiterritorialidade. **Revista Formadores: Vivências e Estudos**, Cachoeira-BA, v. 7 n. 1, p. 74-77, Jun. 2014.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. **A Teoria Queer e a contestação da categoria gênero**. In CASCAIS, Antonio Fernando (org.). **Indisciplinar a Teoria: estudos gays, lésbicos e queer**. Lisboa: Fenda, 2004. P. 91-98.
- ALSOS, Gry Agnete; HYTTI, Ulla; LJUNGGREN, Elisabet. Gender and innovation: state of the art and a research agenda. **International Journal of Gender and Entrepreneurship**, v. 5, n. 3, p. 236-256, 2013.
- ALTER, N. **L'innovation ordinaire**. Presses Universitaires de France, Paris, 2000.
- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Pista 7 – Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.
- ALVES, M. A.; GALEÃO-SILVA, L. G. A crítica da gestão da diversidade nas organizações. **RAE-revista de administração de empresas**, v. 44, n. 3, 2004.
- ALVES, Ana Paula Ferreira; NASCIMENTO, Luis Felipe Machado do. Proatividade de práticas sustentáveis: uma análise das práticas da empresa Mercur S/A. **Anais V 3º FÓRUM INTERNACIONAL ECOINOVAR**, Santa Maria/RS, 2014.
- ALVESSON, Mats. Gender relations and identity at work: a case study of masculinities and femininities in an advertising agency. **Human Relations**, v. 51, n. 8, p. 969-1005, 1998.
- ALVESSON, Mats; BILLING, Ivonne. Gender and organization: toward a differentiated understanding. **Organization Studies**, Berlin, DE, v. 13 n. 12, p. 73-103, 1992.
- ALVESSON, Mats; BILLING, Ivonne. **Understanding gender and organizations**. London: Sage Publications, 1997.
- ALVESSON, Mats; BILLING, Yvonne Due. 5 Beyond body-counting. **Gender, identity and the culture of organizations**, v. 6, p. 72, 2002.
- AMABILE, T. M. The Social-Psychology of Creativity - a Componential Conceptualization. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 45, n. 2, p. 357-376, 1983.
- AMIN, Ash et al. **Architectures of knowledge: Firms, capabilities, and communities**. Oxford University Press on Demand, 2004.
- AMIT, Raphael; GLOSTEN, Lawrence; MULLER, Eitan. Challenges to theory development in entrepreneurship research. **Journal of Management studies**, v. 30, n. 5, p. 815-834, 1993.
- ANDERSON, Ben. Time-stilled space-slowed: how boredom matters. **Geoforum**, v. 35, n. 6, p. 739-754, 2004.
- ANDERSON, Ben. Becoming and being hopeful: towards a theory of affect. **Environment and planning d: society and space**, v. 24, n. 5, p. 733-752, 2006.
- ANDERSON, B. Affective atmospheres. **Emotion, Space and Society**, v. 2, n. 1, p. 77-81, 2009.
- ANDERSON, B. Morale in a State of “Total War”. In M. Gregg & G. Seigworth (Eds.), **The Affect Theory Reader**. London and Durham: Duke University Press, 2010, p. 161-185.
- ANDERSSON S., BERGLUND K., THORSLUND J.G., GUNNARSSON E.; SUNDIN E. **Promoting Innovation - Policies, Practices and Procedures**. VInnoVA-Verket för Innovationssystem/Swedish Governmental Agency for Innovation System. Stockholm: Vinnova, 2012.
- ANDRADE, Luís Fernando Silva; MACEDO, Alex dos Santos; OLIVEIRA, Maria de Lourdes Souza. A produção científica em gênero no Brasil: um panorama dos grupos de pesquisa de administração. **Revista de Administração Mackenzie (Mackenzie Management Review)**, v. 15, n. 6, 2014.
- ANDRADE, Thales de. Inovação tecnológica e meio ambiente: a construção de novos enfoques. **Ambiente & Sociedade**, v. 7, n. 1, p. 89-106, 2004.
- ANDRADE, Thales Novaes de. Inovação e ciências sociais: em busca de novos referenciais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 58, 2005.

- ANDRADE, Thales Novaes de. Aspectos sociais e tecnológicos das atividades de inovação. **Lua Nova**, v. 66, n. 66, p. 139-166, 2006.
- ANDRÉ, Isabel; ABREU, Alexandre. Dimensões e espaços da inovação social. **Finisterra**, v. 41, n. 81, 2006.
- ANTINARELLI, Alexandre. **Construindo a gestão estratégica sustentável: um estudo sobre a empresa Mercur S/A**. Dissertação de Mestrado PPGA/UNISC, 2013.
- ANTINARELLI, Alexandre; ALIEVI, Rejane Maria. Construindo a gestão estratégica sustentável: um estudo sobre a empresa Mercur SA. **Anais V 3º FÓRUM INTERNACIONAL ECOINOVAR**, Santa Maria/RS, 2014.
- ANTONACOPOULOU, Elena P.; GABRIEL, Yiannis. Emotion, learning and organizational change: Towards an integration of psychoanalytic and other perspectives. **Journal of Organizational Change Management**, v. 14, n. 5, p. 435-451, 2001.
- ANTONELLO, C. S.; AZEVEDO, D. **Aprendizagem organizacional: explorando o terreno das teorias culturais e das teorias baseadas em práticas**. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (org.) **Aprendizagem Organizacional no Brail**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A., S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, Abr. 2010.
- APPADURAI, Arjun et al. **The social life of things**. Cambridge University Press, Cambridge, 1986.
- ARÁN, Márcia. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. **Estudos feministas**, p. 399-422, 2003.
- ASHCRAFT, Karen Lee. Feminist-bureaucratic control and other adversarial allies: Extending organized dissonance to the practice of “new” forms. **Communication Monographs**, v. 73, n. 1, p. 55-86, 2006.
- ASHCRAFT, Karen Lee. ‘Submission’ to the rule of excellence: Ordinary affect and precarious resistance in the labor of organization and management studies. **Organization**, v. 24, n. 1, p. 36-58, 2017.
- ASHEIM, Bjørn T.; COENEN, Lars. Knowledge bases and regional innovation systems: Comparing Nordic clusters. **Research policy**, v. 34, n. 8, p. 1173-1190, 2005.
- ASHEIM, Bjørn T.; GERTLER, Meric S. The geography of innovation: regional innovation systems. In: FAGERBERG, Jan; MOWERY, David C.; NELSON, Richard R. (Ed.). **The Oxford handbook of innovation**. Oxford university press, 2005.
- AUSTIN, J. L. Performative-Constitutive (a translation by G. J. Warnock) in C. E. Caton ed. **Philosophy and Ordinary Language**, **University of Illinois Press**, 1963.
- AUSTIN, J. L. **How to Do Things with Words**, 2nd edn., M. Sbisà and J. O. Urmson (eds.), Oxford: Oxford University Press, 1962.
- AZAGRA-CARO J.M., ARCHONTAKIS F., GUTIÉRREZ-GRACIA A.; FERNÁNDEZ-DE-LUCIO I. Faculty support for the objectives of university–industry relations versus degree of R&D cooperation: The importance of regional absorptive capacity. **Research Policy**, Vol. 35, No. 1, pp. 37-55, 2006.
- BACCIN, Alciane Nolibos. Cartografia–o desafio metodológico de construir conhecimento na pesquisa em jornalismo. **V Seminário Internacional de Pesquisa em Comunicação**. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria RS, v. 15.
- BADINTER, Elisabeth. XY: Sobre a identidade masculina. 2ª. Ed. **Rio de Janeiro: Nova Fronteira**, 1993.
- BAIERLE, Tatiana Cardoso. **Transversalidades, subjetivação e produção de vida: marcas do trabalho na polícia civil**. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre, BR-RS, 2014.
- BAIERLE, Tatiana Cardoso. Percorrendo os (des) caminhos da produção de uma tese a partir da clínica psicodinâmica do trabalho. **Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 2, n. 5, p. 929-974, 2015.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, **Hucitec**, 1992.

- BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. **Afetiv(Ações), Amorosidade e Autopoiese**: Proposições epistemológico-teóricas para o ensino da pesquisa na interface Comunicação e Turismo. In: CONGRESSO LUSOCOM, 11., 2014, Universidade de Vigo. Pontevedra, Espanha, 2014.
- BAQUERO, M.; BAQUERO R. **Trazendo o cidadão para a arena política: Capital Social e empoderamento na produção de uma democracia social na América Latina**. Santa Cruz do Sul: REDES, EDUNISC, v. 12, n.1, p. 125 - 150, jan./abr.2007.
- BARNIR, Anat. Starting technologically innovative ventures: reasons, human capital, and gender. **Management Decision**, v. 50, n. 3, p. 399-419, 2012.
- BARON, James N.; BIELBY, William T. Organizational barriers to gender equality: Sex segregation of jobs and opportunities. **Gender and the life course**, p. 233-251, 1985.
- BARRAS, R. Towards a theory of innovation in services. **Research Policy**, v. 15, 1986, p. 161-73.
- BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 373-390, 2013.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Pista 3 - Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de; SILVA, Fabio Hebert da. O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 339-356, 2013.
- BARRY, David; HAZEN, Mary Ann. Do you take your body to work. **Postmodern management and organization theory**, p. 140-153, 1996.
- ROLAND, Barthes. *L'aventure sémiologique*. Paris, Seuil, 1985.
- BARTHES, Roland; BARAHONA, Maria Margarida; COELHO, Eduardo Prado. **O prazer do texto**. Edições 70, 1980.
- BAUMAN, Zigmunt. **La posmodernidad y sus descontentos**. Ediciones Akal, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. Collateral casualties of consumerism. **Journal of Consumer Culture**, v. 7, n. 1, p. 25-56, 2007.
- BAUDRILLARD, Jean. **The transparency of evil: essays on extreme phenomena**. New York: Verso, 1993.
- BAXTER, Judith. **Positioning gender in discourse: A feminist methodology**. Springer, 2003.
- BEAUVOIR, Simone. O Segundo Sexo: **fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. **Difusão Européia do Livro: São Paulo**. 4ª edição, 1970.
- BECK, Rose Marie. Gender, innovation and ambiguity: speech prohibitions as a resource for 'space to move'. **Discourse & Society**, v. 20, n. 5, p. 531-553, 2009.
- BECK, Ulrich. **Risk society: Towards a new modernity**. Sage, 1992.
- BECKWITH, Karen. Gender frames and collective action: Configurations of masculinity in the Pittston coal strike. **Politics & Society**, v. 29, n. 2, p. 297-330, 2001.
- BENEVIDES DE BARROS, R. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina / UFRGS, 2007.
- BENEVIDES, R. e PASSOS, E. A instituição e suas bordas. In: FONSECA, T. e KIRST, P. **Cartografias e devires**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 341-356.
- BENJAMIN, Harry. *The Transsexual Phenomenon*, Nueva York. 1966.
- BERG, Per Olof; KREINER, Kristian. Corporate architecture: Turning physical settings into symbolic resources. **Symbols and artifacts: Views of the corporate landscape**, v. 41, p. 67, 1990.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The Social Construction of Reality**. Penguin Books, USA, 1966.
- BERGSON, H. O pensamento e o movente (Introdução). In: **Os pensadores: Bergson e Bachelard**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- BERGSON, Henri. *A Evolução Criadora*. **Rio de Janeiro: Delta**, 1964.
- BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Edições, v. 70, 1988.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Tradução Paulo Neves da Silva. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1990.
- BERGSON, Henri. **Matter and Memory**. New York: Dover, 2004.

- BERGSON, Henri. **Duração e Simultaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- BERGSON, Henri. **O Pensamento e o Movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006c.
- BERLANT, L.G. **The Queen of America Goes to Washington City: Essays on Sex and Citizenship**. Duke University Press, Durham, 2007.
- BERLANT, L. G. **Cruel Optimism**. Durham, Duke University Press, 2011.
- BESSANT, John. Dealing with discontinuous innovation: The European experience. **International Journal of Technology Management**, v. 42, n. 1-2, p. 36-50, 2008.
- BEYES, Timon; DE COCK, Christian. Adorno's grey, Taussig's blue: Colour, organization and critical affect. **Organization**, v. 24, n. 1, p. 59-78, 2017.
- BEYES, Timon; STEYAERT, Chris. Strangely familiar: The uncanny and unsiting organizational analysis. **Organization Studies**, v. 34, n. 10, p. 1445-1465, 2013.
- BHABHA, Homi. The commitment to theory. **New formations**, v. 5, n. 1, p. 5-23, 1988.
- BHASKAR, V. Sex selection and gender balance. **American Economic Journal: Microeconomics**, v. 3, n. 1, p. 214-44, 2011.
- BIANCHINI, Julie A. et al. Toward inclusive science education: University scientists' views of students, instructional practices, and the nature of science. **Science Education**, v. 86, n. 1, p. 42-78, 2002.
- BIELBY, William T.; BARON, James N. Men and women at work: Sex segregation and statistical discrimination. **American journal of sociology**, v. 91, n. 4, p. 759-799, 1986.
- BIGNETTI, Luiz Paulo. As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 47, n. 1, p. 3-14, 2011.
- BLACKLER, Frank. Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation. **Organization studies**, v. 16, n. 6, p. 1021-1046, 1995.
- BLACKMAN, L. Is happiness contagious? **New Formations**, v. 63, 2008a, p. 15-32.
- BLACKMAN, L. Affect, Relationality and the Problem of Personality. **Theory, Culture and Society**, v. 25, n. 1, 2008b, p. 27-51.
- BLACKMAN, Lisa. **Immaterial bodies: Affect, embodiment, mediation**. Sage, 2012.
- BLACKMAN, L.; VENN, C. Special Issue-Affect. **Body and Society**, v. 16, n. 1, 2010.
- BLAKE, Megan K.; HANSON, Susan. Rethinking innovation: context and gender. **Environment and planning A**, v. 37, n. 4, p. 681-701, 2005.
- BLIKSTEIN, Paulo. Using learning analytics to assess students' behavior in open-ended programming tasks. In: **Proceedings of the 1st international conference on learning analytics and knowledge**. ACM, 2011. p. 110-116.
- BLUMER Herber. **Symbolic Interactionism: Perspective and Method**. Berkeley: University of California Press, 1969.
- BÖHME, Gernot; ELÍASSON, Ólafur; PALLASMAA, Juhani. **Architectural atmospheres: on the experience and politics of architecture**. Walter de Gruyter, 2014.
- BÖHME, Gernot. **The aesthetics of atmospheres**. Routledge, 2016.
- BOLOGH, Roslyn Wallach. **Love or greatness: Max Weber and masculine thinking - A feminist inquiry**. Boston: Unwin Hyman, 1990.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BONEVA, Bonka; KRAUT, Robert; FROHLICH, David. Using e-mail for personal relationships: The difference gender makes. **American behavioral scientist**, v. 45, n. 3, p. 530-549, 2001.
- BORCH, Christian. Organizational atmospheres: Foam, affect and architecture. **Organization**, v. 17, n. 2, p. 223-241, 2010.
- BORINS, S. **The Challenge of Innovating in Government**, PricewaterhouseCoopers Endowment for the Business of Government, Arlington, VA, 2001.
- BORNSTEIN, Kate. **Gender Outlaw: On Men, Women and the Rest of Us**. New York: Routledge, 1994.
- BOURDIEU, P. **Esquisse d'une Théorie de la Pratique**. Paris: Librairie Droz, 1972.

- BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In: J. Karabel & AH Halsey (Eds.), **Power and ideology in education** (pp. 487-511). 1977.
- BOURDIEU, P. **Outline of a Theory of Practice**. Cambridge university press, 1977.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinction. Critique sociale du jugement** (Distinction. A social critique of the judgment of taste, French). Paris: Les éditions de minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. L'identité et la représentation [Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région]. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 35, n. 1, p. 63-72, 1980.
- BOURDIEU, P. The forms of capital»: 241-258. **Teoksessa Richardson**, 1986.
- BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**, Oeiras, Ed. Celta, 1998.
- BOURDIEU, P. Quelques questions sur la question gay et lesbienne. **Les études gay et lesbiennes. Paris, Ed. du Centre Georges Pompidou**, p 45-50, 1998.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Oeiras: Ed. Celta, 1999.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. A. Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. **Trad.: Reynaldo Bairão**, v. 3, 1975.
- BOZEMAN B.; GAUGHAN M. Impacts of grants and contracts on academic researchers' interactions with industry. **Research Policy**, Vol. 36, No. 5, pp. 694-707, 2007.
- BRAIDOTTI, R. Organs without bodies. **Differences**, v. 1, n. 1, p. 147-61, 1989.
- BRAIDOTTI, R. **Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory**. New York: Columbia University Press, 1994.
- BRAIDOTTI, R. 'Becoming Woman: Or Sexual Difference Revisited', **Theory, Culture and Society** v. 20, n. 3, p. 43-64, 2003.
- BRAIDOTTI, R. **Transpositions: On Nomadic Ethics**. Cambridge: Polity Press, 2006.
- BRÄNNBACK M., BERGLUND K., CARSRUD A.L. Understanding the entrepreneur and innovator nexus as basis for the coming of the science of the artificial. **RENT - Research on Entrepreneurship and Small Business Conference**. Lyon, France, 2012.
- BRASIL et al. Empreendedorismo e Inovação Sustentável em uma Fundação Educacional, **Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pósgraduação em Administração - EnANPAD**, Anais... 2014.
- BRENNAN, Teresa. **The transmission of affect**. Cornell University Press, 2004.
- BREWARD, Christopher. Style and Subversion: Postwar Poses and the Neo-Edwardian Suit in Mid-Twentieth-Century Britain. **Gender & History**, v. 14, n. 3, p. 560-583, 2002.
- BREWIS, Joanna; WARREN, Samantha. Pregnancy as project: organizing reproduction. **Administrative Theory & Praxis**, p. 383-406, 2001.
- BRITTON, Dana M. Gendered Organizational Logic Policy and Practice in Men's and Women's Prisons. **Gender & Society**, v. 11, n. 6, p. 796-818, 1997.
- BRITTON, Dana M. The epistemology of the gendered organization. **Gender & Society**, v. 14, n. 3, p. 418-434, 2000.
- BROADBRIDGE, Adelina; KERFOOT, Deborah. Women and Men in Management: Issues for the 21st Century. **Gender, Work & Organization**, v. 17, n. 5, p. 475-480, 2010.
- BROWN, J.S; DUGUID, P. Organization learning and communities of practice: towards a unified view of working, learning and innovation. **Organization Science**, v.2, n.1, 1991, p.40-57.
- BROWN, J.; DUGUID, P. Knowledge and organization: A social-practice perspective. **Organization Science**, v.2, n.2, 2001, p. 198-213.
- BROWN, S.D.; REAVEY, P.; CROMBY, J.; HARPER, D.; JOHNSON, K. On psychology and embodiment: Some methodological experiments. **Sociological Review**, v. 56, n. S2, p. 197-215, 2009.
- BROWN, S. D.; TUCKER, I. Affect, Somatic Management, and Mental Health Service Users. In: GREGG; M. Gregg; SEIGWORTH, G. (Eds.), **The Affect Theory Reader**. London and Durham: Duke University Press, 2010, p. 229-249.
- BRUNI, Attila; GHERARDI, Silvia. Omega's story: the heterogeneous engineering of a gendered professional self. **Managing professional identities. Knowledge, performativity and the new professional**, p. 174-98, 2001.
- BRUNI, Attila; GHERARDI, Silvia. En-gendering differences, transgressing the boundaries, coping with the dual presence. **Gender, identity and the culture of organizations**, v. 6, p. 21, 2002.

- BRUNI, A., GHERARDI, S., PAROLIN, L.L. Knowing in a system of fragmented knowledge. **Mind, Culture, and Activity**, Vol. 14 N. 1 and 2, pp. 83-102, 2007.
- BRUNI, Attila; GHERARDI, Silvia; POGGIO, Barbara. Doing gender, doing entrepreneurship: an ethnographic account of intertwined practices. **Gender, Work & Organization**, v. 11, n. 4, p. 406-429, 2004a.
- BRUNI, Attila; GHERARDI, Silvia; POGGIO, Barbara. Entrepreneur-mentality, gender and the study of women entrepreneurs. **Journal of Organizational Change Management**, v. 17, n. 3, p. 256-268, 2004b.
- BRUNI, Attila; GHERARDI, Silvia; POGGIO, Barbara. **Gender and entrepreneurship: An ethnographic approach**. London: Routledge, 2005.
- BRUSH, Candida G. Research on women business owners: Past trends, a new perspective and future directions. **Small Business: Critical Perspectives on Business and Management**, p. 1038-70, 1992.
- BRUSH, Candida G.; DE BRUIN, Anne; WELTER, Friederike. A gender-aware framework for women's entrepreneurship. **International Journal of Gender and entrepreneurship**, v. 1, n. 1, p. 8-24, 2009.
- BURRELL, Gibson. Sex and organizational analysis. **Organization Studies**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 1984.
- BUSOLT, Ulrike; KUGELE, Kordula. The gender innovation and research productivity gap in Europe. **International Journal of Innovation and Sustainable Development**, v. 4, n. 2-3, p. 109-122, 2009.
- BUSSULAR, Camilla Zanon. **Alinhavando os saberes na prática: o trabalho de um grupo de mulheres pela perspectiva da teoria ator-rede**. Dissertação de Mestrado, PPGA/UFRGS, 2012.
- BURTET, Cecilia Gerhardt. **Os saberes desenvolvidos nas práticas em um hackerspace de Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado, PPGA/UFRGS, 2014.
- BUTLER, J. Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. **Theatre journal**, p. 519-531, 1988.
- BUTLER, J. Gender trouble: Feminism and the subversion of gender. **New York: Routledge**, 1990.
- BUTLER, J. Critically queer. **GLQ-New York-**, v. 1, p. 17-32, 1993a.
- BUTLER, J. Endangered/endangering: Schematic racism and white paranoia. **Reading Rodney King/reading urban uprising**, p. 15-22, 1993b.
- BUTLER, J. **Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"**. New York: Routledge, 1993c.
- BUTLER, Judith. Melancholy gender—refused identification. **Psychoanalytic Dialogues**, v. 5, n. 2, p. 165-180, 1995.
- BUTLER, J. Excitable speech: a politics of the performative. **Psychology Press**, 1997.
- BUTLER, J. Gender is burning: Questions of appropriation and subversion. **Cultural Politics**, v. 11, p. 381-395, 1997a.
- BUTLER, Judith. **The psychic life of power: Theories in subjection**. Stanford University Press, 1997b.
- BUTLER, J. **Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity**. New York and London: Routledge, 1999.
- BUTLER, J. Corpos que pensam: Sobre os limites discursivos do "sexo". IN: LOURO. **O corpo Educado – pedagogias da sexualidade, Belo Horizonte**, 2003a.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora Record, 2003b.
- BUTLER, Judith. Undoing gender. **Psychology Press**, 2004a.
- BUTLER, J. Bodies and power revisited. **Feminism and the final Foucault**, p. 183-194, 2004b.
- BUTLER, J. **Excitable Speech. A Politics of the Performative**. New York: Routledge, 2007.
- BUTLER, J. **Bodies That Matter: on the Discursive Limits of Sex**. **New York: Routledge**, 2011.
- CAFFENTZIS, G. Immeasurable value? An essay on Marx's legacy. **Reading Negri: Marxism in the Age of Empire**, v. 3, p. 101, 2011.
- CALÁS, Marta B.; SMIRCICH, Linda. Voicing seduction to silence leadership. **Organization Studies**, v. 12, n. 4, p. 567-601, 1991.

- CALÁS, B.; SMIRCICH, L. From “the woman’s” point of view: feminist approaches to organizations studies. In: CLEGG, S. et al. *Handbook of organization studies*. London: Sage, 1996.
- CALÁS, Marta B.; SMIRCICH, Linda. Do ponto de vista da mulher: abordagens feministas em estudos organizacionais. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de Estudos Organizacionais: Modelos de Análise e Novas Questões em Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1.
- CALÁS, MARTA B.; SMIRCICH, Linda. 1.8 From the ‘Woman’s Point of View’ Ten Years Later: Towards a Feminist Organization Studies. **The SAGE Handbook of Organization Studies**, p. 284, 2006.
- CALAS, Marta B.; SMIRCICH, Linda. Feminist theorising: Reforming? Performing? Transforming? The organisational subject. **New approaches in management and organisation**, p. 359-361, 2008.
- CALÁS, Marta; SMIRCICH, Linda Mary. ‘Feminist Perspectives on Gender in Organizational Research: What is and is yet to be’ in D. Buchanan and Alan Bryman (eds), **Handbook of Organizational Research Methods**. London: Sage Publications, 2009.
- CALIFIA, Patrick. **Sex Changes. Transgender Politics**. San Francisco: Cleis Press, 2003.
- CALLON, M. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. In: LAW, J. Power, action and belief: a new sociology of knowledge? **London: Routledge**, p.196-223, 1986.
- CALLON, M. Society in the making: the study of technology as a tool for sociological analysis, In: BIJKER, W. et al. (eds.) **The social construction of technological systems**, Mass., Cambridge, MIT Press, 1987.
- CALLON, M. ‘Techno-economic Networks and Irreversibility’, in J. Law (ed.), **A Sociology of Monster: Essays on Power, Technology and Domination**, London: Routledge, 1991.
- CALLON, M. Le réseau comme forme émergente et comme modalité de coordination, In: CALLON, M.; COHENDET, P.; CURIEN, N.; DALLE, J-M; EYMARD-DUVERNAY, F.; FORAY, D.; SCHENK, E. **Reseau et Coordination**, Economica, Paris, 1999.
- CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves et al. A produção científica sobre gênero nas organizações: uma meta-análise. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 13, n. 3, p. 502-528, 2007.
- CARPENTER, Laura M.; CASPER, Monica J. A tale of two technologies: HPV vaccination, male circumcision, and sexual health. **Gender & Society**, v. 23, n. 6, p. 790-816, 2009.
- CARRIGAN, Tim; CONNELL, Bob; LEE, John. Toward a new sociology of masculinity. **Theory and society**, v. 14, n. 5, p. 551-604, 1985.
- CARTER S. and SHAW E. **Women's business ownership: Recent research and policy developments**. Report to the Small Business Service. Stirling: University of Stirling, 2006.
- CARTER, S. **Female business ownership: current research and possibilities for the future**. In: Allen S. and Truman C. (eds) *Women in Business, perspectives on women entrepreneurs*. London: Routledge, 1993.
- CARVALHO, Maria Luisa; GRISCI, Carmem Ligia Iochins. Gerenciamento de impressão e produção de subjetividade em entrevista de seleção. **Revista de Administração de Empresas-Eletrônica**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2003.
- CASARES, Aurelia Martín. **Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales**. Universitat de València, 2006.
- CASEY, Catherine. Sociology sensing the body: Revitalizing a dissociative discourse. HASSARD, John; HOLLIDAY, Ruth; WILLMOTT, Hugh (Ed.). **Body & Organization**, Sage, p. 52-70, 2000.
- CASSIRER, Naomi; RESKIN, Barbara. High hopes: Organizational position, employment experiences, and women's and men's promotion aspirations. **Work and Occupations**, v. 27, n. 4, p. 438-463, 2000.
- CAVEDON, N. R. **Antropologia para administradores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 182 pag, 2003.
- CHAMBON, Jean-Louis; DAVID, Alix; DEVEVEY, Jean-Marie. **Les innovations sociales**. Presses universitaires de France, 1982.
- CHESBROUGH, H. **Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology**. Harvard University Press, Cambridge, MA, 2003.

- CHESBROUGH, Henry William. **Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology**. Harvard Business Press, 2006.
- CHESBROUGH, Henry; VANHAVERBEKE, Wim; WEST, Joel (Ed.). **Open innovation: Researching a new paradigm**. Oxford University Press on Demand, 2006.
- CHESBROUGH, Henry William. **Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology**. Harvard Business Press, 2006.
- CHRISTENSEN, Clayton, BOWER, Joseph. Customer power, strategic investment, and the failure of leading firms. **Strategic Management Journal**, v. 17, n. 3, p. 197-218, 1996.
- CHRISTENSEN, C. **The Innovator's Dilemma: when new technologies cause great firms to fail**. Boston: Harvard Business School Press, 1997.
- CIXOUS, H. The Newly Born Woman, trans. Betsy Wing. In: RIVKIN, J.; RYAN, M. **Literary Theory: an anthology**. Minneapolis: University of Minnesota Press, v. 79, 1986.
- CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Estudos feministas**, p. 131-145, 2001.
- CLOUGH, P.T. Political economy and the biomediated body. **Paper presented at University of Leicester**, 2005. Disponível: <http://www2.leicester.ac.uk/departments/management/documents/research/research-units/cppe/seminar-pdfs/2005/clough.pdf>, Acessado, 15 de Março de 2017.
- CLOUGH, P. T. et al. Notes towards a theory of affect-itself. **Ephemera: Theory and Politics in Organization**, v. 7, n. 1, p. 60-77, 2007.
- CLOUGH, P. T. (De) coding the subject-in-affect. **Subjectivity**, v. 23, n. 1, p. 140-155, 2008.
- CLOUGH, P.T. Afterwords: The future of Affect Studies. **Body and Society**, v. 16, n. 1, 2010, p. 222–230.
- CLOUGH, P.T.; HALLEY, J. (eds). **The Affective Turn**. Durham, NC: Duke University Press, 2007.
- COASE, Ronald H. The nature of the firm. **economica**, v. 4, n. 16, p. 386-405, 1937.
- COLLINSON, David; HEARN, Jeff (Ed.). **Men as managers, managers as men: Critical perspectives on men, masculinities and managements**. Sage, 1996.
- COLYVAS, Jeannette A. et al. Disentangling effort and performance: a renewed look at gender differences in commercializing medical school research. **The Journal of Technology Transfer**, v. 37, n. 4, p. 478-489, 2012.
- COMEAU, Yvan. **Innovations sociales et transformations des conditions de vie: actes du colloque tenu à l'Université Laval, le 16 avril 2004**. Montréal: CRISES, 2004.
- CONCEIÇÃO, Octávio Augusto Camargo. A centralidade do conceito de inovação tecnológica no processo de mudança estrutural. **Ensaio FEE**, v. 21, n. 2, p. 58-76, 2000.
- CONNELL, Raewyn. Accountable Conduct: “Doing Gender” in Transsexual and Political Retrospect. **Gender & Society**, v. 23, n. 1, p. 104-111, 2009.
- CONNELL, Raewyn. Transition and the Gender Order. **Polare**, 83, p. 14-16, 2010b.
- CONNELL, Raewyn. Two cans of paint: A transsexual life story, with reflections on gender change and history. **Sexualities**, v. 13, n. 1, p. 3-19, 2010a.
- CONNELL, Raewyn; PEARSE, R. **Gender: in world perspective**. Cambridge. **Polity**, 2009.
- CONNELL, R.W. **Which Way Is Up?** Sydney: Allen & Unwin, 1983.
- CONNELL, R. W. Theorising gender. **Sociology**, v. 19, n. 2, p. 260-272, 1985.
- CONNELL, R. W. **Gender and power**. Stanford University Press. 1987.
- CONNELL, R. W. Masculinities: knowledge, power and social change. **University of California Press**. Berkeley, Los Angeles, 1995.
- CONNELL, Robert William; CONNELL, Raewyn. **The men and the boys**. Univ of California Press, 2000.
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.
- CONNOLLY, W.E. **Neuropolitics: Thinking, Culture, Speed**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002.
- CONTU, Alessia; WILLMOTT, Hugh. Studying practice: Situating talking about machines. **Organization Studies**, v. 27, n. 12, p. 1769-1782, 2006.

- COOK, S. D. N.; YANOW, D. Culture and organization learning. **Journal of Management Inquiry**, v.2, n.4, p.373-390. 1993.
- COOK, Scott DN; BROWN, John Seely. Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. **Organization science**, v. 10, n. 4, p. 381-400, 1999.
- COOPER, R. The Gender Gap in Union Leadership in Australia: A Qualitative Study. **Journal of Industrial Relations**, Vol. 54, No. 2, pp. 131-146, 2012
- COOPER, Robert. Organization/Disorganization. **Social Science Information**, v.25, n.2, p. 299-335, 1986.
- COOPER, Sara E. (Ed.). **The Ties that Bind: Questioning Family Dynamics and Family Discourse in Hispanic Literature**. University Press of America, 2004.
- CORBIN, A. A relação íntima ou os prazeres da troca. In: PERROT, M. (Org.). História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. **São Paulo: Companhia das Letras**, 1987.
- CORIAT, Benjamin; WEINSTEIN, Olivier. Les nouvelles théories de la firme. **Le Livre de Poche, Paris**, 1995.
- CORRADI, Gessica; GHERARDI, Silvia; VERZELLONI, Luca. Through the practice lens: where is the bandwagon of practice-based studies heading? **Management Learning**, v. 41, n. 3, p. 265-283, 2010.
- COSTA, Jurandir Freire. A face e o verso: estudos sobre o homoerotismo II. In: **A face e o verso: estudos sobre o homoerotismo II**. Escuta, 1995.
- COSTA, Silvia; FERREIRA, Carolina. Diversidade e minorias nos estudos organizacionais brasileiros: presença e lacunas na última década. **ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS**, v. 4, 2006.
- COZZENS, Susan E. et al. Knowledge and development. **The Handbook of Science and Technology Studies**, p. 787-811, 2008.
- CROMBY, John. The affective turn and qualitative health research. **International Journal of Work Organisation and Emotion**, v. 5, n. 2, p. 145-158, 2012.
- CROWDEN, Nicola J. **Examining gender bias in studies of innovation**. Tese de Doutorado. Communication, Art and Technology: School of Communication, 2003.
- CZARNIAWSKA, Barbara. Doing gender unto the other: fiction as a mode of studying gender discrimination in organizations. **Gender, Work & Organization**, v. 13, n. 3, p. 234-253, 2006.
- CZARNIAWSKA, Barbara. Organizations as obstacles to organizing. In: **Organization and Organizing**. Routledge, 2013. p. 27-46.
- DA MATA, R. O Ofício do Etnólogo ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E.O. (org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- DALE, K.; BURRELL, Gibson. Theory and the Organized Body. **Body and organization**, p. 15, 2000.
- DALE, K. **Anatomising embodiment and organization theory**. Basingstoke: Palgrave, 2001.
- DALLALFAR, Arlene; MOVAHEDI, Siamak. Women in multinational corporations: old myths, new constructions and some deconstruction. **Organization**, v. 3, n. 4, p. 546-559, 1996.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- DALY, Mary. Shifts in family policy in the UK under New Labour. **Journal of European Social Policy**, v. 20, n. 5, p. 433-443, 2010.
- DAMASIO, Antonio R. The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness. **New York Times Book Review**, v. 104, p. 8-8, 1999.
- DANES, Sharon M.; STAFFORD, Kathryn; LOY, Johnben Teik-Cheok. Family business performance: The effects of gender and management. **Journal of Business Research**, v. 60, n. 10, p. 1058-1069, 2007.
- DANILDA I, THORSLUND J.G. **Innovation and Gender**. Stockholm, VInnoVA– Verket för Innovationssystem/Swedish Governmental Agency for Innovation System. Stockholm, SE: Vinnova, 2011.

- DAROIT, Doriana; NASCIMENTO, Luis Felipe. Dimensões da inovação sob o paradigma do desenvolvimento sustentável. **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**, v. 28, 2004.
- DASHTIPOUR, Parisa; VIDAILLET, Bénédicte. Work as affective experience: The contribution of Christophe Dejours' 'psychodynamics of work'. **Organization**, v. 24, n. 1, p. 18-35, 2017.
- DAUTZENBERG, Kirsti. Gender differences of business owners in technology-based firms. **International Journal of Gender and Entrepreneurship**, v. 4, n. 1, p. 79-98, 2012.
- DAVEL, Eduardo; ALCADIPANI, Rafael. Estudos críticos em administração: produção científica brasileira nos anos 1990. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 4, p. 72-85, 2003.
- D'AVILA, Ana Paula Ferreira; ROBERTT, Pedro. **O perfil do trabalhador**. XV ENPOS – Encontro de Pós-graduação da UFPEL, 2013.
- DAVIES, Bronwyn. **Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender**. Sidney: Allen & Unwin, 1989.
- DAVIES, Bronwyn; HARRÉ, Rom. Positioning: The discursive production of selves. **Journal for the theory of social behaviour**, v. 20, n. 1, p. 43-63, 1990.
- DAVIS, Erin Calhoun. Situating "fluidity"(trans) gender identification and the regulation of gender diversity. **GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies**, v. 15, n. 1, p. 97-130, 2009.
- DAVY, Zowie et al. Transsexual agents: Negotiating authenticity and embodiment within the UK's medicolegal system. **New York: Routledge**, p. 106-126, 2010.
- DAVY, Zowie. **Recognizing transsexuals: Personal, political and medicolegal embodiment**. Surrey, Ashgate Publishing Limited, 2011.
- DAWSON, Catherine. Introduction to research methods: **A practical guide for anyone undertaking a research project**. Hachette UK, 2009.
- DE BRUIJN, Elly; VOLMAN, Monique. Changes in occupational structure and occupational practice: a challenge to education. **European Journal of Women's Studies**, v. 7, n. 4, p. 455-474, 2000.
- DE SOUZA, Eloisio Moulin; DE PÁDUA CARRIERI, Alexandre. A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero. **Revista de Administração Mackenzie (Mackenzie Management Review)**, v. 11, n. 3, 2010.
- DE TÍLIO, Rafael. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. **Revista Gênero**, v. 14, n. 2, p.125-148, 2014.
- DE VRIES, Jennifer; WEBB, Claire; EVELINE, Joan. Mentoring for gender equality and organisational change. **Employee Relations**, v. 28, n. 6, p. 573-587, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Spinoza: practical philosophy**. City Lights Books, 1988.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DELEUZE, Gilles. Spinoza: Expressionism in Philosophy. **Trans. Martin Joughin) New York: Zone Books**, 1990.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonism**. New York: Zone Books, 1991.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. **Difference and Repetition** (trans. P. Patton). London: Athlone, 1994.
- DELEUZE, Gilles. "O que é um dispositivo?". In: **O mistério de Ariana**. Tradução de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Veja Passagens, 1996, p. 83-96.
- DELEUZE, G. **Essays Critical and Clinical** (trans. D. W. Smith and M. A. Greco). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1997.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Editora 34, 1999.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- DELEUZE, G. On Spinoza. In: **Lectures by Gilles Deleuze**, 2007. Disponível em: <http://deleuzelectures.blogspot.se/2007/02/on-spinoza.html>. Acessado em 15 de Março de 2017.
- DELEUZE, G. **Two Regimes of Madness – Texts and Interviews 1975–1995**, trans. M. Taormina & A. Hodges, edited by D. Lapoujade. New York: Semiotext (e), 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Edições Assírio e Alvim, 1972.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia**. Vol. 2 (trad. B. Massumi). London: Athlone, 1988.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **What is philosophy**, 1991.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia Volume 1** (trans. R. Hurley, M. Seem and H.R. Lane). London: Athlone, 1984.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia**, Vol. II. Minneapolis: Minnesota University Press, 1987.
- DELEUZE, G. E GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** (trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz). Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **What Is Philosophy?** (trad. H. Tomlinson and G. Burchell). New York: Columbia University Press, 1994.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995. p. 11-38.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34., 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 2004.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DENNY, Dallas; GREEN, Jamison; COLE, Sandra. Gender variability: Transsexuals, crossdressers, and others. **Sexual health**, v. 4, p. 153-187, 2007.
- DERRIDA, Jacques. A estrutura, o signo eo jogo no discurso das ciências humanas. A escritura e a diferença, **São Paulo: Perspectiva**, v. 3, p. 227-249, 1971a.
- DERRIDA, Jacques. **De la gramatología**. Siglo xxi, 1978.
- DERRIDA, Jacques. **Do espírito**, Campinas: Papyrus, 1990b.
- DERRIDA, Jacques. **Escritura e a diferença**, São Paulo : Perspectiva, 1971b.
- DERRIDA, Jacques. **Heidegger e a Questão do Espírito**, São Paulo. Papyrus, 1990a.
- DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**, Campinas: Papyrus, 1991.
- DERRIDA, Jacques. Structure, Sign na Play in the Discourse of Human Science. Writing and Difference. Chicago: University of Chicago Press, 1978.
- DESPRET, V. **Hans, le cheval que savait compter**. Paris: Les empêcheur de penser en rond, 2004a.
- DESPRET, V. The body you care for: figures of anthro-po-zoo-genesis. **Body and society**. Sage Publications, v. 10(2-3), 2004b.
- DESPRET, Vinciane. Intelligence des animaux: la réponse dépend de la question. **Esprit**, n. 6, p. 142-154, 2010.
- DESPRET, V. **Ethology between Empathy, Standpoint and Perspectivism: the case of the Arabian babblers**. 2010. Disponível em: <<http://www.vincianedespret.be/2010/04/ethology-between-empathy-standpoint-and-perspectivism-the-case-of-the-arabian-babblers/#more->>>. Acesso: 08 abril 2016.
- DESPRET, V. O que as ciências da etologia e da primatologia nos ensinam sobre as práticas científicas? **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 23, n. 1, p. 59-72, jan./abr. 2011.
- DEUTSCH, Francine M. Undoing gender. **Gender & society**, v. 21, n. 1, p. 106-127, 2007.
- DEZSÖ, Cristian L.; ROSS, David Gaddis. Does female representation in top management improve firm performance? A panel data investigation. **Strategic Management Journal**, v. 33, n. 9, p. 1072-1089, 2012.
- DEWSBURY, John-David. Witnessing space: 'knowledge without contemplation'. **Environment and planning A**, v. 35, n. 11, p. 1907-1932, 2003.
- DODGSON, Mark; GANN, David M.; SALTER, Ammon. **The management of technological innovation: strategy and practice**. Oxford University Press on Demand, 2008.
- DOLINSKY, A.L.; CAPUTO, R.K.; PASUMARTY, K. Long-term entrepreneurship patterns: A national study of black and white female entry and stayer status differences. **Journal of Small Business Management**, Vol. 32, No. 1, pp. 18-26, 1994.
- DOLOREUX, D., PARTO, S. Regional innovation systems: Current discourse and unresolved issues. **Technology in Society**, Vol. 27, No. 2, pp. 133-153, 2005.
- DOSI, G. Sources, procedures and microeconomic effects of innovation. **Journal of Economic Literature**, v. 26, n. 3, p. 1120-1171, 1988.

- DOSS, Cheryl R.; MORRIS, Michael L. How does gender affect the adoption of agricultural innovations? The case of improved maize technology in Ghana. **Agricultural economics**, v. 25, n. 1, p. 27-39, 2001.
- DOWLING, E.; NUNES, R.; TROTT, B. 'Immaterial and affective labour: Explored', **Ephemera: Theory and Politics in Organisations**, v.7, n.1, 2007, p.1-7.
- DROTNER, Kirsten. Difference and diversity: trends in young Danes' media uses. **Media, Culture & Society**, v. 22, n. 2, p. 149-166, 2000.
- DU GAY, Paul. **Consumption and identity at work**. London: Sage, 1996.
- DU GAY, Paul; SALAMAN, Graeme. The cult [ure] of the customer. **Journal of Management Studies**, v. 29, n. 5, p. 615-633, 1992.
- DUARTE, M. Estudo de caso. In: BARROS, A. (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006. p. 215 – 234.
- DUARTE, Márcia de Freitas; ALCADIPANI, Rafael. Contributions of organizing for Organizational Studies. **Organizações & Sociedade**, v. 23, n. 76, p. 57-72, 2016.
- DUBERLEY, J and COHEN, L. Gendering Career Capital: A Study of UK Women Scientists. **Journal of Vocational Behavior**, 76, v. 2, p. 187-197, 2010.
- DUFFY, Francis. **The changing workplace**. Phaidon Press, 1992.
- EAGLY, Alice H.; JOHNSON, Blair T. Gender and leadership style: A meta-analysis. **Psychological bulletin**, v. 108, n. 2, p. 233, 1990.
- EDENIUS, Mats; YAKHLEF, Ali. Space, vision and organizational learning: The interplay of incorporating and inscribing practices. **Management Learning**, v. 38, n. 2, p. 193-210, 2007.
- EDWARDS, Richard. **Contested terrain: The transformation of the workplace in the 20th century**. Heinmann, London, 1979.
- EGYIR I.S., OWUSU-BENOAH E., ANNO-NYAKO F.O.; BANFUL B. Assessing the factors of adoption of agrochemicals by plantain farmers in Ghana. *Journal of Enterprising Communities*, Vol. 5, No. 1, pp. 83-97, 2011.
- EIRADO, André; PASSOS, Eduardo. A noção de autonomia e a dimensão do virtual. **Psicologia em estudo**, v. 9, n. 1, 2004.
- EKINS, Richard; KING, D. Rethinking „Who Put the ‚Trans ‘in Transgender?“. In: **Symposium contribution at the Eighth International Gender Dysphoria Conference, Manchester, England**. 2004.
- EKINS, Richard; KING, Dave. **The transgender phenomenon**. Sage, 2006.
- ELKJAER, Bente. Organizational learning: the 'third way'. **Management learning**, v. 35, n. 4, p. 419-434, 2004.
- ELKJAER, Bente; HUYSMAN, Marleen. Social worlds theory and the power of tension. **The SAGE Handbook of New Approaches in Management and Organisation**, p. 170-177, 2008.
- ELY, Robin J.; MEYERSON, Debra E. Theories of Gender in Organizations: A New Approach to Organizational Analysis and Change1. **Research in organizational behavior**, v. 22, p. 103-151, 2000.
- ESCÓSSIA, Liliana; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 295-304, 2005.
- ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. Pista 5 - O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 92-108.
- EBBACH, Wolfgang. Antitechnische und antiästhetische Haltungen in der soziologischen Theorie. **Andreas Lösch et al. (Hg.): Technologien als Diskurse. Konstruktionen von Wissen, Medien und Körpern, Heidelberg: Synchron**, p. 123-136, 2001.
- ESSERS, Caroline. Reflections on the narrative approach: Dilemmas of power, emotions and social location while constructing life-stories. **Organization**, v. 16, n. 2, p. 163-181, 2009.
- ETZKOWITZ, Henry. Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university. **Research policy**, v. 32, n. 1, p. 109-121, 2003.
- FAGERBERG J., MOWERY D.C., NELSON R.R. *The Oxford Handbook of Innovation*. Oxford, UK: **Oxford University Press**, 2005.
- FAGERBERG, J. Innovation: a guide to the literature. In: Faberberg, J., Mowery, D.C., Nelson, R.R. (Eds.), *The Oxford Handbook of Innovation*. New York: **Oxford University Press Inc.**, 2005.

- FANON, Franz. **Black Skin, White Masks**. New York: Grove Press, 1967.
- FARAJ, Samer; SPROULL, Lee. Coordinating expertise in software development teams. **Management science**, v. 46, n. 12, p. 1554-1568, 2000.
- FARIAS, Josivânia Silva; VARGAS, Eduardo Raupp de. A sociotechnical perspective on innovation in services. **Revista de Administração FACES Journal**, v. 12, n. 4, 2013.
- FEENBERG, Andrew. Reflections on the distance learning controversy. **Canadian Journal of Communication**, v. 24, n. 3, 1999.
- FELDMAN, Martha S.; ORLIKOWSKI, Wanda J. Theorizing practice and practicing theory. **Organization science**, v. 22, n. 5, p. 1240-1253, 2011.
- FERGUSON, Joshua M. **Non-binary trans subjects: exiting the attachment to the transgender metanarrative of man/woman**. Tese de Doutorado. University of British Columbia, 2016.
- FERLIE, Ewan et al. The nonspread of innovations: the mediating role of professionals. **Academy of management journal**, v. 48, n. 1, p. 117-134, 2005.
- FERREE, Myra Marx; MARTIN, Patricia Yancey (Ed.). **Feminist organizations: Harvest of the women's movement**. Temple University Press, 1995.
- FERREIRA, Flávia. **Rizoma: um método para as redes?** Liinc em Revista, 2008, pp.28-40.
- FIERGS. **Edital de Licitação - CONCORRÊNCIA Nº CC00088/2014DR**. 2014.
- FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, v. 5, n. 9, p. 90-100, 2008.
- FINEMAN, Stephen. Organizations as emotional arenas. In: S. Fineman (Ed.), *Emotion in organizations*. **London: Sage**, p. 9-35, 1993.
- FISCHER, R. M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 39-60.
- FISKE, Susan. Controlling other people: The impact of power on stereotyping. **American Psychologist**, V. 48, n. 6, p. 621-28, 1993.
- FLETCHER, Joyce K. Castrating the female advantage: Feminist standpoint research and management science. **Journal of Management Inquiry**, v. 3, n. 1, p. 74-82, 1994.
- FLETCHER, Clive. The implications of research on gender differences in self-assessment and 360 degree appraisal. **Human Resource Management Journal**, v. 9, n. 1, p. 39-46, 1999.
- FLICHY, Patrice. **Dynamics of modern communication: the shaping and impact of new communication technologies**. Sage, 1995.
- FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa qualitativa**. Artmed, 2009.
- FLORIDA, Richard. Toward the learning region. **Futures**, v. 27, n. 5, p. 527-536, 1995.
- FONN S.; MTONGA A.S.; NKOLOMA H.C.; BANTEBYA KYOMUHENDO G.; DASILVA L.; KAZILIMANI E.; DAVIS S.; DIA R. Health providers' opinions on provider-client relations: Results of a multi-country study to test Health Workers for Change. **Health Policy and Planning**, Vol. 16, No. SUPPL. 1, pp. 19-23, 2001.
- FONN S.; XABA M. Health workers for change: Developing the initiative. **Health Policy and Planning**, Vol. 16, No. SUPPL. 1, pp. 13-18, 2001.
- FONOW, M. M.; COOK, J. A. (Ed.). **Beyond methodology: Feminist scholarship as lived research**. Indiana University Press, 1991.
- FONOW, M. M.; COOK, J. A. Feminist methodology: New applications in the academy and public policy. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 30, n. 4, p. 2211-2236, 2005.
- FONSECA, Tania Mara G. Cenários futuros para a gestão de pessoas no trabalho: uma contribuição em torno da temática trabalho e subjetividade. **Cadernos de Sociologia**, p. 177-188, 1995.
- FONSECA, Tania Mara Galli. Trabalho e subjetividade. **Revista de Ciências Humanas**, n. 28, p. 35-49, 2000.
- FONSECA, Tania Mara Galli; COSTA, Luis Artur. As durações do devir: como construir objetos-problema com a cartografia. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 415-432, 2013.
- FONTANA, A. & FREY, J.H. Interviewing the art of Science. Em N. Denzin & Y.S. Lincoln (orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp.361-376). **London: Sage Publications Inc**, 1994.

- FOSS, Lene; WOLL, Kristin; MOILANEN, Mikko. Creativity and implementations of new ideas: do organisational structure, work environment and gender matter?. **International Journal of Gender and Entrepreneurship**, v. 5, n. 3, p. 298-322, 2013.
- FOTAKI, M. 'Choice is yours: A psychodynamic exploration of health policy making and its consequences for the English National Health Service' **Human Relations**, v. 59, n. 12, p. 1711-1744, 2006.
- FOTAKI, Marianna; KENNY, Kate; VACHHANI, Sheena J. Thinking critically about affect in organization studies: Why it matters. **Organization**, v. 24, n. 1, p. 3-17, 2017.
- FOUCAULT, Michel. The archeology of knowledge, trans. AM Sheridan Smith. **London: Tavistock**, 1972.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Power/knowledge**. New York: Pantheon Books, 1980.
- FOUCAULT, Michel. Então é importante pensar. **Entrevista com Didier Eribon. Libération**, n. 15, p. 30-31, 1981.
- FOUCAULT, Michel. **The care of the self: The history of sexuality**, vol. 3. New York: Pantheon, 1986.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, p. 256-257, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal 1988.
- FOUCAULT, Michel. Michel Foucault: **uma trajetória filosófica**. Rio De Janeiro: Forense Universitária, p. 253-291, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Vozes, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 9ª. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 7ª edição, p .1-86 e 151-220, 2008a.
- FOURNIER, Valérie. Fleshing out gender: crafting gender identity on women's bodies. **Body & Society**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2002.
- FOURNIER, V.; SMITH, W. Scripting masculinity. **Ephemera: Theory and Politics in Organization**, v. 6, n.2, 141-62, 2006.
- FOX, Elizabeth; PASCALL, Gillian; WARREN, Tracey. Work-family policies, participation, and practices: fathers and childcare in Europe. **Community, Work & Family**, v. 12, n. 3, p. 313-326, 2009.
- FREEMAN, C. **The Economics of Industrial Innovation**. The MIT Press, 1974.
- FREEMAN, C. **Economics of industrial innovation**, Cambridge, MIT, 1982.
- FREEMAN, C. **The economics of hope**. London, Pinter, 1992.
- FREUD, S. **A dissolução do Complexo de Édipo (1924)**. In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Volume 19 (1923-1925). O ego e o id e outros trabalhos. Rio de Janeiro, Imago, p. 191-199, 2014a.
- FREUD, S. **Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos (1925)**. In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Volume 19 (1923-1925). O ego e o id e outros trabalhos. Rio de Janeiro, Imago, p. 273-286, 2014b.
- FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Imago Editora, 2016.
- FRIETSCH, Rainer; SCHMOCH, Ulrich. Transnational patents and international markets. **Scientometrics**, v. 82, n. 1, p. 185-200, 2009.
- FRITZ, Hans-Joachim. **Menschen in Büroarbeitsräumen**. Munich: Heinz Moos Verlag, 1982.
- FUCK, Marcos Paulo; BONACELLI, Maria Beatriz. Sistemas de inovação e a internacionalização da P&D: novas questões, novos problemas? **Revista Economia & Tecnologia**, v. 6, n. 3, 2010.
- FUMAGALLI, Andrea. **Bioeconomía y capitalismo cognitivo**. Roma: Carocci, 2007.
- FUMAGALLI, Andrea; MORINI, Cristina. Segmentation du travail cognitif et individualisation du salaire. **Multitudes**, n. 1, p. 65-76, 2008.

- GALDWIN C.H. Gender and soil fertility in Africa: Introduction. **African Studies Quarterly**, Vol. 6, No. 1-2, 2002.
- GALIA, Fabrice; ZENOU, Emmanuel. Board composition and forms of innovation: does diversity make a difference? **European Journal of International Management**, v. 6, n. 6, p. 630-650, 2012.
- GALLOUJ, Faïz. **Economie de l'innovation dans les services**. Editions L'Harmattan, 1994.
- GARCIA, Rosanna; CALANTONE, Roger. A critical look at technological innovation typology and innovativeness terminology: a literature review. **Journal of Product Innovation Management: an international publication of the product development & management association**, v. 19, n. 2, p. 110-132, 2002.
- GARDINER, J. K. Men, masculinities and feminist theory. In: KMMEL, M. S.; HEARN, J.; CONNELL, R. W. **Handbook of studies on men & masculinities**. Califórnia: Sage Publications, 2004.
- GARFINKEL, Harold. **Studies in Ethnomethodology**. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1967.
- GARFINKEL, Harold. **Studies in Ethnomethodology**. Upper Saddle River. NJ: Prentice-Hall, 1967.
- GARFINKEL, Harold; PRESS, POLITY. Studies in. **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs, NJ, 1967.
- GARUD, Raghu; GEHMAN, Joel; KUMARASWAMY, Arun. Complexity arrangements for sustained innovation: Lessons from 3M Corporation. **Organization Studies**, v. 32, n. 6, p. 737-767, 2011.
- GARUD, Raghu; GEHMAN, Joel. Metatheoretical perspectives on sustainability journeys: Evolutionary, relational and durational. **Research Policy**, v. 41, n. 6, p. 980-995, 2012.
- GARUD, Raghu; KARNØE, Peter. Bricolage versus breakthrough: distributed and embedded agency in technology entrepreneurship. **Research policy**, v. 32, n. 2, p. 277-300, 2003.
- GARUD, R., TUERTSCHER, P., VAN DE VEM, A.H. Perspectives on innovation processes. **The Academy of Management Annals**, p. 1-49, 2013.
- GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Idéias & letras, 2007.
- GHERARDI, S. 'The Gender We Think, the Gender We Do in Our Everyday Organizational Lives'. **Human Relations**, 47, 6, 1994, p. 591-610.
- GHERARDI, S. **Gender, symbolism and organizational cultures**. Sage, 1995.
- GHERARDI, S. Gendered organizational cultures: narratives of women travellers in a male world. **Gender, Work & Organization**, v. 3, n. 4, p. 187-201, 1996.
- GHERARDI, S. Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. **Organization**, v7. N. 2, 2000, p. 211-223.
- GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. **Human Relations**, [S.l.], v. 54, n. 1, p. 131-139, jan. 2001.
- GHERARDI, S. Feminist theory and organization theory: a dialogue on new bases. **The Oxford Handbook of Organization Theory: Meta-theoretical Perspectives**, p. 210-36, 2003.
- GHERARDI, S. **Gender citizenship in organizations**. The Foundations of Management Knowledge, n. 23, p. 231, 2004.
- GHERARDI, Silvia. Feminist theory and organization theory: A dialogue on new bases. In: KNUDSEN, C.; TSOUKAS, H. **The Oxford handbook of organization theory**. Oxford University Press, 2005.
- GHERARDI, S. From organization learning to knowing in practice. In GHERARDI, Silvia. **Organizational Learning: the texture of workplace learning**. London, Blackwell, p. 1-44, 2005.
- GHERARDI, S. **Organizational knowledge: The texture of organizing**. London: Blackwells, 2006.
- GHERARDI, S. **Organizational knowledge: the texture of workplace learning**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.
- GHERARDI, S. **Dalla comunità di pratica alle pratiche della comunità: breve storia di un concetto in viaggio**. Studi organizzativi, 2008.
- GHERARDI, S. Situated knowledge and situated action: What do practice-based studies promise. **The SAGE handbook of new approaches in management and organization**, p. 516-525, 2008.

- GHERARDI, S. **Organizational knowledge: The texture of workplace learning**. John Wiley & Sons, 2009a.
- GHERARDI, S. Knowing and learning in practice-based studies: an introduction. **The Learning Organization**, v. 16, n. 5, p. 352-359, 2009b.
- GHERARDI, S. Telemedicine: A practice-based approach to technology. **Human relations**, v. 63, n. 4, p. 501-524, 2010.
- GHERARDI, S. L'innovazione come processo continuo. **RA. Rivista dell'Associazione Italiana di Sociologia**, v. 1, p. 15-27, 2010b.
- GHERARDI, S. Organizational learning: The sociology of practice. **Handbook of organizational learning and knowledge management**, v. 2, p. 43-65, 2011.
- GHERARDI, S. "Ways of Knowing: Gender as a Politics of Knowledge?" In: JEANES, Emma; KNIGHTS, David; MARTIN, Patricia Yancey (Ed.) **Handbook of gender, work and organization**. John Wiley & Sons, 2011 (first edition), 2012 (second edition), p. 36-50.
- GHERARDI, S. **How to conduct a practice-based study**. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2013.
- GHERARDI, Silvia. Organizations as Symbolic Gendered Orders. **The Oxford Handbook of Gender in Organizations**, p. 76-94, 2014.
- GHERARDI, S. One turn... and now another one: Do the turn to practice and the turn to affect have something in common? **Management Learning**, v. 48, n. 3, p. 345-358, 2017a.
- GHERARDI, S. Unplugged – “Carte blanche”: Which is the place of affect within practice-based studies? **M@nagement**, v. 20, n. 2, p. 208-220, 2017b.
- GHERARDI, S.; MARSHALL, J.; MILLS, A. J. Theorizing gender and organizing. **Debating Organization. Point-Counterpoint in Organization Studies**, p. 325-38, 2003.
- GHERARDI, Silvia; MURGIA, Annalisa. What makes a “good manager”? Positioning gender and management in students’ narratives. **Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal**, v. 33, n. 8, p. 690-707, 2014.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The Sociological foundations of Organizations Learning. In. DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, I. (Ed). The handbook of organization learning and knowledge. **Oxford: Oxford University Press**, 2001.P. 35-60.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D. Learning the trade: a culture of safety in practice, **Organization**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 191-223, may 2002.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D. To Transfer is to Transform: The Circulation of Safety Knowledge', in D. NICOLINI, S. GHERARDI AND D. YANOW (eds) **Knowing in Organizations. A Practice-Based Approach**, pp. 204–24, 2003.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D. **Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni**. Carocci, 2004.
- GHERARDI, Silvia; NICOLINI, Davide; ODELLA, Francesca. Toward a social understanding of how people learn in organizations: The notion of situated curriculum. **Management learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.
- GHERARDI, S.; POGGIO, B. Creating and recreating gender order in organizations. **Journal of World Business**, v. 36, n. 3, p. 245-259, 2001.
- GHERARDI, S.; POGGIO, B. Creating and recreating gender order in organizations. **Journal of World Business**, v. 36, n. 3, p. 245-259, 2001.
- GHERARDI, S.; POGGIO, B. **Gendertelling in Organizations: Narratives from male-dominated environments**. Copenhagen Business School Press DK, 2007.
- GHERARDI, S.; POGGIO, B. Pratiche di conciliazione: tra fluidità del lavoro e trappole di genere. **Atti del Convegno Nazionale ed Europeo sul tema: Che “genere” di conciliazione**, 2003.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., TROW, M. **The New Production Of Knowledge: The Dynamics Of Science And Research In Contemporary Societies**. Sage Publications, London, 1994.
- GICHEVA, Dora; LINK, Albert N. Leveraging entrepreneurship through private investments: does gender matter? **Small Business Economics**, v. 40, n. 2, p. 199-210, 2013.
- GIDDENS, Anthony. **Transformações da intimidade. Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas**. Oeiras: Celta Editora, 1995.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- GILLIGAN, Carol. **In a different voice**. Psychological theory and women's development, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- GOBUS, L.; SAWITZKI, R. C. Implantação da inovação na indústria tradicional: através da estruturação de processos e métodos da mudança de cultura. **Programa RHAETrainee CNPq - IEL**, 2016, p. 34-53.
- GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- GODOY, Arilda Schmidt. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995.
- GOFFMAN, Erving. The arrangement between the sexes. **Theory and Society**, v. 4, p. 301-31, 1956.
- GOFFMAN, Erving. Gender display. In: **Gender advertisements**. Palgrave, London, 1976. p. 1-9.
- GOLSHORKI, D.; ROULEAU, L.; SEIDL, D.; VAARA, E. **Handbook of strategy as practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- GOMES, S. Realidade Estranhada e a Cena Teatral. **URDIMENTO: Revista de Estudos em Artes Cênicas. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pósgraduação em Teatro**, v. 1, n. 10, 2008.
- GORDON, Judith R.; WHELAN, Karen S. Successful professional women in midlife: How organizations can more effectively understand and respond to the challenges. **Academy of Management Perspectives**, v. 12, n. 1, p. 8-24, 1998.
- GORTON, Kristyn. Theorizing emotion and affect: Feminist engagements. **Feminist theory**, v. 8, n. 3, p. 333-348, 2007.
- GORZ, André. **Imaterial (o)-Conhecimento, Valor**. Annablume, 2005.
- GRAY, Mia; JAMES, Al. Connecting gender and economic competitiveness: lessons from Cambridge's high-tech regional economy. **Environment and Planning A**, v. 39, n. 2, p. 417-436, 2007.
- GREGG, M.; SEIGWORTH, G.J. **The Affect Theory Reader**, London & Durham: Duke University Press, 2010.
- GRISCI, Carmem Ligia Iochins. Tempos modernos, tempos mutantes: produção de subjetividade na reestruturação do trabalho bancário. **Socius Working Papers** – Centro de Investivação em Sociologia Econômica e das Organizações, Working Paper publicado no âmbito do convênio ICCTI/CAPES, Projecto nº 413/CAPES entre o SOCIUS e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, 2002.
- GRISCI, Carmem Ligia Iochins. Trabalho imaterial, controle rizomático e subjetividade no novo paradigma tecnológico. **RAE-eletrônica. São Paulo. Vol. 7, n. 1 (jan./jun. 2008), Art. 4, [23 f.]**, 2008.
- GROSSBERG, Lawrence. **We gotta get out of this place: Popular conservatism and postmodern culture**. Routledge, 2014.
- GROSZ, E. **Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism**. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1994.
- GROSZ, E. Becoming . . . An Introduction. In E. Grosz (Ed.), **Becomings: Explorations in time, memory and futures**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1999, pp. 1–11.
- GROSZ, E. **The Nick of Time: Politics, Evolution and the Untimely**. Durham, NC: Duke University Press, 2004.
- GRUZINSKI, Serge. **La pensée métisse**. Paris: Fayard, 1999.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas (SP): Papyrus, 1991.
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**, Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.
- GUATTARI, F. A transversalidade. Em: **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional**. Aparecida-SP: Idéias e Letras, 2004, p. 75-84.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, Suely. Cultura: um conceito reacionário. **Micropolítica. Cartografias do Desejo**, p. 15-24, 1986.
- GUATTARI, Félix. ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografia do desejo**. Petrópolis. Vozes, 1996.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A redução sociológica: introdução ao estudo da razão sociológica**. 2a. edição, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1965.
- GUIMARÃES, Maria de Fátima. Trajetória dos feminismos: introdução a abordagem de gênero. **Marcadas a ferro. Violência contra a mulher, uma visão multidisciplinar**, 2005.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 29, n. 1, jan., 2003, p. 11–24. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38739/26249>. Acessado em 20 de setembro de 2017.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. **UFF: Observatório Jovem**, Porto Alegre, 2004. Disponível em: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/CONFERENCE_Rogério_HAESBAERT.pdf. Acessado em 20 de setembro de 2017.

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização, multiterritorialidade e regionalização. In: BRASÍLIA. Para pensar uma política nacional de ordenamento territorial, **Anais da Oficina sobre a Política Nacional de Ordenamento Territorial**, Brasília, 13-14 de novembro de 2003 / Ministério da Integração Nacional, Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional (SDR). Brasília, MI, 2005a. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=KG0qAAAAYAAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=Haesbaert++multiterritorialidade&ots=7YPtOuLuga&sig=n2upoSUFmfWY_FZr4V3l_Kkijq0#v=onepage&q=Haesbaert%20%20multiterritorialidade&f=false. Acessado em 20 de setembro de 2017.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo, Universidade de São Paulo, março de 2005b. Disponível em: http://www.planificacion.geoamerica.org/textos/haesbaert_multi.pdf. Acessado em 20 setembro 2017. p. 6774-6792. 2005.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia** - Ano IX - No 17 - 2007.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Bertrand Brasil, 2014.

HALL, Alex; HOCKEY, Jenny; ROBINSON, Victoria. Occupational cultures and the embodiment of masculinity: Hairdressing, estate agency and firefighting. **Gender, Work & Organization**, v. 14, n. 6, p. 534-551, 2007.

HALL, Elaine J. Smiling, Deferring, and Flirting Doing Gender by Giving “Good Service”. **Work and Occupations**, v. 20, n. 4, p. 452-471, 1993.

HANCOCK, Philip; SULLIVAN, Katie; TYLER, Melissa. A touch too much: negotiating masculinity, propriety and proximity in intimate labour. **Organization Studies**, v. 36, n. 12, p. 1715-1739, 2015.

HANCOCK, Philip; TYLER, Melissa. The look of love: gender and the organization of aesthetics. **Body and organization**, p. 108-29, 2000.

HANCOCK, Philip; TYLER, Melissa. Un/doing gender and the aesthetics of organizational performance. **Gender, Work & Organization**, v. 14, n. 6, p. 512-533, 2007.

HANDLEY, Karen et al. Within and beyond communities of practice: making sense of learning through participation, identity and practice. **Journal of management studies**, v. 43, n. 3, p. 641-653, 2006.

HANSEN, M. T.; BIRKINSHAW, J. The innovation value-chain. **Harvard Business Review**, v. 85, n. 6, p. 121-130, 2007.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista. **Cadernos pagu**, v. 22, p. 201-246, 2004.

HARAWAY, Donna. O manifesto ciborgue: a ciência, a tecnologia e o feminismo socialista nos finais do século XX. Em: MACEDO, Ana Gabriela. **Gênero, Identidade e Desejo**. Antologia Crítica do Feminismo Contemporâneo. Lisboa: Livros Cotovia, p. 221-250, 2002.

HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz. **Antropologia do ciborgue**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HARDING, Jan. **Perspectives on Gender and Science**. Taylor & Francis, Inc., 1900 Frost Rd., Suite 101, Bristol, PA 19007, 1986.

HARDING, Sandra G. (Ed.). **Feminism and methodology: Social science issues**. Indiana University Press, 1987.

HARDING, Sandra. Comment on Hekman's "truth and method: feminist standpoint theory revisited": whose standpoint needs the regimes of truth and reality? **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 22, n. 2, p. 382-391, 1997.

- HARDING, Sandra G. **Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies**. Indiana University Press, 1998.
- HARDING, Nancy; LEE, Hugh. The Doctor/Manager Relationship as a Psychosocial Encounter: A Scene of Fantasy and Domination? In: **The Psychosocial and Organization Studies**. Palgrave Macmillan, London, 2014. p. 215-240.
- HARDING, Sandra. **Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives**. Cornell University Press, 2016.
- HARDT, M. Foreword: What affects are good for. In: KIM, Hosu; BIANCO, Jamie. **The affective turn: Theorizing the social**. Duke University Press, 2007.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Empire**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.
- HARTSOCK, Nancy CM. The feminist standpoint: Developing the ground for a specifically feminist historical materialism. In: **Discovering reality**. Springer, Dordrecht, 1983. p. 283-310.
- HARVARD BUSINESS ESSENCIALS (HBE). **Managing Creativity and Innovation**. Boston: Harvard Business School Press, 2003.
- HASSARD, J.; HOLIDAY, R.; WILLMOTT, H (Eds.), **Body and organization**, London: Sage, 2000.
- HASU, Mervi et al. **Critical transition from developers to users: Activity-theoretical studies of interaction and learning in the innovation process**, University of Helsinki Press, Helsinki, 2001.
- HEARN, Jeff; PARKIN, Wendy. **Sex at work: The power and paradox of organisation sexuality**. Macmillan St Martin; s Press, 1987.
- HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit**. Tübingen: Niemeyer, 1986.
- HEILBORN, Maria Luiza. Articulando gênero, sexo e sexualidade: diferenças na saúde. **O clássico e novo. Rio de Janeiro: Fiocruz**, p. 197-208, 2003.
- HEILBORN, Maria Luiza. Construção de si, gênero e sexualidade. **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**, p. 40-58, 1999.
- HEILBORN, Maria Luiza. Gênero: um olhar estruturalista. **Masculino, Feminino, Plural: gênero na interdisciplinaridade. Ed. Mulheres: Florianópolis**, p. 43-53, 1998.
- HEILBORN, Maria Luiza; CARRARA, Sérgio. Em cena, os homens. **Revista Estudos Feministas**, v. 6, n. 2, p. 253-254, 1998.
- HELGESEN, Sally. **Women's way of leading**. The Female Advantage: Women's Ways of Leadership, p. 5-40, 1990.
- HEMMINGS, Clare. Invoking affect: Cultural theory and the ontological turn. **Cultural studies**, v. 19, n. 5, p. 548-567, 2005.
- HENNING, M.; JARDIM, A. **The Managerial Woman** London: Marion Boyars. 1977.
- HÉRITIER, F. **Masculin-Féminin: la Pensée de la différence**. Paris, Éditions Odile Jacob, 1996.
- HESSE-BIBER, S. N.; YASER, M. L. **Feminist perspectives on social science research**. New York: Oxford University Press, 2004.
- HINDMARSH, Jon; PILNICK, Alison. Knowing bodies at work: Embodiment and ephemeral teamwork in anaesthesia. **Organization studies**, v. 28, n. 9, p. 1395-1416, 2007.
- HINES, Sally. What's the difference? Bringing particularity to queer studies of transgender. **Journal of Gender Studies**, v. 15, n. 1, p. 49-66, 2006.
- HINES, Sally. **Transforming gender: Transgender practices of identity, intimacy and care**. Policy Press, 2007.
- HIRATA, Helena. A Precarização ea Divisão recarização ea Divisão Internacional e Sexual do Trabalho1. **Sociologias**, n. 21, p. 24-41, 2009.
- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.
- HIRD, Myra J. For a sociology of transsexualism. **Sociology**, v. 36, n. 3, p. 577-595, 2002.
- HIRSCHAUER, Stefan. Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**. HJ, 46, Heft, 4, S. 668-692, 1994.
- HJORTH, D.; PELZER, P. The Fate of Phaeton: Baroque Art for Management's Sake? **Organization**, v. 14, n. 6, p. 869-886, 2007.

HODGES-AEBERHARD, Jane. Affirmative action in employment: Recent court approaches to a difficult concept. **International Labour Review**, v. 138, n. 3, p. 247-272, 1999.

HOFBAUER, Johanna. Bodies in a landscape: On office design and organization. In: HASSARD, John; HOLLIDAY, Ruth; WILLMOTT, Hugh (Ed.). **Body and organization**. Sage, p. 166-191, 2000.

HOFFMANN, Lore. Promoting girls' interest and achievement in physics classes for beginners. **Learning and instruction**, v. 12, n. 4, p. 447-465, 2002.

HÖPFL, Heather. The codex, the codicil and the codpiece: Some thoughts on diminution and elaboration in identity formation. **Gender, Work & Organization**, v. 14, n. 6, p. 619-632, 2007.

HÖPFL, Heather; MATILAL, Sumohon. "The lady vanishes": some thoughts on women and leadership. **Journal of Organizational Change Management**, v. 20, n. 2, p. 198-208, 2007.

HORBACH, Gustavo B. **A evolução criadora de Bergson: fundamentos da abordagem processual das organizações**. Dissertação de Mestrado – UFRGS, EA, PPGA. p. 60-74, 85-97, 2010.

HORNER, Matina. The motive to avoid success and changing aspirations of college women. **Readings on the psychology of women**. New York: Harper & Row, p. 62-67, 1972.

HORNER, Matina S.; FLEMING, Jacqueline. **Revised scoring manual for an empirically derived scoring system for the motive to avoid success**. Radcliffe Data Resource and Research Center, 1977.

HYYSALO, Sampsa. **Health technology development and use: from practice-bound imagination to evolving impacts**. Routledge, London, 2010.

IGHOMEREHO, O. Salome; AGBALAJOBI, T. Damilola; EDEGWA, K. Sunday. Gender Influence on Access to Innovation Resources in Nigeria, **International Journal of Humanities and Social Science**, vol. 3, n. 1, january, 2013.

IEDEMA, Rick. Discourse studies in the 21st century: A response to Mats Alvesson and Dan Kärreman's 'Decolonializing discourse'. **Human Relations**, v. 64, n. 9, p. 1163-1176, 2011.

IRIGARAY, L. *This Sex Which Is Not One* (trans. C. Porter with C. Burke). Ithaca, NY: Cornell University Press, 1985.

IRIGARAY, Luce. *An ethics of sexual difference*. **Cornell University Press**, 1993a.

IRIGARAY, Luce. *Je, tu, nous*. **Psychology Press**, 1993b.

IRIGARAY, Luce. *Sexes and genealogies*. **Columbia University Press**, 1993c.

JAGGER, Gill. **Judith Butler: Sexual Politics, Social Change and the Power of Performative**. New York and London: Routledge, 2008.

JAGOSE, Annamarie. **Queer theory: An introduction**. New York & Melbourne University Press, 1996.

JARDINE, Alice. Woman in Limbo: Deleuze and his Br (others). **SubStance**, v. 13, n. 3/4, p. 46-60, 1984.

JARDINE, A. *Gynesis: Configurations of Woman and Modernity*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1985.

JEANES, E. L.; KNIGHTS, D.; MARTIN, P. Y. **Handbook of Gender. Work, and Organization**, UK John Wiley & Sons Ltd, 2011 (first edition), 2012 (second edition).

JERMIER, John M. Ecological hazards and organizational behavior: A study of dangerous urban space-time zones. **Human Organization**, p. 198-207, 1982.

JOHANSSON, Ulla. The transformation of gendered work: dualistic stereotypes and paradoxical reality. **Gender, Work & Organization**, v. 5, n. 1, p. 43-58, 1998.

KAMIEN, Morton I.; SCHWARTZ, Nancy L. **Market structure and innovation**. Cambridge University Press, 1982.

KARIV, Dafna. The role of management strategies in business performance: men and women entrepreneurs managing creativity and innovation. **International Journal of Entrepreneurship and Small Business**, v. 9, n. 3, p. 243-263, 2010.

KASTRUP, V. A rede: uma figura empírica da ontologia do presente. In: FONSECA, T; KIRST, P. **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 53-61.

KASTRUP, V. Pista 2 - O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTROP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

- KASTRUP, V.; BARROS, R. B. Pista 4 - Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 76-91.
- KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- KELAN, Elisabeth. **Performing gender at work**. Houndsmills Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.
- KELAN, Elisabeth K. Gender logic and (un) doing gender at work. **Gender, Work & Organization**, v. 17, n. 2, p. 174-194, 2010.
- KENNY, Kate. 'Someone big and important': Identification and affect in an international development organization. **Organization Studies**, v. 33, n. 9, p. 1175-1193, 2012.
- KENNY, K.; MUHR, S. L.; OLAISON, L. 'The Effect of Affect: Desire and Politics in Modern Organizations', **Ephemera: theory & politics in organization**, v. 11, n. 3, p. 235-42, 2011.
- KENNY, K.; SCRIVER, S. "Dangerously Empty? Hegemony and the Construction of the Irish Entrepreneur." **Organization**, v.19, n.5, 2012, p. 615-33.
- KERFOOT, Deborah; KNIGHTS, David. Management, masculinity and manipulation: from paternalism to corporate strategy in financial services in Britain. **Journal of Management Studies**, v. 30, n. 4, p. 659-677, 1993.
- KERFOOT, D.; KNIGHTS, D. "The best is yet to come?": The quest for embodiment in managerial work. In **Men as managers, managers as men: Critical perspectives on men, masculinities, and managements**, edited by D. L. Collinson and J. Hearn. London: Sage, 1996.
- KERFOOT, Deborah; KNIGHTS, David. Managing masculinity in contemporary organizational life: A managerial project. **Organization**, v. 5, n. 1, p. 7-26, 1998.
- KERFOOT, Deborah; KNIGHTS, David. **Management, Organization and Masculinity**. Sage, 2004.
- KESSLER, Suzanne J.; MCKENNA, Wendy. **Gender: An ethnomethodological approach**. Chicago: University of Chicago Press, 1985.
- KESSLER, Suzanne; MCKENNA, Wendy. Who put the "trans" in transgender? Gender theory and everyday life. **International Journal of Transgenderism**, v. 4, n. 3, p. 97-03, 2000.
- KILDUFF, M.; MEHRA, A. Postmodernism and organizational research. **The Academy of Management Review**, v. 22, n. 2, apr., p. 453-481, 1997.
- KIM, Jungsoo; DE DEAR, Richard. Workspace satisfaction: The privacy-communication trade-off in open-plan offices. **Journal of Environmental Psychology**, v. 36, p. 18-26, 2013.
- KLINE, S.J., ROSENBERG, N. An overview of innovation. In: LANDAU, R., ROSENBERG, N. (Eds.), **The Positive Sum Strategy**. National Academy Press, Washington, DC, 1986.
- KNIGHTS, D. Binaries need to shatter for bodies to matter: Do disembodied masculinities undermine organizational ethics? **Organization**, v. 22, n. 2, p. 200-216, 2015.
- KNIGHTS, David; KERFOOT, Deborah. Between representations and subjectivity: gender binaries and the politics of organizational transformation. **Gender, Work & Organization**, v. 11, n. 4, p. 430-454, 2004.
- KNIGHTS, David; THANEM, Torkild. Embodying emotional labour. **Gender, bodies and work**, p. 31-43, 2005.
- KNIGHTS, David; TULLBERG, Maria. Managing masculinity/mismanaging the corporation. **Organization**, v. 19, n. 4, p. 385-404, 2012.
- KNIGHTS, David; WILLMOTT, Hugh. Power and identity in theory and practice. **The Sociological Review**, v. 33, n. 1, p. 22-46, 1985.
- KONDO, Dorinne K. "M. Butterfly": Orientalism, Gender, and a Critique of Essentialist Identity. **Cultural Critique**, n. 16, p. 5-29, 1990.
- KONDO, Dorrine. **Crafting Selves: Power, Gender and Discourses of Identity in a Japanese Workplace**. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- KORVAJÄRVI, Päivi. Reproducing gendered hierarchies in everyday work: contradictions in an employment office. **Gender, Work & Organization**, v. 5, n. 1, p. 19-30, 1998.
- KOTSEMIR, M.; MEISSNER, D. Conceptualizing the innovation process—Trends and outlook. **HSE working papers**, 10/STI/2013.

- KÜPERS, W. M. Phenomenology and integral pheno-practice of embodied wellbe(com)ing in organizations. **Culture and Organization**, v.11, n.3, p.221-232, set., 2005.
- KÜPERS, W. M. Embodied inter-practices of leadership—Phenomenological perspectives on relational and responsive leading and following. **Leadership**, v. 9, n. 3, p. 335-357, 2013.
- KÜPERS, W. Embodied Inter-affection in and beyond Organizational Life-worlds. **Critical horizons**, v. 15, n. 2, p. 150-178, 2014.
- KÜPERS, W. M. Embodied Responsive Ethical Practice The Contribution of Merleau-Ponty for a Corporeal Ethics in Organizations. **EJBO: Electronic Journal of Business Ethics and Organizational Studies**, 2015a.
- KÜPERS, Wendelin. De-+Touring through Embodied ‘Inter-Place’. In: **Touring Consumption**. Springer VS, Wiesbaden, 2015b. p. 133-160.
- KÜPERS, W. M. The Art of Practical Wisdom: Phenomenology of an Embodied, Wise ‘Inter-practice’ in Organization and Leadership. In: **A Handbook of Practical Wisdom**. Routledge, 2016. p. 37-64.
- KÜPERS, W. M. The Embodied Inter-be (com)ing of Spirituality: The In-Between as Spiritual Sphere in Practically Wise Organizations. In: **Managing VUCA Through Integrative Self-Management**. Springer, Cham, 2017. p. 229-247.
- KÜPERS, W. M.; MANTERE, S.; STATLER, M. Strategy as storytelling: A phenomenological collaboration. **Journal of Management Inquiry**, v. 22, n. 1, p. 83-100, 2013.
- KÜPERS, W. M.; PAULEEN, D. Learning wisdom: Embodied and artful approaches to management education. **Scandinavian Journal of Management**, v. 31, n. 4, p. 493-500, 2015.
- KUSHNIROVICH, Nonna; HEILBRUNN, Sibylle. Innovation and conformity: intersection of gender and ethnicity in hi-tech organizations. **Journal of Management Development**, v. 32, n. 2, p. 204-220, 2013.
- KVIDAL T.; LJUNGGREN E. Introducing gender in a policy programme: A multilevel analysis of an innovation policy programme. **Environment & Planning C**, Vol. Forthcoming, No, 2013.
- LACAN, Jacques; LACAN, J. A significação do falo. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.
- LAMAS, Marta. Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. **Debate feminista**, p. 84-106, 1999.
- LATOURETTE, Bruno. On recalling ANT. **The Sociological Review**, v. 47, n. 1_suppl, p. 15-25, 1999.
- LATOURETTE, B. **Ciência em ação**. São Paulo, Unesp, 2000.
- LATOURETTE, B. **Reassembling the social: an introduction to actor-network theory**. New York: Oxford University Press, 2005.
- LATOURETTE, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (Org.). **Objetos impuros: experiências em estudos sociais da ciência**. Porto: Afrontamento, p. 40-61, 2009.
- LATOURETTE, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- LATOURETTE, Bruno; WOOLGAR, Steve. **Laboratory life: The construction of scientific facts**. Princeton University Press, 2013.
- LATTANZIO, Felipe Figueiredo. O lugar do gênero na psicanálise: da metapsicologia às novas formas de subjetivação. 2011.
- LAURETIS, Teresa de. **Alice doesn't: Feminism, semiotics, cinema**. Indiana University Press, 1984.
- LAVE, J; WENGER, E. **Situated Learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.
- LAŽNJAK, Jasminka; ŠPORDER, Željka; ŠVARC, Jadranka. Women in science commercialization: looking for gender differences. **Gender, Technology and Development**, v. 15, n. 2, p. 175-200, 2011.
- LAZZARATO, M.; NEGRI, A. Trabalho imaterial. **Rio de Janeiro: Dp&A**, 2001.
- LAW, John. Notes on the theory of the actor-network: Ordering, strategy, and heterogeneity. **Systems practice**, v. 5, n. 4, p. 379-393, 1992.

- LAW, J. **Notas sobre a teoria ator-rede: ordenamento, estratégia e heterogeneidade.** 1997. Disponível em: <http://www.nesco.ufij.br/Trads/Notas%20sobre%20a%20toeria%20Ator-rede.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.
- LAW, John. Objects and spaces. **Theory, culture & society**, v. 19, n. 5-6, p. 91-105, 2002.
- LAW, J. **After method: mess in social science research.** London; New York, Routledge. 2004.
- LAW, John; MOL, Annemarie. Notes on materiality and sociality. **The sociological review**, v. 43, n. 2, p. 274-294, 1995.
- LE LOARNE S and GNAN L. Introduction to the special issue: Is innovation gendered? **International Journal of Entrepreneurship and Small Business** 24(1): p. 1-3, 2015.
- LEFEBVRE, Henri. **The production of space.** Blackwell: Oxford, 1991.
- LEIDNER, Robin. Serving hamburgers and selling insurance: Gender, work, and identity in interactive service jobs. **Gender & Society**, v. 5, n. 2, p. 154-177, 1991.
- LENNIE, I. Embodying management. In: **Body and Organization**, Edited by: Hassard, J., Holliday, R. and Willmott, H. 130–146. London: Sage, 2000.
- LEONARD-BARTON, D. Wellsprings of Knowledge: Building and Sustaining the Sources of Innovation, Boston: **Harvard Business School Press**, 1995.
- LEONARD, D.; SENSIPER, S. (1998). The role of tacit knowledge in group innovation. **California Management Review**, v. 40, n. 3, p. 112-127.
- LEATHERBY, Gayle. **Feminist research in theory and practice.** McGraw-Hill Education (UK), 2003.
- LETICHE, Hugo. Situating complexity: the body (nude). In: HASSARD, John; HOLLIDAY, Ruth; WILLMOTT, Hugh (Ed.). **Body and organization.** Sage, p. 87-107, 2000.
- LEVINA, Natalia; ORLIKOWSKI, Wanda J. Understanding shifting power relations within and across organizations: A critical genre analysis. **Academy of Management Journal**, v. 52, n. 4, p. 672-703, 2009.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *The Family, Man, Culture and Society* (HL Shapiro, ed.). 1971.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **The elementary structures of kinship.** Beacon Press, 1969.
- LEYS, Ruth. How did fear become a scientific object and what kind of object is it? **Representations**, v.110, 2010, p. 66–104.
- LEYS, Ruth. The turn to affect: A critique. **Critical Inquiry**, v. 37, n. 3, p. 434-472, 2011.
- LIEDTKA, Jeanne M.; WEBER, Carol; WEBER, Jack. Creating a significant and sustainable executive education experience: A case study. **Journal of Managerial Psychology**, v. 14, n. 5, p. 404-420, 1999.
- LINDBERG M. Deconstructing gender and innovation—four regional networks challenging Sweden’s innovation policy. **Paper presented at the conference Past, Present and Future in Umeå, Sweden**, P. 14–17, 2007.
- LINDBERG M. Doing gender in Sweden’s innovation policy when transforming academic theory into regional practice. **Paper presented at, Madrid, Spain**, P. 20-22, 2010.
- LINDBERG M.; DANILDA I.; TORSTENSSON B.-M. Women Resource Centres—A Creative Knowledge Environment of Quadruple Helix. **Journal of the Knowledge Economy**, Vol. 3, No. 1, pp. 36-52, 2012.
- LINDBERG M.; UDÉN M. Women, reindeer herding and the internet: An innovative process in northern sweden. **Innovation**, Vol. 23, No. 2, pp. 169-177, 2010.
- LINDHOLM DAHLSTRAND, Å. and POLITIS, D. Women Business Ventures in Swedish University Incubators: Gender and the commercialization of university research, **The International Journal of Gender and Entrepreneurship**, vol 5, no 1, p. 78-96, 2013.
- LINSTEAD, Alison; BREWIS, Joanna. Editorial: beyond boundaries: towards fluidity in theorizing and practice. **Gender, Work & Organization**, v. 11, n. 4, p. 355-362, 2004.
- LINSTEAD, Stephen. 2 Dangerous Fluids and the Organization-without-Organs. In *Body and Organization*, Edited by: Hassard, J., Holliday, R. and Willmott, H. Sage, p. 31, 2000.
- LINSTEAD, Stephen; PULLEN, Alison. Gender as multiplicity: Desire, displacement, difference and dispersion. **Human Relations**, v. 59, n. 9, p. 1287-1310, 2006.

- LIU, Feng; MAITLIS, Sally. Emotional dynamics and strategizing processes: A study of strategic conversations in top team meetings. **Journal of Management Studies**, v. 51, n. 2, p. 202-234, 2014.
- LOCH, C. H.; SOLT, M. E.; BAILEY, E. M. Diagnosing unforeseeable uncertainty in a new venture. **Journal of Product Innovation Management**, v. 25, n. 1, p. 28-46, Jan 2008.
- LORBER, Judith. Believing is seeing: Biology as ideology. **Gender & Society**, v. 7, n. 4, p. 568-581, 1993.
- LORBER, Judith. **Paradoxes of gender**. New Haven, CT: Yale University Press, 1994.
- LORBER, Judith. Beyond the binaries: Depolarizing the categories of sex, sexuality, and gender. **Sociological Inquiry**, v. 66, n. 2, p. 143-160, 1996.
- LORBER, Judith. Crossing borders and erasing boundaries: Paradoxes of identity politics. **Sociological Focus**, v. 32, n. 4, p. 355-370, 1999.
- LORBER, Judith. Using gender to undo gender: A feminist degendering movement. **Feminist theory**, v. 1, n. 1, p. 79-95, 2000.
- LORENTZI U. Gender Across the Board. **Gender Perspective on Innovation and Equality**. Stockholm, VinnoVA–Verket för Innovationssystem/Swedish Governmental Agency for Innovation System, 2011.
- LORIMER, Hayden. Cultural geography: the busyness of being more-than-representational'. **Progress in human geography**, v. 29, n. 1, p. 83-94, 2005.
- LORIMER, Hayden. Cultural geography: non-representational conditions and concerns. **Progress in human geography**, v. 32, n. 4, p. 551-559, 2008.
- LORRAINE, Tamsin E. **Gender, identity, and the production of meaning**. Boulder, Colorado: Westview Press, 1990.
- LOURAU, R. **A Análise Institucional**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LOURAU, R. Campo socioanalítico. In: ALTOÉ, S. (org). **René Lourau: Analista em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004a, p. 224-145.
- LOURAU, R. Implicação-Transdução. In: ALTOÉ, S. (org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004b, p. 212-223.
- LOURAU, R. Implicação: um novo paradigma. In: ALTOÉ, S. (org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004c, p. 246-258.
- LOURAU, R. Implicação e sobreimplicação. In: ALTOÉ, S. (org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004d, p. 186-198.
- LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho. **Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOVELOCK, C.; WRIGHT, L. **Serviços, marketing e gestão**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 31-39, 1999.
- LUNDEVALL, Bengt-Ake. National systems of innovation: Towards a theory of innovation and interactive learning, London, UK: **Pinter Publishers**. p. 45-67, 1992.
- LUNDEVALL, B. A. The Social Dimension of the Learning Economy. **DRUID Working Paper**, n. 1, April, Department of Business Studies, Aalborg University, 1996.
- LUNDEVALL, Bengt-Ake; BORRÁS, Susana. Science, technology and innovation policy. In: FAGERBERG J., MOWERY D.C., NELSON R.R. (eds) **The Oxford Handbook of Innovation**. Oxford, UK: Oxford University Press, p. 599-631, 2005.
- LUNDEVALL, B. A.; JOHNSON, B. The learning economy. **Journal of Industry Studies**, v.1, n.2, dec, p. 23-42, 1994.
- LUTZ, Catherine A.; ABU-LUGHOD, Lila Ed. Language and the politics of emotion. In: **This book grew out of a session at the 1987 annual meeting of the American Anthropological Association called "Emotion and Discourse."** Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1990.
- LYKKE, Nina. The timeliness of post-constructionism. **NORA-Nordic Journal of Feminist and Gender Research**, v. 18, n. 2, p. 131-136, 2010.
- LYOTARD, Jean-François. **La condition postmoderne**. Paris: Les éditions de Minuit, 1979.

- MACKENZIE, Gordene Olga. **Transgender Nation**. Bowling Green: State University Popular Press, 1994.
- MADDOCK, Su. Gender still matters and impacts on public value and innovation and the public reform process. **Public Policy and Administration**, v. 24, n. 2, p. 141-152, 2009.
- MALERBA, Franco (Ed.). **Sectoral systems of innovation: concepts, issues and analyses of six major sectors in Europe**. Cambridge University Press, 2004.
- MAANEN, John Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: A preface. **Administrative science quarterly**, v. 24, n. 4, p. 520-526, 1979.
- MANNING, Erin. Always more than one: The collectivity of a life. **Body & Society**, v. 16, n. 1, p. 117-127, 2010.
- MANSANO, Sonia Vargas. Sociedade de controle e linhas de subjetivação. **São Paulo: Tese de doutorado em Psicologia Clínica. PUC-SP**, 2007.
- MANSANO, Sonia Regina Vargas. **Sorria, você está sendo controlado: resistência e poder na sociedade de controle**. Summus, 2009.
- MARCH, James G. Exploration and exploitation in organizational learning. **Organization science**, v. 2, n. 1, p. 71-87, 1991.
- MARCH, James G.; SUTTON, Robert I. Crossroads—organizational performance as a dependent variable. **Organization science**, v. 8, n. 6, p. 698-706, 1997.
- MARCUS, George E. Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. **Annual review of anthropology**, v. 24, n. 1, p. 95-117, 1995.
- MARLOW, S. and MCADAM, M. Analyzing the influence of gender upon high technology venturing within the context of business incubation. **Entrepreneurship Theory and Practice** 36(4): 655-676, 2012.
- MARLOW, S.; MCADAM, M.(2013)., "Gender and Entrepreneurship: Advancing debate and challenging myths; exploring the mystery of the under-performing female entrepreneur", **International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research**, forthcoming 2013.
- MARSHALL, Judi. **Women managers: Travellers in a male world**. John Wiley and Sons Ltd, 1984.
- MARTIN, Joanne. Deconstructing organizational taboos: The suppression of gender conflict in organizations. **Organization Science**, v. 1, n. 4, p. 339-359, 1990.
- MARTIN, Patricia Yancey. Gender, interaction, and inequality in organizations. In: **Gender, interaction, and inequality**. Springer, New York, NY, 1992. p. 208-231.
- MARTIN, Joanne. The organization of exclusion: Institutionalization of sex inequality, gendered faculty jobs and gendered knowledge in organizational theory and research. **Organization**, v. 1, n. 2, p. 401-431, 1994.
- MARTIN, Joanne; KNOPOFF, Kathleen. The Gendered Implications of Apparently Gender-Neutral Theory. **The Ruffin Series in Business Ethics**, p. 30-49, 1997.
- MARTIN, Patricia Yancey. Gendering and evaluating dynamics: Men, masculinities, and managements. In: COLLINSON, D.; HEARN, J. (eds.). **Men as managers, managers as men: Critical perspectives on men, masculinities, and management**. London: Sage, 1996.
- MARTIN, Patricia Yancey. "Said and Done" Versus "Saying and Doing" Gendering Practices, Practicing Gender at Work. **Gender & Society**, v. 17, n. 3, p. 342-366, 2003.
- MARTIN, Patricia Yancey. **Mobilizing Masculinities'**: Women's Experiences of Men at Organization, v. 8, n. 4, p. 587-618, 2001.
- MARTIN, Patricia Yancey. Gender as social institution. **Social forces**, v. 82, n. 4, p. 1249-1273, 2004.
- MARTIN, Patricia Yancey. Practising gender at work: further thoughts on reflexivity. **Gender, Work & Organization**, v. 13, n. 3, p. 254-276, 2006.
- MARTIN, Patricia Yancey; COLLINSON, David. Over the pond and across the water': developing the field of 'gendered organizations. **Gender, Work & Organization**, v. 9, n. 3, p. 244-265, 2002.
- MARTIN, Patricia Yancey; REYNOLDS, John R.; KEITH, Shelley. Gender bias and feminist consciousness among judges and attorneys: A standpoint theory analysis. **Signs: Journal of women in culture and society**, v. 27, n. 3, p. 665-701, 2002.

- MARTINELLI, F.; MOULAERT, F.; SWYNGEDOUW, E.; AILENEI, O. (2003) Social innovation, governance and community building – **Singocom - scientific periodic progress report month 18**. (Project coordinator: Frank Moulaert, IFRESI-CNRS, Lille) Disponível em: http://users.skynet.be/frank.moulaert/singocom/singocom_report.pdf. Acessado em: 30 de setembro de 2017.
- MARX, K. **Elementos Fundamentales para la crítica de la economía política**. México: Siglo XXI, 1857-1858 [1980]).
- MASSUMI, B. 'Notes on the Translation and Acknowledgements', in G. Deleuze and F. Guattari (eds) **A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia**, vol. 2 (trans. B. Massumi), pp. xvi-xix. London: Athlone, 1988.
- MASSUMI, B. The autonomy of affect. **Cultural critique**, n. 31, p. 83-109, 1995.
- MASSUMI, B. 'The autonomy of affect', In: **Deleuze: a Critical Reader**, ed. P. Patton, Oxford: Blackwell, 1996, pp. 217-239.
- MASSUMI, B. **Parables for the virtual: Movement, affect, sensation**. Duke University Press, 2002.
- MASSUMI, B. What concepts do: Preface to the Chinese translation of a thousand plateaus. **Deleuze Studies**, v. 4, n. 1, p. 1-15, 2010.
- MASSUMI, B. 'The future birth of the affective fact: The political ontology of threat'. In Gregg, M. and Seigworth, G. **The Affect Theory Reader**. Duke University Press., 2010b. pp.52-71.
- MASSUMI, B. **The Power at the End of the Economy**. Duke University Press, 2015.
- MATHIEU, Jennifer. What should you know about mindful and intuitive eating? **Journal of the American Dietetic Association**, v. 109, n. 12, p. 1982-1987, 2009.
- MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e eorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 2, p. 333-357, 2008.
- MATURANA, H. e VARELA, F. **El árbol del conocimiento**. Las bases biológicas del conocimiento humano. Madrid, Debate, 1990 [1986].
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- MAVIN, Sharon. Women's career in theory and practice: time for change? **Women in Management Review**, v. 16, n. 4, p. 183-192, 2001.
- MAYHEW, Bruce H. Structuralism versus individualism: Part 1, shadowboxing in the dark. **Social Forces**, v. 59, n. 2, p. 335-375, 1980.
- MCGRATH, Rita Gunther. A real options logic for initiating technology positioning investments. **Academy of management review**, v. 22, n. 4, p. 974-996, 1997.
- MCGUIRE, Gail M. Gender, race, ethnicity, and networks: The factors affecting the status of employees' network members. **Work and occupations**, v. 27, n. 4, p. 501-524, 2000.
- MCNAY, Lois. Agency and experience: Gender as a lived relation. **The Sociological Review**, v. 52, n. 2_suppl, p. 175-190, 2004.
- MCNAY, Lois. **Gender and Agency**, Cambridge: Polity Press, 2000.
- MCNAY, Lois. Gender, habitus and the field: Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity. **Theory, culture & society**, v. 16, n. 1, p. 95-117, 1999.
- MCWHORTER, L. **Bodies & Pleasures: Foucault and the Politics of Sexual Normalization**. Bloomington IN: Indiana University Press, 1999.
- MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de or uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 809-840, 2008.
- MELUCCI, A. **L'invenzione del presente**. Bologna: Il mulino, 1982.
- MENDEZ, Jennifer Bickham; WOLF, Diane L. Where feminist theory meets feminist practice: Border-crossing in a transnational academic feminist organization. **Organization**, v. 8, n. 4, p. 723-750, 2001.
- MERCUR. **Laboratório Mercur de Inovação Social**. Edital SENAI SESI de Inovação, Santa Cruz do Sul, 2013, 18 p.
- MERCUR. **Laboratório de Inoção Social**. Folder de Divulgação. Santa Cruz do Sul, 2016.

- MERCUR. **Laboratório de Inovação Social**. Disponível em: <http://www.mercur.com.br/lab/funcionamento>. Acessado em: 20 de setembro de 2017a.
- MERCUR. **História – Linha do Tempo**. Disponível em: <http://www.mercur.com.br/historia/#2014-2>. Acessado em: 20 de setembro de 2017b.
- MERCUR. **Institucional**. Disponível em: <http://www.mercur.com.br/institucional>. Acessado em: 20 de setembro de 2017c.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phenomenology of Perception**, trans. C. Smith, Routledge & Kegan Paul, 1962.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Sense and Nonsense**, trans. Dreyfus and Dreyfus, Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **The Visible and Invisible**, Northwestern University Press, 1968.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **El mundo de la percepción: siete conferencias**. Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Merleau-Ponty, Maurice. **Phenomenology of Perception**, London: Routledge, 2002 [1945].
- METCALFE, Beverly; LINSTEAD, Alison. Gendering Teamwork: Re-Writing the Feminine. **Gender, Work & Organization**, v. 10, n. 1, p. 94-119, 2003.
- MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 1, 2004.
- MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero: re-construir modos de pensar, ensinar e fazer em saúde e enfermagem. In: **Congresso Brasileiro de Enfermagem (56.: 2004 out.: Gramado, RS). Enfermagem hoje: coragem de experimentar muitos modos de ser: livro-temas. Gramado: ABEn, 2005.**
- MICHELS, Christoph; STEYAERT, Chris. By accident and by design: Composing affective atmospheres in an urban art intervention. **Organization**, v. 24, n. 1, p. 79-104, 2017.
- MILLER, Toyah; DEL CARMEN TRIANA, María. Demographic diversity in the boardroom: Mediators of the board diversity–firm performance relationship. **Journal of Management studies**, v. 46, n. 5, p. 755-786, 2009.
- MILLS, Albert J. Organization, gender and culture. **Organization Studies**, v. 9, n. 3, p. 351-369, 1988.
- MILLS, Albert J.; TANCRED, Peta. **Gendering organizational analysis**. London: Sage, 1992.
- MILLS, Albert J.; TANCRED, Peta; KORABIK, Karen. **Gendering organizational analysis**. 1993.
- MILLWARD, L., FREEMAN, H. Role Expectations as Constraints to Innovation: The Case of Female Managers. **Creativity Research Journal**, 14(1), 93-109, 2002.
- MIRANDA, Idenilza Moreira de. **Brasil: em busca de um novo padrão de desenvolvimento**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- MITCHELL, Juliet. Psychoanalysis and Feminism: Freud. **Rich, Laing and Women**, 1974.
- MITCHELL, Juliet. **Psychoanalysis and women**. London: Allen Lane, 1974.
- MITRA, Ananda; LAFRANCE, Betty; MCCULLOUGH, Sandra. Differences in attitudes between women and men toward computerization. **Journal of Educational Computing Research**, v. 25, n. 3, p. 227-244, 2001.
- MOCELIN, Daniel Gustavo. Concorrência e alianças entre pesquisadores: reflexões acerca da expansão de grupos de pesquisa dos anos 1990 aos 2000 no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 6, n. 11, 2009.
- MOL, Annemarie; LAW, John. Embodied action, enacted bodies: The example of hypoglycaemia. **Body & society**, v. 10, n. 2-3, p. 43-62, 2004.
- MONEY, J., HAMPSON, J. G., HAMPSON, J.L. Hermaphroditism: Recommendations concerning assignment of sex, change sex, and psychological management. **Bulletin of the Johns Hopkins Hospital**, 97, p 284-300, 1955.
- MONRO, Surya. Beyond male and female: Poststructuralism and the spectrum of gender. **International journal of transgenderism**, v. 8, n. 1, p. 3-22, 2005.
- MONRO, Surya. **Gender politics: activism, citizenship and sexual diversity**. Pluto Press, 2005.
- MONRO, Surya. Towards a Sociology of Gender Diversity. **Transgender Identities: Towards a Social Analysis of Gender Diversity**, New York: Routledge, p. 242-258, 2010.

- MORAES, Emerson Evandro Martins. **A escola do século XXI: as redes sociais em educação.** Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, 2011.
- MORGADO, A. P. D. V. ; TONELLI, M. J. . Estudos sobre Mulheres e Gênero: Epistemologias, Semelhanças e Diferenças. In: **Enanpad 2014**, 2014, Rio de Janeiro. Enanpad 2014, 2014.
- MORGAN, Gareth. **Imágenes de la organización.** Ra-ma, 1990.
- MORICEAU, Jean-Luc. Une approche affective de la communication organisationnelle: implications épistémologiques et méthodologiques. In: **Trente ans de recherches sur les communications organisationnelles en France.** 2016. p.
- MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Ed.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 274-289.
- MORINI, Cristina. The feminization of labour in cognitive capitalism. **Feminist review**, v. 87, n. 1, p. 40-59, 2007.
- MORINI, Cristina. A feminilização do trabalho no capitalismo cognitivo. **Lugar Comum.** Nº23-24, p.247- 265, 2008.
- MORINI, Cristina; FUMAGALLI, Andrea. Life put to work: Towards a life theory of value. **Ephemera: theory & politics in organization**, v. 10, 2010.
- MUMBY, Dennis K.; PUTNAM, Linda L. The politics of emotion: A feminist reading of bounded rationality. **Academy of Management Review**, v. 17, n. 3, p. 465-486, 1992.
- MURGIA, Annalisa. " Flexible narratives" Discursive Positionings of Gender and Identity in Precarious Times. **Qualitative Sociology Review**, v. 7, n. 1, 2011.
- MURGIA, Annalisa; POGGIO, Barbara. Challenging hegemonic masculinities: men's stories on gender culture in organizations. **Organization**, v. 16, n. 3, p. 407-423, 2009.
- MYERS, S.; MARQUIS, D. G. **Successful industrial innovations: A study of factors underlying innovation in selected firms.** NSF 69-17. Washington, DC: National Science Foundation, 1969.
- NÄHLINDER, Johanna. Where are all the female innovators? Nurses as innovators in a public sector innovation project. **Journal of technology management & innovation**, v. 5, n. 1, p. 13-29, 2010.
- NÄHLINDER, J., TILLMAR, M., WIGREN-KRISTOFERSON, C. Are female and male entrepreneurs equally Innovative? Reducing the gender bias of operationalisations and ondustrries studied. In: Andersson S., Berglund K., Torslund J.G., Gunnarsson E. and Sundin E. (eds) **Promoting Innovation - Policies, Practices and Procedures.** Stockholm: VINNOVA, 2012.
- NAMASTE, Ki. The politics of inside/out: Queer theory, poststructuralism, and a sociological approach to sexuality. **Blackwell Publishers**, p. 194-212, 1996.
- NAMASTE, Viviane. **Invisible lives: The erasure of transsexual and transgendered people.** University of Chicago Press, 2000.
- NARDI, Henrique Caetano. Nas tramas do humano: quando a sexualidade interdita o trabalho. **Rompendo o Silêncio**, p. 71, 2007.
- NATHANSON, D.L. **Shame and Pride: Affect, Sex, and the Birth of the Self**, New York: Norton, 1992.
- NEGRI, A.; HARTD, M. Value and affect. **boundary 2**, v. 26, n. 2, p. 77-88, 1999.
- NELSON, R.R. (Ed.). **National Innovation Systems: a Comparative Study.** Oxford Univ. Press, New York, 1993.
- NELSON, R. R. As fontes do crescimento econômico. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- NELSON, R. R.; WINTER, S. G. **An evolutionary theory of economic change.** Cambridge: Bellknap Press, 1982.
- NELSON, R. R.; WINTER, S. G. In search of useful theory of innovation. **Research Policy**, v. 6, p. 36-76, 1977.
- NELSON, R. R. **Sistemas Nacionais de Inovação: Retrospecto de um estudo.** In:
- NENTWICH, Julia C. Gender differences as relational processes—reflecting reality constructions in interviews. **Research questions and matching methods of analysis**, p. 157-170, 2003.
- NENTWICH, Julia C. New fathers and mothers as gender troublemakers? Exploring discursive constructions of heterosexual parenthood and their subversive potential. **Feminism & Psychology**, v. 18, n. 2, p. 207-230, 2008.

- NENTWICH, Julia C.; KELAN, Elisabeth. All said and done? The understanding of 'doing gender' and its discontents. In: Conference paper presented at the 5th International Conference. **Gender, Work and Organization**. Keele University, Staffordshire, UK. 2007.
- NENTWICH, Julia C.; KELAN, Elisabeth K. Towards a topology of 'doing gender': An analysis of empirical research and its challenges. **Gender, work & organization**, v. 21, n. 2, p. 121-134, 2014.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta; NEVES, Fabrício Monteiro. Pesquisa e inovação: novos desafios para a educação superior no Brasil e na Alemanha. **Caderno CRH**, v. 24, n. 63, p. 481-501, 2011.
- NICOLINI, Davide; GHERARDI, Silvia; YANOW, Dvora (Ed.). **Knowing in organizations: A practice-based approach**. ME Sharpe, 2003a.
- NICOLINI, Davide; GHERARDI, Silvia; YANOW, Dvora. Introduction: Toward a Practice-Based View of Knowing and Learning in Organizations. In: **Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach**. Davide Nicolini, Silvia Gherardi e Dvora Yanow (Eds.). New York: M.E. Sharpe, 2003b.
- NICOLINI, Davide; SHER. Mannie; CHILDERSTONE, Sarah; GORLI, Mara. In Search of the "Structure that Reflects": Promoting Organizational Reflection in a UK Health Authority. **Organising Reflection**. London, Ashgate, 2004.
- NIDUMOLU, Ram; PRAHALAD, Coimbatore K.; RANGASWAMI, M. R. Why sustainability is now the key driver of innovation. **Harvard business review**, v. 87, n. 9, p. 56-64, 2009.
- NIETO, Mariano. From R&D management to knowledge management: An overview of studies of innovation management. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 70, n. 2, p. 135-161, 2003.
- NKOMO, S.; COX JR, T. Diverse identities in organizations' in: Clegg S., Hardy C. and Nord W. (eds.), **Handbook of Organization Studies**. 1996.
- NOBELIUS, Dennis. Towards the sixth generation of R&D management. **International Journal of Project Management**, v. 22, n. 5, p. 369-375, 2004.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. (1997). **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus.
- NYBERG, A.C. **Making ideas matter: gender, technology and women's inventions**. Luleå, Sweden: Luleå Technological University, 2009.
- O'CONNELL, Sean. **The car and British society: class, gender and motoring, 1896-1939**. Manchester University Press, 1998.
- OCDE. **Manual de Oslo**: diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. Brasília: Finep, 2006. Disponível em www.mct.gov.br. Acesso em mar/2015.
- OLIVEIRA, J. S. **A política emocional nas práticas de organização do circo contemporâneo: uma etnografia multissituada no contexto Brasil-Canadá**. 296 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- OLIVEIRA, J. S.; CAVEDON, N. R. Micropolíticas das práticas cotidianas: Etnografando uma organização circense. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 2, p. 156-168, 2013.
- OLIVEIRA, Pedro Paulo de. Discursos sobre a masculinidade. **Estudos Feministas**, v. 6, n. 1, p. 91-112, 1998.
- OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- OLKOWSKI, D. **Gilles Deleuze and the ruin of representation**. Berkeley: University of California Press, 1999.
- ONYANGO-OUMA W., LAISSER R., MBILIMA M., ARAOYE M., PITTMAN P., AGYEPONG I., ZAKARI M., FONN S., TANNER M.; VLASSOFF C. An evaluation of Health Workers for Change in seven settings: A useful management and health system development tool. **Health Policy and Planning**, Vol. 16, No. SUPPL. 1, pp. 24-32, 2001.
- ORLIKOWSKI, W. Using technology and constituting structure: a practice lens for studying technology in organizations. **Organization Science**, v. 11, n. 4, p. 404-428, 2000.
- ORLIKOWSKI, Wanda J. Knowing in practice: Enacting a collective capability in distributed organizing. **Organization science**, v. 13, n. 3, p. 249-273, 2002.
- ORTNER, Sherry B. Subjectivity and cultural critique. **Anthropological Theory**, v. 5, n. 1, p. 31-52, 2005.

- ORTT, J. Roland; VAN DER DUIN, Patrick A. The evolution of innovation management towards contextual innovation. **European journal of innovation management**, v. 11, n. 4, p. 522-538, 2008.
- ØSTERLUND, Carsten; CARLILE, Paul. Relations in practice: Sorting through practice theories on knowledge sharing in complex organizations. **The Information Society**, v. 21, n. 2, p. 91-107, 2005.
- PACKER, Martin J.; GOICOECHEA, Jessie. Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. **Educational Psychologist**, v. 35, n. 4, p. 227-241, 2000.
- PARISOTTO, Luciana et al. Diferenças de gênero no desenvolvimento sexual: Integração dos paradigmas biológico, psicanalítico e evolucionista. **R. Psiquiatr. RS**, v. 25, n. suplemento 01, p. 75-87, 2003.
- PARKER, Martin. Manufacturing bodies: Flesh, organization, cyborgs. **Body and organization**. London: Sage Publications, p. 71-86, 2000.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 71-79, 2000.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. Clínica e biopolítica na experiência do contemporâneo. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 89-99, 2001.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. Pista 1 - A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17-31.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. Pista 8 - Por uma política da narrativa. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 150-171.
- PASSOS, E.; EIRADO, A. Pista 6 - Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 109-130.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 391-414, 2013.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.
- PAULA, Juarez. **Territórios, redes e desenvolvimento**. Revista do SEBRAE. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.territoriosemrede.com.br/10/09/2009/territorios-redes-e-desenvolvimento-por-juarez-de-paula-2/>>, acessado em 29 jul. 2011.
- PAULON, S M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, 2005.
- PAVITT, K. Innovation processes. In: FAGERBERG J., MOWERY D.C., NELSON R.R. (eds) **The Oxford Handbook of Innovation**. Oxford, UK: Oxford University Press, 86-114, 2005.
- PECIS, Lara. Doing and undoing gender in innovation: Femininities and masculinities in innovation processes. **human relations**, v. 69, n. 11, p. 2117-2140, 2016.
- PEDWELL, Carolyn; WHITEHEAD, Anne. Affecting feminism: Questions of feeling in feminist theory. **Feminist Theory**, v. 13, n. 2, p. 115-129, 2012.
- PELBART, P. **A vertigem por um fio: Políticas de Subjetividade Contemporânea**. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- PELBART, Peter Pál. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. Editora Iluminuras Ltda, 2003.
- PERRY-SMITH, J. E. Social yet creative: The role of social relationships in facilitating individual creativity. **Academy of Management Journal**, v. 49, n. 1, p. 85-101, Feb 2006.
- PETITMENGIN, C. Describing one's subjective experience in the second person: interview method for the science of consciousness. **Phenom Cogn Sci**, [S.l.], v. 5, p. 229-269, 2006.
- PETITMENGIN, C.; BITBOL, M. The validity of First-Person descriptions as authenticity and coherence. **Journal of Consciousness Studies**, [S.l.], v. 16, n. 11-12, p. 363-404, 2009. Disponível em: <http://michel.bitbol.pagesperso-orange.fr/JCS_Introspection.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.
- PETTERSON K. **Men and Male as the Norm? – A gender perspective on innovation policies in Denmark**, Finland and Sweden. Stockholm, SE: Nordregio, 2007.

- PETTERSSON, Katarina; LINDBERG, Malin. Paradoxical spaces of feminist resistance: Mapping the margin to the masculinist innovation discourse. **International Journal of Gender and Entrepreneurship**, v. 5, n. 3, p. 323-341, 2013.
- PILGERAM, Ryanne. 'Ass-kicking' Women: Doing and Undoing Gender in a US Livestock Auction. **Gender, work & organization**, v. 14, n. 6, p. 572-595, 2007.
- PINA E CUNHA, Miguel; VIEIRA DA CUNHA, João; LEAL, Isabel Pereira. Gênero e teoria organizacional. **Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 27-41, 2001.
- PINCH, T.; BIJKER, W. The social construction of facts and artifacts: or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other. In: BIJKER, Wiebe et al. (eds.) **The social construction of technological systems**, Mass., Cambridge, MIT Press, 1987.
- PISCITELLI, Adriana. Comentário. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 21, p. 211-218, 2003. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332003000200009&lng=en&nrm=iso. access on 31 Oct. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332003000200009>.
- PISCITELLI, Adriana. Exotismo e autenticidade: relatos de viajantes à procura de sexo. **Cadernos pagu**, v. 19, p. 195-233, 2002.
- POCAHY, Fernando. Um mundo de injúrias e outras violações. Reflexões sobre a violência heterossexista e homofóbica a partir da experiência do CRDH–Rompa o Silêncio. **Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea**, p. 10-26, 2007.
- POGGIO, Barbara. Between bytes and bricks: Gender cultures in work contexts. **Economic and Industrial Democracy**, v. 21, n. 3, p. 381-402, 2000.
- POGGIO, Barbara. 'Who's Afraid of Mothers?' in H. Höpfl and M. Kostera (eds), **Interpreting the Maternal Organization**. London: Routledge, 2003.
- POGGIO, Barbara. Editorial: Outline of a theory of gender practices. **Gender, Work & Organization**, v. 13, n. 3, p. 225-233, 2006.
- POUTANEN, Seppo; KOVALAINEN, Anne. Gendering innovation process in an industrial plant—revisiting tokenism, gender and innovation. **International Journal of Gender and Entrepreneurship**, v. 5, n. 3, p. 257-274, 2013.
- POWELL, Abigail; BAGILHOLE, Barbara; DAINTY, Andrew. How women engineers do and undo gender: Consequences for gender equality. **Gender, Work & Organization**, v. 16, n. 4, p. 411-428, 2009.
- POWELL, Gary N. (Ed.). **Handbook of gender and work**. Sage Publications, 1999.
- PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11-20, Apr. 2011. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000100002&lng=en&nrm=iso. Acessado em 01 Nov. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000100002>.
- PRICHARD, Craig. The body topographies of education management. In: HASSARD, John; HOLLIDAY, Ruth; WILLMOTT, Hugh (Ed.). **Body and organization**, p. 147-65, 2000.
- PROBYN, E. Sporting bodies: dynamics of shame and pride. **Body & Society**, v. 6, n. 1, p. 13-28, 2000.
- PROBYN, E. **Blush: Faces of shame**. U of Minnesota Press, 2005.
- PROBYN, E. 'Writing shame'. In: GREGG, M.; SEIGWORTH, G. **The Affect Theory Reader**. Duke University Press. 2010, pp.71-92.
- PROSSER, Jay. Exceptional locations: Transsexual travelogues. **Reclaiming genders: Transsexual grammars at the fin de siècle**, p. 83-114, 1999.
- PULLEN, Alison. Gendering the research self: social practice and corporeal multiplicity in the writing of organizational research. **Gender, Work & Organization**, v. 13, n. 3, p. 277-298, 2006.
- PULLEN, Alison; KNIGHTS, David. Editorial: undoing gender: organizing and disorganizing performance. **Gender, Work & Organization**, v. 14, n. 6, p. 505-511, 2007.
- PULLEN, Alison; RHODES, Carl. Corporeal ethics and the politics of resistance in organizations. **Organization**, v. 21, n. 6, p. 782-796, 2014.
- PULLEN, Alison; RHODES, Carl. Ethics, embodiment and organizations. **Organization**, v. 22, n. 2, p. 159-165, 2015.

- PULLEN, Alison; RHODES, Carl; THANEM, Torkild. Affective politics in gendered organizations: Affirmative notes on becoming-woman. **Organization**, v. 24, n. 1, p. 105-123, 2017.
- PULLEN, Alison; SIMPSON, Ruth. Managing difference in feminized work: Men, otherness and social practice. **Human relations**, v. 62, n. 4, p. 561-587, 2009.
- PUNCH, Keith F. **Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches**. Sage, 3d edition, 2014.
- PUTNAM, R. **Comunidade e Democracia a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 5ª. Edição, 2007.
- QUADROS, R. Aprendendo a inovar: padrões de gestão da inovação tecnológica em empresas industriais brasileiras. In: **Relatório de pesquisa “Padrões de gestão da inovação tecnológica em empresas brasileiras”**, apresentado ao CNPq. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- QUINN, Beth A. Sexual harassment and masculinity: The power and meaning of “girl watching”. **Gender & Society**, v. 16, n. 3, p. 386-402, 2002.
- RABAY, G. **Mulheres na Política e Autonomia**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2008.
- RAELIN, Joseph A. A model of work-based learning. **Organization Science**, v. 8, n. 6, p. 563-578, 1997.
- RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. **Masculino, feminino, plural. Florianópolis: Ed. Mulheres**, p. 25-37, 1998.
- RAMELLA, Francesco. **Sociologia dell’innovazione econômica**. Bologna: Ed. Mulino, 2013.
- RANGA M and ETZKOWITZ. H. Athena in the world of Techne: The gender dimension of technology, innovation and entrepreneurship. **Journal of Technology Management & Innovation**, p. 1-12, 2010.
- RANTALAIHO, L. et al. Introduction. In: RANTALAIHO, L.; HEISKANEN, T. (eds.) **Gendered practices in working life**, New York: St. Martin’s, 1997.
- RECKWITZ, A. Toward a theory of social practices: a development in a culturalist theorizing. **European Journal of Social Theory**, v.2, n.5, 2002, p.243-263.
- RECKWITZ, Andreas. Affective spaces: A praxeological outlook. **Rethinking history**, v. 16, n. 2, p. 241-258, 2012.
- RECKWITZ, Andreas. Practices and their Affects. Pp. 114-125 in **The Nexus of Practice: Connections, Constellations, and Practitioners**, Ed. A. Hui, T. Schatzki, and E. Shove. New York, NY: Routledge, 2017.
- REGIS, Vitor Martins; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografia: estratégias de produção do conhecimento. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 271-286, 2012.
- REINHARZ, Shulamit; DAVIDMAN, Lynn. **Feminist methods in social research**. Oxford University Press, 1992.
- REMNELAND WIKHAMN, Björn; KNIGHTS, David. Open innovation, gender and the infiltration of masculine discourses. **International Journal of Gender and Entrepreneurship**, v. 5, n. 3, p. 275-297, 2013.
- RESENDE JUNIOR, Pedro Carlos; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. **Inovação em Serviços: o estado da arte e uma proposta de agenda de pesquisa**. 2012.
- RESKIN, Barbara F.; MCBRIER, Debra Branch. Why not ascription? Organizations' employment of male and female managers. **American sociological review**, p. 210-233, 2000.
- RESKIN, Barbara F.; PADAVIC, Irene. **Men and women at work**. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1994.
- REYNOLDS, Michael; VINCE, Russ (Ed.). **Handbook of experiential learning and management education**. Oxford University Press, 2007.
- RIBEIRO, Rafael Vinicius. **O design estratégico como catalisador do desenvolvimento da arquitetura organizacional de laboratórios de inovação social**. Dissertação de Mestrado, PPGD, Unisinos, 2016.
- RICE, M. P.; O’CONNOR, G. C.; PIERANTOZZI, R. Implementing a learning plan to counter project uncertainty. **Mit Sloan Management Review**, v. 49, n. 2, Win 2008.

- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIESSMAN, Catherine Kohler. Positioning gender identity in narratives of infertility. **Infertility around the globe: New thinking on childlessness, gender, and reproductive technologies**, p. 152-170, 2002.
- RIESSMAN, Catherine Kohler. Performing identities in illness narrative: Masculinity and multiple sclerosis. **Qualitative research**, v. 3, n. 1, p. 5-33, 2003.
- RIOS, Roger Raupp. O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. **Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea**, p. 27-48, 2007.
- RISMAN, Barbara J. From doing to undoing: Gender as we know it. **Gender & society**, v. 23, n. 1, p. 81-84, 2009.
- ROBERTS, Joanne. Limits to communities of practice. **Journal of management studies**, v. 43, n. 3, p. 623-639, 2006.
- ROBINSON, K. Será que as escolas matam a criatividade? **TED Ideas wprth spreading**, 2006. Disponível em: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=pt-br. Acessado em: 14 de julho de 2017.
- ROBINSON, K. “**RSA Animate: Changing Education Paradigms**”, 2008. Disponível em: http://faculty.uaeu.ac.ae/abintouq/GEO_Fall_2015/Changing%20Education%20Paradigms_Transcript.pdf Acessado em: 14 de julho de 2017.
- ROBINSON, Ken. **Out of our minds: Learning to be creative**. John Wiley & Sons, 2011.
- ROBINSON, K. **Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education**. Penguin Books, reprint edition, 2016, 320p.
- ROBINSON, K. Tragam a revolução no aprendizado! **TED Ideas wprth spreading**. Disponível em: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution?language=pt-br. Acessado em: 14 de julho de 2017.
- ROCHA, Ethel M. Prudência da vontade e erro em Descartes. In: MARQUES, Edgar da R. **Verdade, conhecimento e ação: ensaios em homenagem a Guido Antônio de Almeida e Raul Landim Filho**. Edições Loyola, 1999.
- ROCHA, Marisa Lopes da. Psicologia e as práticas institucionais&58; a pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**, v. 37, n. 2, p. 169-174, 2006.
- RODRIGUES, H. C. de B. Analisar. In: FONSECA, T.; NASCIMENTO, L.; MARASCHIN, C. (Org.). **Pesquisar na diferença**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- ROGERS, Mary Frances; GARRETT, C. D. **Who's afraid of women's studies? feminisms in everyday life**. Rowman Altamira, 2002.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- ROLNIK, Suely. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, p. 157-176, 1994.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina / UFRGS, 2007.
- ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.
- RÖNNBLUM, Malin; KEISU, Britt-Inger. Constructions of innovation and gender (equality) in Swedish universities. **International Journal of Gender and Entrepreneurship**, v. 5, n. 3, p. 342-356, 2013.
- ROSA, Peter; DAWSON, Alison. Gender and the commercialization of university science: academic founders of spinout companies. **Entrepreneurship and Regional Development**, v. 18, n. 4, p. 341-366, 2006.
- ROSÁRIO, Nísia M. **Mitos e cartografias: novos olhares metodológicos na comunicação**. In: A. E. Maldonado; J. Bonin; Nísia Rosario (org.). **Perspectivas metodológicas em comunicação: desafios na prática investigativa**. João Pessoa: Editora UFPB, 2008, p. 195-220. Disponível em:

- http://www.corporalidades.com.br/downloads/mitos_e_cartografias_novos_olhares_metodologicos.pdf. Acessado em 17 de janeiro de 2017.
- ROSENER, Judy B. Ways women lead. **Harvard business review**, v. 68, n. 6, p. 119-125, 1990.
- ROTHWELL, Geoffrey; ROTHWELL, Roy; ZEGVELD, Walter. **Reindustrialization and technology**. ME Sharpe, 1985.
- ROTHWELL, Roy. Innovation and re-innovation: A role for the user. **Journal of Marketing Management**, v. 2, n. 2, p. 109-123, 1986.
- ROTHWELL, Roy. Successful industrial innovation: critical factors for the 1990s. **R&D Management**, v. 22, n. 3, p. 221-240, 1992.
- ROTHWELL, Roy. Towards the fifth-generation innovation process. **International marketing review**, v. 11, n. 1, p. 7-31, 1994.
- ROUDINESCO, Elisabeth. **A parte obscura de nós mesmos: uma história dos perversos**. Zahar, 2008.
- ROUSE, Joseph. **Engaging science: How to understand its practices philosophically**. Cornell University Press, 1996.
- ROUSE, Joseph. **Two concepts of practices**. In: SCHATZKI, T.R., CETINA, K. K., VON SAVIGNY, E., (eds.) *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Routledge, London, 2001.
- RUBIN, Henry. *Transstudies: Between a Metaphysics of Presence and Absence*. **Kate More e Stephen Whittle (eds.), Reclaiming Genders: Transsexual Grammars at the Fin de Siècle**, New York, Cassell, p. 173-192, 1999.
- RUBIN, Henry. **Self-made men: Identity and embodiment among transsexual men**. Vanderbilt University Press, 2003.
- RUBIN; SCOTT, Joan W. El género: una categoría útil para el análisis histórico. **Historical review**, v. 91, p. 1053-1075, 1986.
- RUNTÉ, Mary; MILLS, Albert J. Paying the toll: a feminist post-structural critique of the discourse bridging work and family. **Culture and Organization**, v. 10, n. 3, p. 237-249, 2004.
- RUTHERFORD, Sarah. Any difference? An analysis of gender and divisional management styles in a large airline. **Gender, Work & Organization**, v. 8, n. 3, p. 326-345, 2001.
- SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 281-298, 2013.
- SALEIRO, Sandra Palma et al. Trans gêneros: uma abordagem sociológica da diversidade de gênero. 2013.
- SALERNO, Mario Sergio et al. Organização e gestão da cadeia de inovação expandida da empresa. **ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO-ENEGEP**, v. 29, 2009.
- SANDERS, M. S.; MCCORMICK, E. J. **Human Factors in Engineering and Design**. Sixth Edition, New York: McGraw-Hill. ...Pages, 173. Publisher, ACM New York, NY, USA (1987)1992.
- SANGER, Tam. 13 Beyond Gender and Sexuality Binaries in Sociological Theory. **Transgender identities: Towards a social analysis of gender diversity**, p. 259, 2010.
- SANTOS, L. L. da S.; ALCADIPANI, R. Por uma epistemologia das práticas administrativas: a contribuição de Theodore Schatzki. **XXXIV Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro**, 2010.
- SANTOS, S. P. dos. As teorias feministas e a evolução das relações de gênero na sociedade. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 20, n. 2, p. 213-223, 2012.
- SAUNDERS, Bradley; QUIRKE, Phil. Let my laptop lead the way: A Middle Eastern study. **Educational Technology and Society**, v. 5, n. 1, p. 1436-4522, 2002.
- SAWITZKI, Roberta Cristina. Processos de aprendizagem em uma ONG: um estudo de produção teatral à luz da perspectiva cultural **Dissertação de Mestrado**, PPGA/UFRGS, 2012.
- SAWITZKI, R.C.; SILVA, L.M.P.; GRISCI, C.L.I. Estratégia de Inventar a Vida após Erro Grave no Trabalho: Um Estudo com Caminhoneiros. **Anais 17º Congresso de Stress da ISMA-BR (International Stress Management Association)**. Congresso 2017. Trabalho, Stress e Saúde: soluções para o burnout – da teoria à ação, 2017.
- SCHARMER, Otto. Teoria U: como liderar pela percepção e realização do futuro emergente. **Rio de Janeiro: Editora Campus**, 2010.

- SCHATZKI, T. R. Practice mind-ed orders. In: SCHATZKI, T.R., CETINA, K. K., VON SAVIGNY, E., (eds.) **The Practice Turn in Contemporary Theory**. Routledge, London, 2001.
- SCHATZKI, Theodore R. A new societist social ontology. **Philosophy of the Social Sciences**, v. 33, n. 2, p. 174-202, 2003.
- SCHATZKI, Theodore R. The sites of organizations. **Organization Studies**, v.26, n.3, 2005.
- SCHATZKI, Theodore R. On organizations as they happen. **Organization Studies**, v. 27, n. 12, p. 1863-1873, 2006.
- SCHEIN, Virginia E. et al. Think manager—think male: A global phenomenon? **Journal of organizational behavior**, v. 17, n. 1, p. 33-41, 1996.
- SCHEIN, Virginia E.; DAVIDSON, Marilyn J. Think manager, think male. **Management Development Review**, v. 6, n. 3, 1993.
- SCHØTT, Thomas; CHERAGHI, Maryam. Gendering pursuits of innovation: embeddedness in networks and culture. **International Journal of Entrepreneurship and Small Business**, v. 24, n. 1, p. 83-116, 2014.
- SCHPUN, Mônica Raisa (Org.). **Masculinidades: múltiplas perspectivas para um objeto plural**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- SCHPUN, Mônica Raisa. Entre feminino e masculino: a identidade política de Carlota Pereira de Queiroz. **Cadernos Pagu**, v. 12, p. 331-377, 1998.
- SCHUMPETER, Joseph Alois. **The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle**. Transaction publishers, 1934.
- SCHUMPETER, Joseph Alois et al. **Business cycles: s: A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process**, New York: McGraw-Hill, 1939.
- SCHUMPETER, Joseph A. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1982 (Os Economistas) (Edição original: 1911).
- SCHUMPETER, Joseph A. **O processo de destruição criadora**. Capitalismo, socialismo e democracia. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- SCOTT, Joan. **História das mulheres**. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, p. 63-95, 1992.
- SCOTT, Joan; VARIKAS, Éléni. Genre: une catégorie utile d'analyse historique. **Les cahiers du Grif**, v. 37, n. 1, p. 125-153, 1988.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. Epistemology of the Closet. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19-54, 2007.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. Epistemology of the Closet. In: ABELOVE, Henry *et al.* **The lesbian and gay studies reader**. New York/London, Routledge, 1993:45-61.
- SEDGWICK, E. K.; FRANK, A. Shame in the cybernetic fold: Reading Silvan Tomkins. **Critical Inquiry**, v. 21, n. 2, p. 496-522, 1995.
- SEDGWICK, E. K.; FRANK, A. **Touching feeling: Affect, pedagogy, performativity**. Duke University Press, 2003.
- SEIGWORTH, G.; GREGG, M. 'An Inventory of Shimmers'. In: **The Affect Theory Reader**, eds. M. Gregg and G. J. Seigworth. London: Duke University Press. 2010, pp. 1-28.
- SEIDMAN, Steven. "Introduction", em Steven Seidman (edit.), **Queer Theory/Sociology**. Oxford, Blackwell, pp. 1-29, 1996.
- SEN, AMARTYA K. **Desenvolvimento com Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SENNETT, R. **O artífice**. 2ed., Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SESI. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICA ESCOLA SESI ENSINO MÉDIO ARTHUR ALUÍZIO DAUDT**, Sapucaia do Sul, 2013.
- SESI. **Laboratório de Inovação Social**. Serviço Social da Indústria do Estado do Rio Grande do Sul – Projeto N° 90163, Porto Alegre, 2015.
- SEYFERT, R. Beyond personal feelings and collective emotions: Toward a theory of social affect. **Theory, Culture and Society**, v. 29, n. 6, p. 27-46, 2012.
- SEWELL, W.H. Jr. 'Historical Events as Transformations of Structures: Inventing Revolution at the Bastille,' **Theory and Society**, 25:841–81, 1996.

- SHANE, S. **A general theory of entrepreneurship: The individual-opportunity nexus.**, Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2003.
- SHILLING, Chris. **The body and social theory.** London: Sage, 1993.
- SHOUSE, E. Feeling, emotion, affect. **M/C Journal**, v. 8, n. 6. Np, 2005.
- SILVA, Elizabeth Bortolaia. Des-construindo gênero em ciência e tecnologia. **Cadernos pagu**, v. 10, p. 07-20, 1998.
- SILVA, Elizabeth. The cook, the cooker and the gendering of the kitchen. **The Sociological Review**, v. 48, n. 4, p. 612-628, 2000.
- SILVA, L.B.; SILVA, W. R. Abordagens Feministas em Estudos Organizacionais e o Movimento de Mulheres na Paraíba. In: **VI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD**, 2010, Florianópolis. VI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.
- SLOAN, Pamela; OLIVER, David. Building trust in multi-stakeholder partnerships: Critical emotional incidents and practices of engagement. **Organization Studies**, v. 34, n. 12, p. 1835-1868, 2013.
- SMILER, Andrew P.; GELMAN, Susan A. Determinants of gender essentialism in college students. **Sex Roles**, v. 58, n. 11-12, p. 864-874, 2008.
- SMITH, K. Measuring innovation. In: FAGERBERG J., MOWERY D.C., NELSON R.R. (eds) **The Oxford Handbook of Innovation**. Oxford, UK: Oxford University Press, 148-177, 2005.
- SONFIELD, Matthew et al. Gender comparisons in strategic decision-making: an empirical analysis of the entrepreneurial strategy matrix. **Journal of Small Business Management**, v. 39, n. 2, p. 165-173, 2001.
- SOUZA, E. M., MORAES, M. W. P. S., DUARTE, P. P. P., & HIGASHI, R. A produção científica sobre masculinidade na administração: análise dos trabalhos publicados no decênio 2001-2010. **Gestão e Sociedade**, v. 6, n. 14, p. 199-218, 2012.
- SOUZA, Eloisio Moulin de; CORVINO, Márcia de Mello Fonseca; LOPES, Beatriz Correia. Uma análise dos estudos sobre o feminino e as mulheres na área de administração: a produção científica brasileira entre 2000 a 2010. **Organizações & Sociedade**, v. 20, n. 67, p. 603-621, 2013.
- SPINOZA, B. D. **The Ethics and Other Works** (trad. E. Curley). Princeton, NJ: Princeton University Press, (1677[1994]).
- STAINBACK, Kevin; KLEINER, Sibyl; SKAGGS, Sheryl. Women in power: Undoing or redoing the gendered organization? **Gender & Society**, v. 30, n. 1, p. 109-135, 2016.
- STAR, Susan Leigh (Ed.). **Ecologies of knowledge: Work and politics in science and technology**. Suny Press, 1995.
- STAVRAKAKIS, Yannis. Debt society: Psychosocial aspects of the (Greek) crisis. In: **The psychosocial and organization studies**. Palgrave Macmillan, London, 2014. p. 33-59.
- STEFANOVITZ, Juliano Pavanelli. **Contribuições ao estudo da gestão da inovação: proposição conceitual e estudo de casos**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011.
- STENGERS, I. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo: Editora 34, 1993.
- STOLLER, Robert J. Sex and Gender, vol. 1. **New York: Science House**, v. 1968.
- STONE, Sandy. "The 'Empire' Strikes Back: a Posttranssexual Manifesto", em Julia Epstein e Kristina Straub (edits.), **Body Guards: The Cultural Politics of Sexual Ambiguity**, New York: Routledge, pp. 281-304, 1991.
- STONE, Sandy. **The "Empire" strikes Back: A Posttranssexual Manifesto**. New York, Routledge, p. 281-304, 1991.
- STRATI, A. Organizational symbolism as a social construction: a perspective from the sociology of knowledge. **Human Relations**, v.51, n.11, p.1379-1402, 1998.
- STRATI, Antonio. **L'analisi organizzativa. Paradigmi e metodi**, Roma, Carocci, 2004.
- STRATI, A. Sensible knowledge and practice-based learning, **Management Learning**, Vol. 38 No. 1, pp. 61-77, 2007.
- STRATI, Antonio. "Do You Do Beautiful Things?": Aesthetics and Art in Qualitative Methods of Organization Studies. **The sage handbook of organizational research methods**, p. 230-245, 2009.
- STRAUSS, Anselm. A social world perspective. **Studies in symbolic interaction**, v. 1, n. 1, p. 119-128, 1978.

- STRYKER, Susan. N (De) Subjugated Knowledges: An Introduction to Transgender Studies. *The Transgender Studies Reader*. Susan Stryker and Stephanie Whittle, eds. 2006.
- STRYKER, Susan. Transgender studies: Queer theory's evil twin. **GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies**, v. 10, n. 2, p. 212-215, 2004.
- STRYKER, Susan; WHITTLE, Stephen. **The Transgender Studies Reader**. New York : Routledge, 2006.
- SWAN J and SCARBROUGH H. The politics of networked innovation. **Human Relations**, p. 913–943, 2005.
- SWAN, Jack; SCARBROUGH, Harry; ROBERTSON, Maxine. The construction of Communities of Practice in the management of innovation. **Management learning**, v. 33, n. 4, p. 477-496, 2002.
- SWIDLER, A. What anchors cultural practices In: SCHATZKI, T.R., CETINA, K. K., VON SAVIGNY, E., (eds.) **The Practice Turn in Contemporary Theory**. Routledge, London, 2001.
- SYMNETICS. **Proposta Symnetics**, Projeto Cultura de Inovação. Arquivo em pdf. 2015a.
- SYMNETICS. **Reunião Técnica**, Projeto Cultura de Inovação, v2, 13.07.15. Apresentação em pdf. 2015b.
- SYMNETICS. **Relatório Executivo – Diagnóstico da cultura organizacional**, Sistema FIERGS. Arquivo em pdf. 2015c.
- SYMNETICS. **Relatório Executivo – Modelo de desenvolvimento da cultura de inovação**, Sistema FIERGS. Arquivo em pdf. 2015d.
- SYMNETICS. **Relatório Executivo – Certificação de Multiplicadores Projeto Cultura**, Sistema FIERGS, Arquivo em pdf, 2016a.
- SYMNETICS. **Relatório Final do Projeto de Cultura de Inovação**, Sistema FIERGS, Arquivo em pdf, 2016b.
- SYMNETICS. **Jornada de Aprendizagem FIERGS**, Arquivo em pdf, 2016c.
- TAGLIAVENTI, Maria Rita; MATTARELLI, Elisa. The role of networks of practice, value sharing, and operational proximity in knowledge flows between professional groups. **Human Relations**, v. 59, n. 3, p. 291-319, 2006.
- TANCRED, Peta. Women's work: A challenge to the sociology of work. **Gender, Work & Organization**, v. 2, n. 1, p. 11-20, 1995.
- TAYLOR, Edward W. **The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review**. Information Series No. 374. 1998.
- TEDx LAÇADOR. **Questione sua empresa, mude vidas: Jorge Hoelzel Neto at TEDxLaçador**, Publicado em 24 de abril de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DpGpx4QgUbw>. Acessado em 31 de agosto de 2016.
- TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013.
- TEIL, G. Devenir expert aromaticien: Y a-t-il une place pour le goût dans les goûts alimentaires?, **Revue de Sociologie du Travail**, 1998, p. 503-522.
- TERWIESCH, Christian; ULRICH, Karl. Managing the opportunity portfolio. **Research-Technology Management**, v. 51, n. 5, p. 27-38, 2008.
- THANEM, Torlkild. Processing the Body: A Comment on Cooper. *Ephemera*, 1(4): 348-66, 2001.
- THANEM, Torlkild. Embodying transgender in studies of gender, work and organization. **Handbook of Gender, Work and Organization**, p. 191-204, 2011.
- THANEM, Torlkild; WALLENBERG, Louise. What can bodies do? Reading Spinoza for an affective ethics of organizational life. **Organization**, v. 22, n. 2, p. 235-250, 2015.
- THANEM, Torlkild. The body without organs: Nonorganizational desire in organizational life. **Culture and Organization**, v. 10, n. 3, p. 203-217, 2004.
- THANEM, Torlkild; KNIGHTS, David. Feeling and speaking through our gendered bodies: embodied self-reflection and research practice in organisation studies. **International Journal of Work Organisation and Emotion**, v. 5, n. 1, p. 91-108, 2012.
- THÉBAUD, Sarah. **Institutions, Cultural Beliefs And The Maintenance Of Gender Inequality In Entrepreneurship Across Industrialized Nations**. Dissertation presented to the Faculty of the Graduate Scgool of Cornell University, 2010.

- THÉBAUD, Sarah. Gender and entrepreneurship as a career choice: do self-assessments of ability matter? **Social Psychology Quarterly**, v. 73, n. 3, p. 288-304, 2010.
- THÉVENOT, Laurent Pragmatic Regimes Governing the Engagement with the World. In T.R. Schatzki, K. Knorr Cetina and E. Von Savigny (eds.) **The Practice Turn in Contemporary Theory**. London: Routledge, 56-73, 2001.
- THORSLUND J.G. and GÖRANSSON U. Könslinda innovationssystem – genusanalys av några centrala begrepp i VINNOVAs verksamhet. Arbetsrapport i FoU-projektet Jämställdhet och Genusvetenskap. Stockholm, Sweden: Vinnova, 2006.
- THRIFT, Nigel. Still life in nearly present time: the object of nature. **Body & Society**, v. 6, n. 3-4, p. 34-57, 2000.
- THRIFT, Nigel. Intensities of feeling: towards a spatial politics of affect. **Geografiska Annaler: Series B, Human Geography**, v. 86, n. 1, p. 57-78, 2004.
- THRIFT, N. **Non-representational Theory: Space, Politics, Affect**, New York, Routledge, 2007.
- THRIFT, Nigel. **Non-representational theory: Space, politics, affect**. Routledge, 2008.
- THRIFT, Nigel. The insubstantial pageant: producing an untoward land. **cultural geographies**, v. 19, n. 2, p. 141-168, 2012.
- THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: the theory in practice. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.
- TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. **Managing innovation: integrating technological, managerial organizational change**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 2001.
- TIDD, Joe; BESSANT, John; PAVITT, Keith. **Gestão da inovação**. Bookman, 2008.
- TIGRE, Paulo Bastos. Inovação e teorias da firma em três paradigmas. **Revista de economia contemporânea**, v. 3, p. 67-111, 1998.
- TONON, Leonardo; GRISCI, Carmem Ligia Iochins. Gestão gerencialista e estilos de vida de executivos. **Revista de Administração Mackenzie (Mackenzie Management Review)**, v. 16, n. 1, 2014.
- TORRES, Cláudio Vaz; PÉREZ-NEBRA, A. R. Diversidade e inclusão nas organizações. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**, v. 2, p. 526-546, 2014.
- TRETHEWEY, Angela. Disciplined bodies: Women's embodied identities at work. **Organization Studies**, v. 20, n. 3, p. 423-450, 1999.
- TRIGUEIRO, M.G. O que foi feito de Kuhn? O construtivismo na Sociologia da Ciência. In: SOBRAL, Fernanda et al. (orgs.) **A alavanca de Arquimedes – ciência e tecnologia na virada do século**, Brasília, Paralelo 15, 1997.
- TRUE, Jacqui; MINTROM, Michael. Transnational networks and policy diffusion: The case of gender mainstreaming. **International studies quarterly**, v. 45, n. 1, p. 27-57, 2001.
- TRUSS, C.; CONWAY, E.; D'AMATO, A.; KELLY, G.; MONKS, K.; HANNON, E.; FLOOD, P.C. Knowledge work: Gender-blind or gender-biased? **Work, Employment and Society**, Vol. 26, No. 5, pp. 735-754, 2012.
- TSOUKAS, H. Do we really understand tacit knowledge? In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. **The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management**, Blackwell, Malden (Ma).
- TURNER, Laure. Gender diversity and innovative performance. **International Journal of Innovation and Sustainable Development**, v. 4, n. 2-3, p. 123-134, 2009.
- TURNER, Stephen. **The social theory of practices: Tradition, tacit knowledge, and presuppositions**. University of Chicago Press, 1994.
- TUSHMAN, M., ANDERSON, P., O'REILLY, C.A. Technology cycles, innovation streams, and ambidextrous organizations: organizational renewal through innovation streams and strategic change. In: Tushman, M., Anderson, P. (Eds), **Managing Strategic Innovation and Change**, Oxford: Oxford University Press, p. 3-23, 1997.
- USHER, A.P. **A History of Mechanical Inventions**. Revised edition // New York: McGraw Hill, 1954.
- USHER, A.P. Technical Change and Capital Formation, In: **National Bureau of Economic Research, Capital Formation and Economic Growth** // Princeton: Princeton University Press, pp. 523-550, 1955.

- UTTERBACK, J.M. **Dominando a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: QualityMark, 1997.
- UTTERBACK, J.M.; SUAREZ, F. Innovation, competition and industry structure. **Research Policy**, v. 22, p. 1-21, 1993.
- VACHHANI, S. J. '(Re)Creating Objects from the Past – Affect, Tactility and Everyday Creativity', **Management and Organizational History**, v. 8, n. 1, p. 91–104, 2013.
- VAN WULFEN, Gijs. **The Innovation Expedition: A Visual Toolkit to Start Innovation**. **Bis Publishers**, 2014.
- VEHVILÄINEN, M.; VUOLANTO, P.; YLIJOKI, O.H. Gender equality in interface organizations between science, technology and innovation. **Journal of Technology Management and Innovation**, Vol. 5, No. 1, pp. 64-74, 2010.
- VERGARA, Sylvia Constant. **A utilização da construção de desenhos como técnica de coleta de dados**. Métodos de coleta de dados no campo. São Paulo: Atlas, 2009.
- VERMERSCH, P. **L'entretien d'explicitation**. Issy-les-moulineaux: ESF, 2000.
- VERMERSCH, P. La prise en compte de la dynamique attentionnelle: Éléments théoriques. **Expliciter**, 43, 27-39, 2002a.
- VERMERSCH, P. L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales: Éléments de rapprochement. **Expliciter**, 44, 14-43, 2002b.
- VERMERSCH, Pierre. Describing the practice of introspection. **Journal of Consciousness Studies**, v. 16, n. 10-11, p. 20-57, 2009.
- VERSPAGEN, B. Innovation and economic growth. In: FAGERBERG J., MOWERY D.C., NELSON R.R. (eds) **The Oxford Handbook of Innovation**. Oxford, UK: Oxford University Press, 487-513, 2005.
- VINCE, Russ. Organizing reflection. **Management learning**, v. 33, n. 1, p. 63-78, 2002.
- VINER N., POWELL P., GREEN R. Institutionalized biases in the award of research grants: a preliminary analysis revisiting the principle of accumulative advantage. **Research Policy**, Vol. 33, No. 3, pp. 443-454, 2004.
- ZABALA, A. **Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- WAHL, J. **Vers le Concret**. Paris: Vrin, 1932.
- WAJCMAN, J. Tecnologia de produção: fazendo um trabalho de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 10, p. 201-256, 1998.
- WAJCMAN, J. Feminist theory of technology. **Cambridge Journal of Economics**, v.34, p.143-152, 2010.
- WATSON, Tony J. Organização e trabalho em transição: da lógica "sistêmico-controladora" à lógica "processual-relacional". **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 14-23, 2005.
- WEBER, Lílian; IOCHINS GRISCI, Carmem Ligia; MAINIERI PAULON, Simone. Cartografia: aproximação metodológica para produção do conhecimento em gestão de pessoas. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 10, n. 4, 2012.
- WEEDON, C. **Feminist Practice and Poststructuralist Theory**, Oxford: Blackwell, 1987.
- WHEELWRIGHT, S. C.; CLARK, K. B. **Revolutionizing product development process: quantum leaps in speed, efficiency, and quality**. New York: The Free Press, 1992.
- WEICK, K. E. **The social psychology of organizing**, 2nd edition, McGraw-Hill, New York, 1979.
- WEICK, K. E.; WESTLEY, F. Aprendizagem organizacional: confirmando um oxímoro. In. CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. **Handbook de estudos organizacionais: ação e análise organizacionais**. São Paulo: Atlas, p. 361-388, 2004
- WELZER-LANG, DANIEL. The construction of the masculine: women's domination and homophobia. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.
- WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge MA: Cambridge University Press, 1998.
- WEST, Candace. Not Just "Doctor's Orders": Directive-Response Sequences in Patients Visits to Women and Men Physicians. **Language and gender: A reader**, p. 328-353, 1998.
- WEST, Candace; FENSTERMAKER, Sarah. Doing difference. **Gender & society**, v. 9, n. 1, p. 8-37, 1995.

- WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. Gender, language, and discourse. **Handbook of discourse analysis**, v. 4, p. 103-124, 1985.
- WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. Doing gender. **Gender & society**, v. 1, n. 2, p. 125-151, 1987.
- WETHERELL, Margaret. **Affect and emotion: A new social science understanding**. Sage Publications, 1st edition, 2012.
- WETHERELL, Margaret. Affect and discourse—What's the problem? From affect as excess to affective/discursive practice. **Subjectivity**, v. 6, n. 4, p. 349-368, 2013.
- WETHERELL, Margaret. Trends in the turn to affect: A social psychological critique. **Body & Society**, v. 21, n. 2, p. 139-166, 2015.
- WHITEHEAD, Stephen. Disrupted selves: Resistance and identity work in the managerial arena. **Gender and Education**, v. 10, n. 2, p. 199-215, 1998.
- WHITTINGTON K.B. Mothers of Invention? Gender, Motherhood, and New Dimensions of Productivity in the Science Profession. **Work and Occupations**, Vol. 38, No. 3, pp. 417-456, 2011.
- WHITTLE, Stephen. **Foreword. The Transgender Studies Reader**. New York: Routledge, p. xi-xvi, 2006.
- WIKHAMN, Björn Remneland; KNIGHTS, David. Open innovation, gender and the infiltration of masculine discourses. **International Journal of Gender and Entrepreneurship**, v. 5, n. 3, p. 275-297, 2013.
- WILCHINS, Riki. **Read my lips: Sexual subversion and the end of gender**. Firebrand Books, 1997.
- WILLIAMS, Simon J.; BENDELOW, Gillian. Introduction: Emotions in social life: Mapping the sociological terrain. In: BENDELOW, Gillian; WILLIAMS, Simon Johnson (Ed.). **Emotions in social life: Critical themes and contemporary issues**. Psychology Press, 1998.
- WILLIAMSON, Oliver E. Transaction-cost economics: the governance of contractual relations. **The journal of Law and Economics**, v. 22, n. 2, p. 233-261, 1979.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Philosophische Untersuchungen**, in Werkausgabe, Vol. 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp [written 1945-49], 1984.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Über Gewißheit**, in Werkausgabe, Vol. 8. Frankfurt/Main: Suhrkamp [written 1949-51], 1984.
- WOODWARD, A. European gender mainstreaming: Promises and pitfalls of transformative policy. **Review of Policy Research**, Vol. 20, No. 1, pp. 65-88, 2003.
- WONDERS, Nancy A.; MICHALOWSKI, Raymond. Bodies, borders, and sex tourism in a globalized world: a tale of two cities—Amsterdam and Havana. **Social problems**, v. 48, n. 4, p. 545-571, 2001.
- YAKHLEF, Ali. Knowledge transfer as the transformation of context. **The Journal of High Technology Management Research**, v. 18, n. 1, p. 43-57, 2007.
- YAKHLEF, Ali. We have always been virtual: Writing, institutions, and technology! **Space and culture**, v. 12, n. 1, p. 76-94, 2009.
- YAKHLEF, A. **The corporeality of practice-based learning** **Organization Studies**, v. 31(4) p. 409-430, 2010a.
- YAKHLEF, Ali. The three facets of knowledge: A critique of the practice-based learning theory. **Research Policy**, v. 39, n. 1, p. 39-46, 2010b.
- YAKHLEF, Ali. Customer experience within retail environments: An embodied, spatial approach. **Marketing Theory**, v. 15, n. 4, p. 545-564, 2015.
- YAKHLEF, Ali; ESSÉN, Anna. Practice innovation as bodily skills: The example of elderly home care service delivery. **Organization**, v. 20, n. 6, p. 881-903, 2013.
- YANG, Y.; KONRAD, A.M. Diversity and organizational innovation: The role of employee involvement. **Journal of Organizational Behavior**, Vol. 32, No. 8, pp. 1062-1083, 2011.
- YANOW, D., "Seeing organizational learning: a cultural view", in NICOLINI, Davide; GHERARDI, Silvia; YANOW, Dvora (Ed.). **Knowing in organizations: A practice-based approach**. ME Sharpe, 2003.
- YANOW, Dvora. Translating local knowledge at organizational peripheries. **British journal of management**, v. 15, n. S1, p. 9-25, 2004.

YIN, Robert K. Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. **Evaluation practice**, v. 15, n. 3, p. 283-290, 1994.

YOUNG, Iris Marion. "Throwing like a girl": twenty years later. In: WELTON, Donn. **Body and flesh: A philosophical reader**. 1998.

YOUNG, Iris Marion. Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comporment motility and spatiality. **Human studies**, v. 3, n. 1, p. 137-156, 1980.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. EXPLICAÇÕES GERAIS

Essa pesquisa tem como proposta mostrar que as atividades, ações e produções (de texto, de produtos e serviços, por exemplo), os pontos de vista de cada pessoa decorrem de uma (re)construção social relacional, das relações e interações que as pessoas têm umas com as outras, com o espaço que elas ocupam, com o contexto social em que vivem, com os objetos que usam, com as crenças, costumes e tradições de um determinado grupo.

A inovação se dá a partir dessas relações e interações, via envolvimento de pessoas, uso de equipamentos e outros objetos, mas também depende do contexto social, da conjuntura econômica, dos pensamentos que circulam em um determinado local, das crenças e discursos que são (re)produzidos e sustentados. Pela interação, as pessoas criam e recriam suas práticas de trabalho, inovam e aprendem, assim como constroem uma imagem e uma definição de gênero (usualmente associado a ser feminino e masculino).

A forma como vemos o feminino e o masculino tem relação com esses elementos. Assim, desde que nascemos, somos socializados primeiramente no espaço familiar, depois no espaço escolar, e isso se amplia para o bairro, a cidade, o local de trabalho, a universidade e outros locais que frequentamos. Em cada um deles acessamos diferentes concepções sobre o que é ser feminino e o que é ser masculino. O que a cada um é permitido fazer e ser. Como cada um deve se comportar e agir.

Essas construções também influenciam nossas escolhas profissionais, assim como acabam conduzindo determinadas pessoas a se envolverem mais com inovação social ou mais com inovação tecnológica. Além disso, costuma-se associar gênero e sexo, como se somente as mulheres pudessem ser femininas e somente os homens pudessem ser masculinos. E como se houvesse um único perfil de masculino e feminino. Com esse pensamento em mente, nos espaços familiares, às crianças é dito o que é comportamento de menina e de menino, como eles devem agir, sentir e pensar. No decorrer da vida, outros espaços (como a escola, por exemplo) também indicam os caminhos que cada um deve seguir, como deve agir e como deve pensar. Essas interações e relações influenciam as decisões profissionais, delimitam espaços ocupacionais femininos (os espaços de relações sociais e humanas, as profissões de cuidado com o outro etc.) e espaços ocupacionais masculinos (aqueles mais “racionalistas”, que envolvem cálculos, domínio de emoções etc.). No entanto, essas escolhas assim foram tomadas porque ao longo da vida, foi dado espaço, acesso e incentivo a que fossem conduzidos mais a determinados espaços. Pensando em termos de biologia e natureza, não há nada que determine que uma pessoa feminina não possa se envolver com inovação tecnológica e que uma pessoa masculina não possa se envolver com inovação social.

Além disso, há diferentes masculinidades e feminilidades. O senso comum costuma associar o masculino ao viril, forte, guerreiro e frio. Assim como costuma associar o feminino ao frágil, delicado, indefeso e emocional. No entanto, entendo que há infinitas possibilidades de se pensar gênero, não só dentro da classificação de masculino e feminino.

Minha proposta é mostrar que a inovação e o gênero são construídos via essas relações e interações, que os tipos de inovações que produzimos, assim como as concepções que temos sobre gênero são influenciadas por essas construções sociais, pelas ações, relações e interações, pelos contextos em que vivemos, pelas práticas de trabalho, pelo nosso fazer cotidiano. Para tanto, a coleta de dados será pautada em pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e em profundidade e observação.

Se precisarem de maiores informações, estou à disposição!

Atenciosamente,
Roberta Sawitzki

APÊNDICE 2. SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL****ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO****SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

Através do presente instrumento, solicito _____, representada por _____, autorização para realização da pesquisa de Doutorado em Administração integrante da tese de doutorado acadêmico de minha autoria.

Tal pesquisa está sendo orientada pela profa. Dra. Cláudia Simone Antonello e tem como propósito lançar um olhar sobre a inovação como uma prática social e de gênero.

A coleta de dados foi realizada com base em pesquisa documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas e em profundidade com integrantes do projeto_____.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Doutorado Acadêmico em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem autorização final da instituição campo de pesquisa.

Porto Alegre, ____ de julho de 201__.

Roberta Cristina Sawitzki

Doutoranda em Administração – PPGA / UFRGS

Deferido ()

Indeferido ()

(Nome do representante)

Para outros esclarecimentos da pesquisa, disponibilizam-se os seguintes dados:

Pesquisadora: Roberta Cristina Sawitzki, e-mail: robertasawitzki@gmail.com, telefone: (51) 8134-0984.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Simone Antonello, e-mail: claudia.antonello@ufrgs.br.

APÊNDICE 3. TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO – PROGRAMAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO

CONVITE

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa de Doutorado em Administração, orientada pela profa. Dra. Cláudia Simone Antonello e realizada pela pesquisadora Roberta Cristina Sawitzki, que tem como propósito lançar um olhar sobre a inovação como uma prática social e de gênero.

A pesquisa acontecerá por meio de entrevistas individuais com integrantes de projetos de inovação conduzidos e/ou apoiados pela FIERGS. As entrevistas serão gravadas digitalmente e integralmente transcritas, analisadas e comentadas, sendo utilizadas na Tese de Doutorado e em artigos científicos. Todos os dados serão confidenciais e a identidade do(a) entrevistado(a) será preservada.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e minhas dúvidas foram esclarecidas. Estou ciente que, em qualquer momento, posso solicitar novas informações e mudar minha decisão de participar da pesquisa, se assim desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo, que me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas e que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre esclarecido.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Porto Alegre, ____/____/____.

Para outros esclarecimentos da pesquisa, disponibilizam-se os seguintes dados:

Pesquisadora: Roberta Cristina Sawitzki, e-mail: robertasawitzki@gmail.com, telefone: (51) 8134-0984.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Simone Antonello, e-mail: claudia.antonello@ufrgs.br.

APÊNDICE 4. Roteiro de Entrevista – Fase Inicial

- 1) Você poderia me contar sobre sua trajetória de vida até chegar aqui e me falar um pouco sobre você?
- 2) Você poderia me contar a história desse projeto de inovação?
- 3) Como você se envolveu com esse projeto? O que te despertou interesse nesse projeto?
- 4) Se você pudesse destacar alguma inovação que marcou a tua vida, qual seria? É esse tipo de inovação que mais te desperta interesse?
- 5) O que você considera como uma inovação?
- 6) Você acredita que esse entendimento sobre inovação é compartilhado por outros profissionais da Mercur/da Escola SESI/da FIERGS?

APÊNDICE 5. Roteiro de Entrevista – Fase Intermediária

ROTEIRO DE ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE COM BASE EM ROTEIRO SEMIESTRUTURADO – SEGUNDA FASE DA PESQUISA

Questionamentos:

- 1) Como é trabalhar com o projeto do Mercur/da Escola SESI/da FIERGS?
- 2) O que tem de diferente de antes de se envolver com esse projeto?
- 3) O que você gosta e o que você não gosta?
- 4) Trabalhar com esse projeto interfere nas demais questões da tua vida? De que modo?
- 5) O que as pessoas falam quando tu diz que está envolvido(a) com esse projeto? (Se vais solicitar um investimento, apoio financeiro, angariar parceiros, por exemplo)?
- 6) Quando você pensa em características de uma pessoa inovadora, o que te vem à mente?
- 7) Como é trabalhar com a inovação que a Mercur/Escola SESI/FIERGS propõe sendo homem/mulher?
- 8) Quais as vantagens e desvantagens de ser homem/mulher? O que facilita e o que dificulta especialmente em relação ao projeto da Mercur/Escola SESI/FIERGS?
- 9) Você percebe mudanças em relação ao teu trabalho no âmbito da inovação em função de ser homem/mulher?
- 10) O teu jeito de trabalhar/innovar tem alguma coisa de diferente dos outros colegas? O que é?
- 11) Como é o teu jeito de trabalhar/innovar? As pessoas notam isso? E o que dizem?
- 12) Como planejas o teu trabalho? E como planejas os processos/as atividades de inovação na Mercur/Escola SESI/FIERGS?
- 13) O que não pode faltar em relação ao teu trabalho na Mercur/Escola SESI/FIERGS?
- 14) Como te relacionas com os colegas homens? E com as colegas mulheres?
- 15) E como te relacionas com as pessoas de fora da empresa, homens e mulheres, quando estas participam do projeto?
- 16) Quais as principais diferenças no estilo de liderar, de trabalhar e de inovar entre homens e mulheres no que tange aos projetos de inovação ou às atividades do projeto?
- 17) Você saberia dizer quantos homens e quantas mulheres estão atualmente envolvidos nas atividades do projeto? Quais as funções, formações.... dessas pessoas?
- 18) Como as coisas se dão em relação ao projeto (como organiza questões e cuidados com o espaço, com as atividades, com as pessoas envolvidas)? Interfere nisso o fato de ser homem/mulher?
- 19) O que esperas que aconteça a cada dia?
- 20) Que tipo de surpresas podem acontecer num dia de trabalho com o projeto? Como te preparas para isso?
- 21) O que mais surge de temas de conversa entre as pessoas que participam de atividades no projeto? Qual a tua opinião sobre isso?
- 22) Qual a tua percepção sobre risco em processos/atividades/projetos de inovação?
- 23) E qual a relação do fator dinheiro com a inovação?
- 24) Que perspectivas futuras você vê para esse projeto de inovação?
- 25) E para outros projetos de inovação na Mercur/Escola SESI/FIERGS? O que o este projeto tem a ver com isso?

Dados de identificação:

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Estado civil:
- 4) Escolaridade:
- 5) Tempo na empresa:
- 6) Função/Cargo:
- 7) Número de filhos:

APÊNDICE 6. Roteiro de Entrevista – Fase Final

- 1) Como foi para você escolher sua profissão? Teve alguma influência o fato de ser homem/mulher?**
(Você pode usar as matérias nos links a seguir como base: Matéria em português: <https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/sociologia-de-genero>; Matéria em inglês: <https://othersociologist.com/sociology-of-gender/>)
- 2) Qualquer um pode inovar? As matérias a seguir falam exatamente sobre isso. Qual a sua opinião?**
(Você pode usar as matérias nos links a seguir como base:
Matéria em português: <https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/inovacao-e-trabalho-de-todos>; Matéria em inglês: <https://hbr.org/2011/12/innovation-is-everyones-job.html>;
Matéria em português: <https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/todos-podem-inovar>;
Matéria em inglês: <https://yourstory.com/2016/07/everyone-can-innovate/>; Matéria em português: <https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/qualquer-um-pode-inovar-mas-nem-tod>; Matéria em inglês: <http://innovationexcellence.com/blog/2013/03/12/anyone-can-innovate-but-not-everyone-can/>)
- 3) Você se considera inovador? Acredita que é possível aprender a inovar? Deixe-me saber a sua opinião!**
(Você pode usar as matérias nos links a seguir como base: Matéria em português: <https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/todos-podem-aprender-a-inovar>; Matéria em inglês: <https://channels.theinnovationenterprise.com/articles/everyone-can-learn-how-to-innovate>)
- 4) Empresas tradicionais podem inovar? O que você pensa sobre o assunto?**
(Você pode usar as matérias nos links a seguir como base: Matéria em português: <https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/como-novas-ideias-podem-vir-de-empr>; Matéria em inglês: <https://channels.theinnovationenterprise.com/articles/how-new-ideas-can-come-from-old-companies>)
- 5) Escolha uma imagem que represente para você inovação e mande para o email robertadoutorado@gmail.com e depois me diga: por que você a escolheu? Qual é o significado dessa imagem para você? Que mensagem ela passa?**

APÊNDICE 7 – RELAÇÃO QUESTÕES, OBJETIVOS E EIXOS TEÓRICOS

Quadro A – Roteiro Semiestruturado utilizado para as primeiras ‘com.versas’

OBJETIVO ESPECÍFICO	EIXO TEÓRICO NORTEADOR	QUESTÃO
Identificar e descrever as práticas sociais dos projetos investigados e os agentes a elas imbricados	“Participantes da pesquisa” Práticas + Gênero	1) Você poderia me contar sobre sua trajetória de vida até chegar aqui e me falar um pouco sobre você?
	Práticas	2) Como você se envolveu com esse projeto? O que lhe despertou interesse nesse projeto?
Discorrer sobre o viés de gênero presente nos sentidos de inovação compartilhados nos diferentes territórios	Inovação	4) Se você pudesse destacar alguma inovação que marcou a sua vida, qual seria?
	Práticas + Inovação	5) É esse tipo de inovação que mais lhe desperta interesse?
	Inovação	6) O que você considera uma inovação?
	Inovação	7) Você acredita que esse entendimento sobre inovação é compartilhado por outros profissionais da Mercur/da Escola SESI/da FIERGS?

Fonte: elaborado pela autora

Quadro B – Roteiro Semiestruturado utilizado para as entrevistas em profundidade

OBJETIVO ESPECÍFICO	EIXO TEÓRICO NORTEADOR	QUESTÃO
Identificar e descrever as práticas sociais dos projetos investigados e os agentes a elas imbricados + Analisar as maneiras que esses profissionais enactam, experimentam e expressam sua encarnação de gênero e como esses atores a(fe)tivaram(-se) (com) os projetos de inovação cartografados	Práticas + Gênero	1) Como é trabalhar com o projeto do LAB/Cultura de inovação/Escola SESI?
	Práticas	2) O que tem de diferente de antes de se envolver com esse projeto?
	Práticas	3) O que você gosta e o que você não gosta?
	Práticas + Gênero	4) Trabalhar com esse projeto interfere nas demais questões da tua vida? De que modo?
	Práticas	12) Como planejas o teu trabalho? E como planejas os processos/as atividades de inovação no LAB/Cultura de inovação/Escola SESI?
	Práticas	13) O que não pode faltar em relação ao teu trabalho no LAB/Cultura de inovação/Escola SESI?
	Práticas + Gênero	14) Como te relacionas com os colegas homens? E com as mulheres?
	Práticas + Gênero	15) E como te relacionas com as pessoas de fora da Mercur/FIERGS/SESI, homens e mulheres, quando estas participam do LAB/Cultura de inovação/Escola SESI?
	Práticas	19) O que esperas que aconteça a cada dia?
	Práticas	20) Que tipo de surpresas podem acontecer num dia de trabalho com o LAB/Cultura de inovação/Escola SESI? Como te preparas para isso?
	Práticas	21) O que mais surge de temas de conversa entre as pessoas que participam de atividades no LAB/Cultura de inovação/Escola SESI? Qual a tua opinião sobre isso?
Identificar e descrever as práticas sociais dos projetos investigados e os agentes a elas imbricados + Discorrer sobre o viés de gênero presente nos sentidos de inovação compartilhados nos diferentes territórios	Práticas	24) Que perspectivas futuras você vê para esse projeto de inovação (o LAB)?
	Práticas	25) E para outros projetos de inovação na Mercur/FIERGS/SESI? O que o LAB/Cultura de inovação/Escola SESI tem a ver com isso?
	Práticas + Inovação	5) O que as pessoas falam quando você diz que está envolvido(a) com esse projeto?
	Práticas + Gênero + Inovação	6) Quando você pensa em características de uma pessoa inovadora, o que te vem à mente?
	Práticas + Gênero + Inovação	7) Como é trabalhar com a inovação que o LAB/Cultura de inovação/Escola SESI propõe sendo homem/mulher?
	Práticas + Gênero + Inovação	8) Quais as vantagens e desvantagens de ser homem/mulher? O que facilita e o que dificulta especialmente em relação ao projeto do LAB/Cultura de inovação/Escola SESI?
	Práticas + Gênero + Inovação	9) Você percebe mudanças em relação ao teu trabalho no âmbito da inovação em função de ser homem/mulher?
Práticas + Inovação	10) O teu jeito de trabalhar/inovar tem alguma coisa de diferente dos outros colegas? O que é?	
Práticas + Inovação	11) Como é o teu jeito de trabalhar/inovar? As pessoas notam isso? E o que dizem?	

Práticas + Gênero + Inovação	16) Quais as principais diferenças no estilo de liderar, de trabalhar e de inovar entre homens e mulheres no que tange aos projetos de inovação ou às atividades do LAB/Cultura de inovação/Escola SESI?
Práticas + Gênero + Inovação	17) Você saberia dizer quantos homens e quantas mulheres estão atualmente envolvidos nas atividades do LAB/Cultura de inovação/Escola SESI? Quais as funções, formações.... dessas pessoas?
Práticas + Gênero + Inovação	18) Como as coisas se dão em relação ao LAB/Cultura de inovação/Escola SESI (como organiza questões e cuidados com o espaço, com as atividades, com as pessoas envolvidas)? Interfere nisso o fato de ser homem/mulher?
Práticas + Gênero + Inovação	22) Qual a tua percepção sobre risco em processos/atividades/projetos de inovação?
Práticas + Gênero + Inovação	23) E qual a relação do fator dinheiro com a inovação?

Fonte: elaborado pela autora

Quadro C – Roteiro utilizado para a terceira colheita de dados

OBJETIVO ESPECÍFICO	EIXO TEÓRICO NORTEADOR	QUESTÃO
Identificar e descrever as práticas sociais dos projetos investigados e os agentes a elas imbricados + Discorrer sobre o viés de gênero presente nos sentidos de inovação compartilhados nos diferentes territórios	Gênero	1) Como foi para você escolher sua profissão? Teve alguma influência o fato de ser homem/mulher? (Você pode usar as matérias nos links a seguir como base: Matéria em português: https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/sociologia-de-genero ; Matéria em inglês: https://othersociologist.com/sociology-of-gender/)
Discorrer sobre o viés de gênero presente nos sentidos de inovação compartilhados nos diferentes territórios	Práticas + Gênero + Inovação	2) Qualquer um pode inovar? As matérias a seguir falam exatamente sobre isso. Qual a sua opinião? (Você pode usar as matérias nos links a seguir como base: Matéria em português: https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/inovacao-e-trabalho-de-todos ; Matéria em inglês: https://hbr.org/2011/12/innovation-is-everyones-job.html ; Matéria em português: https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/todos-podem-inovar ; Matéria em inglês: https://yourstory.com/2016/07/everyone-can-innovate/ ; Matéria em português: https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/qualquer-um-pode-inovar-mas-nem-tod ; Matéria em inglês: http://innovationexcellence.com/blog/2013/03/12/anyone-can-innovate-but-not-everyone-can/)
	Práticas + Gênero + Inovação	3) Você se considera inovador? Acredita que é possível aprender a inovar? Deixe-me saber a sua opinião! (Você pode usar as matérias nos links a seguir como base: Matéria em português: https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/todos-podem-aprender-a-inovar ; Matéria em inglês: https://channels.theinnovationenterprise.com/articles/everyone-can-learn-how-to-innovate)
	Práticas + Inovação	4) Empresas tradicionais podem inovar? O que você pensa sobre o assunto? (Você pode usar as matérias nos links a seguir como base: Matéria em português: https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/como-novas-ideias-podem-vir-de-empr ; Matéria em inglês: https://channels.theinnovationenterprise.com/articles/how-new-ideas-can-come-from-old-companies)
	Práticas + Inovação	5) Escolha uma imagem que represente para você inovação e mande para o e-mail robertadoutorado@gmail.com e depois me diga: por que você a escolheu? Qual é o significado dessa imagem para você? Que mensagem ela passa?

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE 8 – RELAÇÃO ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO, OBJETIVOS E EIXOS TEÓRICOS

	OBJETIVO ESPECÍFICO	EIXO TEÓRICO NORTEADOR	QUESTÃO
Primeiro	Identificar e descrever as práticas sociais dos projetos investigados e os agentes a elas imbricados	Práticas	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as principais práticas dos projetos cartografados; - Identificar como elas definem e orientam o cotidiano dos profissionais envolvidos; - Nomear os elementos envolvidos nessas práticas e como são estabelecidas as relações entre eles;
Segundo momento	<p>Analisar as maneiras que esses profissionais enactam, experimentam e expressam sua encarnação de gênero e como esses atores a(fe)tivaram(-se) (com) os projetos de inovação cartografados</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>Discorrer sobre o viés de gênero presente nos sentidos de inovação compartilhados nos diferentes territórios</p>	Práticas + Gênero + Inovação	<ul style="list-style-type: none"> - Observar como praticam a inovação pelo fazer e dizer (como executam as atividades, como se organizam, como se relacionam, como se dão os prazos, as cobranças, as entregas etc.); - Perceber concepções e práticas de gênero pelo fazer e dizer (via forma como se comportam, pelas brincadeiras, pela maneira como se relacionam, pelas falas etc.);
Terceiro momento	Analisar as maneiras que esses profissionais enactam, experimentam e expressam sua encarnação de gênero e como esses atores a(fe)tivaram(-se) (com) os projetos de inovação cartografados	Práticas + Gênero	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar pessoas, experiências, comportamentos, ideias/textos/discursos, coisas/objetos/artefatos, espaço(s)/arquitetura/design, atmosfera que os afetam e são por eles afetados; - Observar se expressam aprendizados decorrentes de afetar e ser afetado; - Perceber modos de ser, fazer, sentir, trabalhar/inovar e sua relação com feminilidades e masculinidades;
Quarto momento	Discorrer sobre o viés de gênero presente nos sentidos de inovação compartilhados nos diferentes territórios	Práticas + Gênero + Inovação	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os sentidos que os participantes atribuem ao projeto, ao gênero e à inovação; - Observar como ocorrem as dinâmicas dos grupos de trabalho dos projetos investigados; - Reconhecer momentos em que gênero e inovação se cruzam e entrelaçam nas práticas pesquisadas.

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE 8. SITE DA PESQUISA – 8.1 – HOME

Seguro | https://repositorio.ufrj.br/portal/pesquisa

Pesquisa sobre práticas de inovação e gênero. Home A pesquisa Fazer a pesquisa Matérias Contato Blog

inovação e gênero

A PESQUISA

Este espaço foi criado para complementar minha pesquisa de doutorado.


Todos os participantes dos prêmios de inovação "Desenvolvimento da Cultura de Inovação do Sistema F&D/2017", "Cursos SBCB de Excelência" e "Laboratório de Inovação de Mercado" são convidados a participar desta pesquisa.

Todos os espaços foram cuidadosamente criados de maneira que ninguém se exponha e possa se manter no anonimato.

Algumas pessoas já foram entrevistadas pessoalmente, mas como a vida hoje em dia é bastante corrida, quando algum encontrar um espaço nos agendas, esse site é mais uma opção para compartilharmos percepções, análises, opiniões sobre os projetos de inovação investigados.

Então, hora participar! Obrigada, e só clicar no ícone "contato".

Abrilégio, Roberta Savatini



MATERIAS

A
Sexo e gênero
[Saiba Mais >>>](#)

B
Inovação é trabalho de todos
[Saiba Mais >>>](#)

C
Todos podem inovar.
[Saiba Mais >>>](#)

D
Qualquer um pode inovar...
[Saiba Mais >>>](#)

E
Todos podem aprender a inovar
[Saiba Mais >>>](#)


F
Como novas ideias podem vir...
[Saiba Mais >>>](#)

SE EXPRESSE
[Saiba Mais >>>](#)

8.2 – A PESQUISA

Seguro | https://robertadutoria.com/pesquisa-a-pesquisa

Pesquisa sobre práticas de inovação e gênero. Home A pesquisa Fases da pesquisa Matrizes Contato Blog [Crie um site no WIX](#)



A pesquisa

[Crie um site no WIX](#)

A PESQUISA

Você já parou para pensar sobre o que/como é ser feminino e masculino?
Será que há "um" jeito de ser feminino e "um" de ser masculino ou existem várias expressões de feminino e masculino?
Qualquer um pode fazer qualquer coisa em termos de profissão/trabalho ou existem profissões/trabalhos que são mais indicados para homens e outras para mulheres?
Quem é mais inovador: homens ou mulheres? Gays ou lésbicas? Transgêneros?
Será que qualquer um pode inovar?
E se falarmos de tipos específicos de inovação? Quem inova mais e melhor na área social? E na área tecnológica?
E quando a gente inova, também expressamos nosso jeito feminino e masculino de ser?

A ideia dessa pesquisa é discutir todas essas questões e mais um pouco!

A proposta é mostrar que aquilo que fazemos, dizemos e construímos não surge ao acaso, assim como não se trata de um jeito de ser, pensar ou agir somente nosso.

As atividades, ações e produções (de texto, de produtos e serviços, por exemplo), os pontos de vista de cada pessoa decorrem de uma construção social, das relações e interações que as pessoas tem umas com as outras, com o espaço que elas ocupam, com o contexto social em que vivem, com os objetos que usam, com as crenças, costumes e tradições de um determinado grupo.

E a inovação se dá a partir dessas relações e interações, via envolvimento de pessoas, uso de equipamentos e outros objetos, mas também depende do contexto social, da conjuntura econômica, dos pensamentos que circulam em um determinado local, das crenças e discursos que são reproduzidos e sustentados.

Pela interação, as pessoas criam e recriam suas práticas de trabalho, inovam e aprendem, assim como constroem uma imagem e uma definição de gênero (o que é ser feminino e masculino).

A forma como vemos o feminino e o masculino tem relação com esses elementos!

Assim, desde que nascemos, somos socializados primeiramente no espaço familiar; depois no espaço escolar; e isso se amplia para o bairro, a cidade, o local de trabalho, a universidade e outros locais que frequentamos.

Em cada um deles acessamos diferentes concepções sobre o que é ser feminino e o que é ser masculino.

O que é cada um é permitido fazer e ser. Como cada um deve se comportar e agir.

Essas construções também influenciam nossas escolhas profissionais, assim como acabam conduzindo determinadas pessoas a se envolverem mais com inovação social ou mais com inovação tecnológica.

Além disso, costuma-se associar gênero e sexo, como se somente as mulheres pudessem ser femininas e somente os homens pudessem ser masculinos.

E como se houvesse um único perfil de masculino e feminino.

Com esse pensamento em mente, nos espaços familiares, as crianças é dito o que é comportamento de menina e de menino, como eles devem agir, sentir e pensar.

No decorrer da vida, outros espaços (como a escola, por exemplo) também indicam os caminhos que cada um deve seguir, como deve agir e como deve pensar.

Essas interações e relações influenciam as decisões profissionais, delimitam espaços ocupacionais femininos (os espaços de relações sociais e humanas, as profissões de cuidado com o outro etc.) e espaços ocupacionais masculinos (aqueles mais "racionalistas", que envolvem cálculos, domínio de emoções etc.).

No entanto, essas escolhas assim foram tomadas porque ao longo da vida, foi dado espaço, acesso e incentivo a que fossem conduzidos mais a determinados espaços.

Pensando em termos de biologia e natureza, não há nada que determine que uma pessoa feminina não possa se envolver com inovação tecnológica e que uma pessoa masculina não possa se envolver com inovação social.

Além disso, há diferentes masculinidades e feminidades.

O senso comum costuma associar o masculino ao viril, forte, guerreiro e frio.

Assim como costuma associar o feminino ao frágil, delicado, indefeso e emocional.

No entanto há infinitas possibilidades de masculino e feminino.

Minha proposta é mostrar que a inovação e o gênero são construídos via essas relações e interações, que os tipos de inovações que produzimos, assim como as concepções que temos sobre gênero são influenciadas por essas construções sociais, pelas ações e interações, pelas condições em que vivemos, pelas práticas de trabalho, pelo nosso fazer cotidiano.

A coleta de dados está pautada em pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e em profundidade e observação.

Se procurarem de maiores informações, estou à disposição.

E-mail: robertadutoria@gmail.com

[Crie um site no WIX](#)


[Este site foi criado por WIX.com. Crie seu site GRÁTIS >>](#)

8.3 – A PESQUISADORA

Seguir | <https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/a-pesquisadora>

Pesquisa sobre práticas de inovação e gênero. Home A pesquisa Fases da pesquisa Matrías Contato Blog [Crie um site no WIX](#)

A pesquisadora

ROBERTA CRISTINA SAWITZKI 


Levando em consideração a explicação de Gherardi e Poggio (2007) de que os conteúdos das histórias dependem das vozes que as contam e de que a experiência recordada em primeira pessoa difere de acordo com o gênero do narrador, pareceu-me importante apresentar quem é esta narradora.

Muito resumidamente...

Sou uma mulher branca, administradora, de classe social média, natural do interior do Rio Grande do Sul (da cidade de Três de Maio), migrei para Porto Alegre aos 15 anos. Tenho 35 anos, sou casada e sem filhos (por enquanto). Meu pai era caminhoneiro e minha mãe professora. Hoje já não tenho mais o prazer da convivência com meu pai e acabo tendo poucos momentos presenciais com minha mãe, que mora a 500 km de distância. Tenho uma irmã mais velha e um irmão mais novo. Ambos com suas famílias. Minha irmã me deu a alegria de ser tia de 4 lindas meninas, e sou madrinha de duas delas. Tenho mais outra afinada (jamada e linda), filha de uma grande amiga minha de toda a vida.

Minha história de trabalho começou aos 14 anos de idade, tendo passado por diversas ocupações (desde trabalhos considerados socialmente mais operacionais, braçais/manuais, até atividades consideradas socialmente como mais intelectualizadas): já fui recepcionista, balconista, vendedora, secretária bilingue, estagiária, bancária, atendimento de agência publicitária, gerente, hostess, trainee, coordenadora de empreendimento de turismo, coordenadora de tutoria, tutora EAD, professora de graduação e pós-graduação. Atualmente trabalho como P&O, no gerenciamento de projetos do SIESI - Serviço Social da Indústria e faço parte do grupo de pesquisa em aprendizagem organizacional.

Portanto, minha voz performará um relato sobre as práticas de gênero que não está desvinculado de minhas corporeidade e materialidade, de meu gênero, de minhas classe social, idade, raça/etnia, história e cultura. Afinal, como ressaltam Gherardi e Poggio (2007, p. 7), "a voz brota do corpo, a partir de uma subjetividade que é também materialidade".

 Este site foi criado por WIX.com. Crie seu site GRÁTIS >>

8.4 – FASES DA PESQUISA



**Conhecendo
melhor esse
povo inovador.**

FASE 1

QUEM É VOCÊ

Resumo: Nesta fase da pesquisa, a ideia é conhecer melhor cada um. Desde quem somos até, no momento pessoalmente, onde estamos e como nos sentimos e respondemos a pesquisas.

Resumo: Nesta parte da pesquisa, o objetivo é conhecer um pouco melhor:

Se você faz parte dos projetos:

- “Desenvolvimento de Cultura de Inovação do Sistema FENSA”;
- “Projeto de Inovação: Modelos – Unidades de Inovação e Laboratório de I&D”;
- “Laboratório de Inovação de Mercado”;

Como nos sentimos e participamos da pesquisa.

[Ver mais detalhes sobre a fase 1](#)

 Este site foi criado por W3.com. Clique aqui para saber mais.



**Entendendo
como funciona
na prática.**

FASE 2

O QUE VOCÊ FAZ

Após ver a fase da pesquisa onde o que você fez, a prática de trabalhar, as ideias, ideias, ideias, ideias e tudo o que você fez. Tudo que você fez com o projeto que você está envolvido e que está sendo desenvolvido e quem bem sabe a ser compartilhado.

Como nos sentimos e participamos da pesquisa.

[Ver mais detalhes sobre a fase 2](#)

 Este site foi criado por W3.com. Clique aqui para saber mais.



**Compartilhando
visões.**

FASE 3

O QUE VOCÊ ACHA

A ideia desta fase é entender qual é a sua visão, opinião e participação sobre alguns materiais que foram sobre inovação e gestão.

É sobre a opinião que você tem sobre os seus conhecimentos e como nos sentimos e participamos da pesquisa.

[Ver mais detalhes sobre a fase 3](#)

[Ver mais detalhes sobre a fase 3](#)

 Este site foi criado por W3.com. Clique aqui para saber mais.

8.5 – MATÉRIA – COMO NOVAS IDEIAS PODEM VIR DE EMPRESAS ANTIGA

Seguir <https://inbertas.com.br/avista.com/press-releases/como-novas-ideias-podem-vir-de-empresas-antiga>



Como novas ideias podem vir de empresas "antigas"

Materia original em inglês: <https://chanalytics.themoviestore.com/articles/how-new-ideas-can-come-from-old-companies>

Escrito por: [WIKI](#)

Resumo: As ideias expressas neste artigo são de autor e não refletem necessariamente as opiniões da WIKI. [Rafaela Cristina Bastos](#)

Quando as pessoas pensam em inovação, é improvável que imaginem a fábrica de pneus em Hefersia, o hospital em Michigan ou a agência municipal em Connecticut. Em vez disso, a inovação de tecnologia em Silicon Valley vem à mente.

Embora seja certamente verdade que as startups são inovadoras (a natureza é o tecido de quem elas são, afinal), há um equívoco de que a inovação não pode vir de empresas "antigas" ou "tradicionais". É uma mentalidade que afeta aqueles que assidem as empresas de longe, bem como aqueles que trabalham lá. Funcionários de empresas estabelecidas em indústrias tradicionais estão cheios de grandes ideias, mas podem perceber que elas não têm uma maneira decente de expor ou implementar tais pensamentos.

Uma sondagem Gallup recente descobriu que apenas 30% dos funcionários da América estão envolvidos em seu trabalho, e o número é pior - 13% - quando você considera as tendências em todo o mundo. O baixo engajamento dos funcionários cria barreiras de ideias em perda de produtividade (porque as entidades ficam menos felizes) e receita significativa em custos de retenção perdidos. Uma má mentalidade em torno da inovação pode causar desengajamento do empregado e vulturas de negócios, para não mencionar colocar essas empresas em desvantagem competitiva. Mas acontece que empresas "antigas" também podem ser inovadoras. Elas só precisam ter as ferramentas e processos certos para fazer isso. Neste post, vamos percorrer um 1 algumas dicas para "vestir" as empresas a considerar em suas estratégias de inovação.

1) Incentivar sugestões de empregado com um programa de sugestão de empregado

Os funcionários provavelmente têm ideias incríveis. Dizer que "qualquer pessoa pode compartilhar uma ideia" não é suficiente. A maioria das organizações precisa de um processo formal para ouvir as sugestões dos empregados, a fim de realmente permitir que seus funcionários sejam inovados e para alcançar a inovação através de seus ideias impactantes.

Feito direito, programas de sugestão de funcionários são uma ótima maneira de conseguir isso.

1. Promova seu programa de sugestão de funcionários

Este não é o campo das sorpresas. Se você quiser não assumir que eles vão. Um Gerente de Comunicações Internas ou Diretor de Inovação precisa promover e liderar um programa de sugestão de funcionários para despertar ideias e enviar as pessoas a agir. Se você está indo para fazê-lo, faça-o direito. E não a promoção do programa uma novidade. O sucesso de e-mail da empresa, um e-mail de toda a empresa, e uma única festa em torno do evento são todos os métodos antigos que você pode fazer as pessoas conscientes do programa de sugestão e ajudá-lo a ganhar força.

2. Tenha o programa de sugestão de empregado para acender um sentido de urgência

As pessoas estão ocupadas nestes dias. Problemas de vídeo de gato em nossos computadores de trabalho durante o dia e responder e-mail de nossos superiores de negócios são a realidade. Os limites entre vidas pessoais e vidas de trabalho estão ficando cada vez mais borrados, e estamos inundados com mais tecnologia do que nunca. Isso significa que as pessoas têm um tempo mais difícil escapar da sombra do trabalho, mesmo se eles não estão no escritório, tornando-os se sentir mais ocupado do que nunca.

Esta tendência social impacta o sucesso potencial dos esforços formais de gestão da inovação. Fazer com que as pessoas façam outra coisa fora de sua descrição de trabalho pode ser difícil. Mas benchmarking o programa para algumas semanas para começar pode ajudar.

Em seu TED Talk, [Testing: Will Set Your Mood Free](#), ex-Diretor de Analytics para a campanha de 2012 Obama America Showalter compartilhou o valor de convidar as pessoas a experimentar coisas novas, posicionando a nova ideia como um teste. Você pode obter o mesmo valor de uma breve introdução para seu programa de sugestão de empregado.

Além disso, prazos curtos despertam um sentimento de urgência. Se você sabe que tem seis meses para fazer algo, você vai esquecer. Se você tem seis dias, eu vou fazer isso de imediato.

3. Pense pequeno para ganhar grande

Uma crítica comum às grandes empresas, empresas reguladas e empresas com culturas "tradicionais" é que elas se movem tão lentamente quanto o mel.

Cumprimento do governo e contabilização dos impactos generalizados de uma ideia são etapas necessárias no processo de inovação. Necessários ou não, essas etapas são demoradas e frustrantes para os funcionários e parceiros que tentam fazer avançar novas ideias.

Qual é a solução? Sua primeira inovação pode ser "pensar grande" e implementar grandes mudanças culturais que atenuem a burocracia.

Mas você deve fazer imediatamente o oposto. Em vez de pensar grande... pense pequeno.

Em termos de inovação, "pequeno" significa "mudar a forma de trabalhar" ou "reduzir o tamanho de outras inovações de funcionários como o Google". No entanto, essas ideias de pequeno porte são a chave para o sucesso. Com pequenas vitórias, ganhar o apoio de alta comunicação e re-introduzir a inovação como parte da cultura da sua organização. Uma evolução gradual onde pequenas vitórias se acumulam é uma solução mais sustentável para problemas de inovação.

4. Use um programa de sugestão de empregado digital

Muitos programas de sugestão começam com uma caixa de sugestão de madeira na parede ou um formulário Sharepoint que é passado em torno do escritório. Embora as intenções por trás desses programas são grandes, muitos desses programas falham.

A falta de adoção é uma preocupação. Empregados ou não sabem sobre a caixa na parede, ou eles não se importam para enviar ideias para a caixa. Um programa de sugestão de empregado não pode existir sem sugestões de empregado.

No entanto, com caixas de sugestão digital, os gerentes do programa de sugestão de funcionários podem ajustar pessoas onde estão. A maioria das pessoas está online ao longo do dia de trabalho. Um sistema digital é mais fácil de acessar e fácil de sentir-se que uma caixa na parede que pode ser bem mais estável no chão, e empregado sugestão programa gente trabalha - ou mesmo em seu escritório. Os recursos de notificação, como notificações push ou alertas por e-mail, mantêm os produtos digitais no topo da mente e fazem parte integrante dos dias de trabalho.

Para qualquer nova iniciativa de empresa, o buy-in de gerenciamento é uma preocupação. Sem o apoio da gerência em programas de sugestão, as ideias não serão escutadas. Isso é especialmente importante para as indústrias reguladas que têm de incorporar a experiência de muitas partes interessadas diferentes, incluindo legal, em qualquer coisa que sua empresa faz.

Caixas de sugestão digital obter a gerência sobre a ação. Funcionários como os [Detalhes da WIKI](#) ajudam a envolver a gerência e incentivam os funcionários a participarem. O recurso Detalhes permite aos gerentes publicar uma "resposta" para as propostas recebidas que a empresa enfrenta, não apenas feedback de forma positiva e toma o cuidado a solução. O problema já está identificado. É mais fácil para os funcionários pensarem sobre isso e se envolverem.

Além disso, a maioria das pessoas é boa com apontar o que está errado. Poucos são bons em ver além com soluções criativas para esses problemas. Uma caixa de madeira na parede só encoraja esse padrão, mas o fluxo de usuário de caixas de sugestão digital canaliza reclamações em soluções. Eles fornecem um fluxo de trabalho projetado especificamente para incentivar a pesquisa e soluções, porque sem esses detalhes abordados na sugestão, o usuário não pode fazer "novas".

Finalmente, é difícil julgar se um programa de sugestão está funcionando com uma solução off-line. As pessoas estão enviando sugestões? Algum deles é bom o suficiente para implementar? Com uma abordagem off-line, é quase impossível ver como o programa está fazendo porque os gerentes não têm dados objetivos.

Caixas de sugestão digital resolver isso com análise. O Google Analytics ajuda o gerenciamento a avaliar suas ideias e a ter uma noção do progresso do programa. Os dados ajudam os gerentes a decidir quais ideias implementar e quais ideias precisam de mais pesquisa. Eles também melhoram as apresentações dos gerentes de ideias durante as reuniões, como o volume do comentário pode ser um indicador objetivo de popularidade.

Em suma, um aspecto vital da inovação é chegar aos funcionários e obter suas ideias. Programas de sugestão de funcionários são uma maneira altamente consistente para conseguir isso se as empresas estão dispostas a aceitar. Como se vê, uma chance é tudo o que é preciso. Comprometer-se a pequenas mudanças ou um programa de sugestão de curto prazo é uma ótima maneira de inflamar o interesse e envolver os funcionários sem se sentir como a empresa está pensando por uma revisão.

Que dicas de inovação você tem para as empresas tradicionais? Deixe-nos saber nos comentários.

Este site foi criado por WIKI.com, Crie seu site GRÁTIS >>>

8.6 – MATÉRIA – TODOS PODEM APRENDER A INOVAR



Matéria original em inglês: <https://challenges.fox.com.br/innovacao/como-gerar-ideia-para-inovar>

Escrito por Matthew Griffin

Revisão: As ideias expressas neste artigo são de autoria e não refletem necessariamente as ideias dos autores. Roberto Chaves Lacerda

"No mundo de hoje existem muitas pessoas que sentem que a criatividade é realmente isso. Não sabem onde ir trabalhar com centenas de indivíduos e equipes que todos sentem que são meros produtores. Inovações extraordinárias acontecem antes de suas capacidades, mas os inovadores que as geram são as únicas pessoas, se invadas ao coração e praticadas podem ajudar até mesmo o mais cético protagonista a alcançar sua própria criatividade".

Encontre a necessidade

Se você está inovando para um único indivíduo ou uma organização você tem que encontrar e estudar uma verdadeira e qualificada necessidade, com a qual as pessoas se preocupam com a inovação. Existem milhões de necessidades para encontrar, muitas vezes não é tão difícil como você pensa achar uma, e embora encontrar uma solução e implementação pode ser difícil... Os melhores inovadores são aqueles que são apaixonados, empacados e levam tempo pensando e entendendo cuidadosamente as necessidades de todas as partes-ato interessadas que vão usar e pagar por seu novo produto ou serviço. Enquanto isso, os outros vão poder sentir como se fossem insatisfeitos com o que já tinham, mas se não com sucesso, em seguida, sua nova inovação será capaz de satisfazer as necessidades de todos sem deixar a sua essência original.

Depois de ter encontrado uma necessidade e desenvolvido uma solução para ela, é provável que seu próximo passo será financiá-la (você pode usar seu próprio dinheiro ou tentar garantir um investimento de vários milhões de dólares de um investidor anjo) e isso significa que você terá que atender às necessidades de um novo grupo de pessoas, seus principais investidores. Suas necessidades podem ser muito diferentes das do seu mercado-alvo, mas se você quiser obter a sua solução produzida e pronta para o mercado, em seguida, provavelmente será um péssimo negócio. As vezes, acho que as equipes com quem trabalho, particularmente as que são empregadas por uma organização, também se apaixonam da hora "lazer" para a inovação. Em outros palavras, eles consideram apenas as necessidades dos investidores e membros do Conselho. Se é aqui que você começa a pensar, então é altamente provável que você vai ter um problema de uma base questionada, sobre preço, solução de mercado de massa que é capaz de desenvolver, mas não consegue satisfazer todas as necessidades reais do consumidor. Essas tipos de soluções são improváveis de deixar o mundo de suas mentes brilhantes e a longo prazo, a sua falta de sucesso começará a prejudicar a confiança de suas organizações na inovação.

Por exemplo, recentemente trabalhei com uma das principais autoridades esportivas do mundo e seu CEO simplesmente me disse para "trazer" seu esporte. Ao considerar apenas o que inovar, eu poderia ter jogado apenas com as necessidades do presidente, que foi aumentar os ganhos dos órgãos de governo, melhorar o apoio de esportes para aumentar o recrutamento e melhorar o desempenho das bases, simples e suficiente. No entanto, não satisfeito com isso e sabendo que eu poderia entregar mais, eu fiz uma rede de 500 países e trabalhei para entender como eu poderia trazer algo que importava para todos, não apenas para os investidores, os jogadores, os treinadores e outros, mas também para os fãs e a sociedade. Isso não me deu grandes lucros, as necessidades não se resolveram, mas eu consegui identificar alguns pontos e adotei programando um aplicativo móvel e um sistema que ajudava a melhorar a experiência de jogo de uma assinatura mensal básica, o que melhorou o desempenho de cada jogador, consistência e bem-estar. Por que fazer isso?

Os executivos queriam promover o perfil esportivo ao mesmo tempo em que aumentavam os ganhos para que pudessem investir mais na melhoria do esporte, mas queriam minimizar o investimento social de capital. Os treinadores queriam identificar novos talentos, monitorar o bem-estar de seus jogadores quando estavam em casa, manter seus jogadores em forma e em campo por mais tempo e melhorar sua estratégia de jogo para que pudessem ganhar mais partidas e se tornarem o clube de escolha para talentos de alto nível, sem ter que se tornar burocrático... Os jogadores queriam melhorar o seu desempenho no campo e bem-estar. Os patrocinadores queriam apoiar equipes eficazes, de alto desempenho e vencedoras, que refletiam positivamente na imagem de sua marca e ajudavam-na a aumentar as vendas. O público queria que suas equipes de base e da equipe nacional ganhassem tudo o tempo todo, o que por sua vez, me aumentou a captação de esportes, e a empresa queria boas notícias e análise do jogo de profissionais.

Sempre pergunte por quê

"Por que" deve ser usado mais do que é durante o processo de construção de inovação. Sem de você vai usar algo que não melhor das hipóteses é incrementalmente melhor do que uma solução existente e, na pior das hipóteses, um fracasso. Se você está tentando entrar em um mercado novo, em seguida, como recentes pesquisas de Harvard revelaram, ser capaz incrementalmente melhor não é bom o suficiente. Para vencer um incumbent, sua solução tem que ser 10 vezes melhor, o que é difícil de fazer.

Claro que cada sessão de inovação ou criação começa com "Por que?" mas se você só faz a pergunta uma ou duas vezes, então você não vai chegar ao coração da necessidade e se você não está chegando ao coração da necessidade, então você não vai entender o problema real ou por que as pessoas se preocupam em resolvê-lo e, finalmente, quando se trata de articular em suas inovações os atributos exclusivos para si em público-ato e investidores, você vai ficar preso com uma proposta de valor genérica. Usando "Por que" não só irá ajudá-lo a criar uma solução melhor, mas também irá ajudá-lo a definir sua inovação.

Só depois de perguntar "Por que" quantas vezes você precisar até chegar as verdadeiras razões do problema, você deve começar a preparar sua solução. Por exemplo, eu me lembro que adotei usar algo um exemplo de Matt Dixon que eu encontrei online... Os membros do serviço de parques nacionais dos EUA que tinham ligação incremental do ponto de vista do memorial de Jefferson, recentemente eles passaram a perguntar porque. Por que Jefferson Memorial era muito mais um alvo para pássaros do que os outros memoriais? A resposta foi porque havia uma abundância de aves. Enquanto esse problema não parecia tão sério não foram resolvidos, eu me lembro, eles tentaram perguntar por que havia um avião. Por que havia tantas aves? Porque havia uma abundância de insetos. Novamente, por que? Porque os insetos foram atraídos para os hotéis, sendo uma hora antes do crepúsculo e criando um tipo de iluminação ambiente que os insetos adoravam.

No final, o NPS do EUA resolveu o problema de ponto de vista as luzes do local mais tarde à noite. Se eles tivessem parado somente após o primeiro "Por que" então a solução seria muito mais simples e a solução que se desenvolveu seria uma solução temporária até que eles voltassem de novo, mas não se resolveram o problema, eles também tiveram uma resposta completa e satisfatória para o Conselho de parcerias do Jefferson Memorial quando se lembraram "Por que" você quer que eu faça as luzes mais tarde à noite? Em resumo, a resposta que eles forneceram foi fundamentada de fato e foram boas soluções para a nova proposta de venda.

Imagine a perfeição

Uma das frases mais lembradas por mim no momento é "Conheça com o fim em mente" e está constantemente me ser um lembrete muito poderoso. No início do processo de inovação, tente visualizar o que a Perfeição gostaria para seus clientes, mas vá além do que tentar visualizar todos os impactos e benefícios que sua solução terá se implementada. Se esta for realmente o seu problema o que vem a para a Perfeição? Visualize e pense no cenário de solução em sua cabeça e desenhe algo até a sua conclusão, não tente medir se se encaixar profundamente.

As melhores soluções para as necessidades são aquelas que corrigem o problema e sua tratamete não apenas superficialmente. No mundo de hoje em que a criação de uma solução para uma necessidade pode inadvertidamente criar um problema em outro lugar, um bom inovador precisa estar ciente das implicações e tentar resolver ou reduzir o seu impacto.

Por exemplo, alguns anos atrás a IBM foi solicitada pelo Marvel Zoo no Reino Unido para ajudar a salvar a espécie de Zebra Giraffe, uma espécie em perigo com menos de 2.500 indivíduos deixados na natureza e a solução, que se baseou fortemente no uso de análise preditiva também incluiu aumentando o tamanho do habitat do zorro de desenvolvedores. Embora isso não seja uma solução, a equipe envolvida também teve que resolver o problema de deslocar pessoas que costumavam viver na reserva de caça que estavam em perigo de perder sua fonte de alimento e combustível. Nesse caso, a perfeição é uma solução que resolve a necessidade original e os impactos e garante para a satisfação de todos os stakeholders.

Pedir emprestado

Durante minhas viagens ao redor do mundo, descobri que o Empreendedor está sob avaliação, em parte porque muitos inovadores se tornam especialistas em setores ou culturas particulares. Enquanto não há nada de errado com especialização pode limitar a sua visão. Muitas indústrias e culturas têm alguns dos mesmos problemas, mas muitas vezes são resolvidos de maneiras diferentes, um processo que os líderes criativos da Facebook, Google, e outros, muitas vezes são boas e às vezes são pobres, mas com uma ampla gama de cross-industry e experiências culturais cruzadas por vezes, permitem identificar as melhores soluções e portá-las em toda a resposta a outra necessidade em outro setor.

Por exemplo, há pouco tempo tive a sorte de trabalhar com os maiores fabricantes de automóveis do mundo e uma das maiores cadeias de supermercados do mundo - duas empresas em indústrias muito diferentes. A cadeia de supermercados precisava reduzir seus custos operacionais e seu impacto ambiental e, durante nossa reunião, concluímos que sua frota de veículos não apresentava a maior oportunidade de reduzir custos. Naturalmente, poderíamos ter considerado uma renovação de veículos comerciais, mas que só teria ajudado a atingir 27% de seu objetivo. Sem, mas não é suficiente. Tendo trabalhado com os diretores de vendas de organizações eu sabia que o fabricante de automóveis estava trabalhando em uma série de novas tecnologias inovadoras de baterias de íon de lítio e estava à procura de um cliente nacional que poderia experimentá-lo com para que pudessem refiná-lo assim que eu estabeleci um novo setor.

Limpar o Deck

A capacidade de muitas pessoas para inovar é muitas vezes bloqueado porque, embora possam ter encontrado uma verdadeira necessidade, as únicas soluções que eles podem ver não aquelas que já existem e eles tentam fazer essas soluções incrementalmente melhor. Embora esta inovação secundária não seja necessariamente uma coisa ruim, é grande parte da economia chinesa é construída sobre ela, muitas vezes significa que as pessoas estão simplesmente tentando evitar soluções pobres de hoje e o resultado é um desperdício enorme de recursos que ainda não responde às necessidades dos clientes precisam.

Limpar o Deck é uma técnica que muitas vezes tem consequências surpreendentes e é simples. Agora que você encontrou uma necessidade começar de uma pesquisa em branco e ter a solução ideal para o problema nunca existisse, como você resolveu isso?

Por exemplo, se a criança nunca existisse, como levava água? Quando você limpa e mente de tudo o que aconteceu antes de repente você encontra se com novas maneiras, os valores extraordinárias de fazer as coisas.

Quebre todas as regras

Em Clear the Decks, mostro de uma maneira de abordar uma necessidade com uma mente fresca e esta seção leva esse passo adiante. Quando eu tento quebrar as regras eu quero dizer quebrar todas as regras. E se uma vez que você tiver identificado uma necessidade você poderia criar uma solução que não tenta que obedecer, por exemplo, as leis de natureza ou física? Que solução você proporia? As vezes, aplicando esse estilo disruptivo fora do pensamento caixa, onde não há realmente nenhuma regra para governar você pode levar a transformações inesperadas, algumas das quais podem ser completamente independentes do seu original conceito original.


Por exemplo, recentemente a Fundação Nacional da Ciência encorajou uma das equipes de inovação do MIT de criar um novo tipo de mínia de armazenamento densa e de alta capacidade. Muitas organizações como a Intel e a Google gastam milhões de dólares por ano tentando melhorar a densidade de bits dos discos rígidos baseados em mínia de hoje para que eles possam esperar mais capacidade em um unidade menor. MIT, inspirado por sua abordagem à inovação Clear the Decks e quebrando todas as regras. Como resultado, eles inventaram, embora você também poderia desenvolver um novo estado de condensação e criar um novo "Quantum State Layer", que não só irá impulsionar grandes avanços no armazenamento, mas também em comunicações e sensores.

Conclusão

Somos todos naturalmente criativos, mas às vezes é fácil perder a fé, mas há muitas maneiras diferentes, você pode matá-la e liberar seu inovador interno.

Reconhecido em 2011 pelo público como um dos principais especialistas em inovação tecnológica e inovação da Europa, Matthew Griffin trabalha com o Governo de sua própria organização e, quando privado de recursos, cria soluções para ajudar a prevenir as oportunidades e ameaças que as tecnologias e benefícios emergentes terão sobre os negócios, a cultura e a sociedade em geral. Twitter me @mattgriffin_uk

8.7 – MATÉRIA – QUALQUER UM PODE INOVAR



Matéria original em inglês:
<http://innovationexcellence.com/blog/2015/03/12/anyone-can-innovate-but-not-everyone-can/>

Escrito por Jorge Barba

Resumo: As grandes empresas neste artigo são as do autor e não refletem necessariamente as minhas opiniões. Mariana Cristina Cavalcanti

Sim, qualquer um pode. Mas nem todos podem. Aqui está o porquê...

É muito simples. Em primeiro lugar, para inovar, você precisa de habilidade combinada com vontade. As habilidades necessárias são muito simples, para começar: você precisa identificar um problema, compreendê-lo e, em seguida, ter acesso a pessoas e informações que podem ajudá-lo a resolver o problema.

É isso é apenas o começo...

Qualquer um pode identificar problemas, mas nem todos têm a paciência e vontade de caçar mais fundo, e continuar. E, não muitos cultivam uma rede de apoio que constantemente alimenta ideias e insights, portanto, nem todos têm acesso a diversas fontes de conhecimento para ajudá-los a ver além do óbvio. O que é crítico.

Além disso, só porque você é criativo não significa nada. Eu sei, e trabalho com pessoas criativas que não têm disciplina (há exceções). Os que vivem em seus sonhos pensam de ajuda para fazer as coisas acontecerem. Este é o lugar onde vai entrar. E, com vontade vem coragem e ousadia. Este é o lugar onde fica o gargalo. Então você vê, não é tão simples como pedir a todos ideias e as deixar rolar com o que está em sua mente. A menos que a cultura exista, definida pelo líder, não espere que ninguém tome riscos e experimente.

Então o que a empresa pode fazer?

Você tem duas opções:

1. Seja o exemplo. Mais fácil do que dizer é fazer, mas se você faz parte de uma empresa tradicional inovadora (que a maioria é), então você deve fornecer suas habilidades de inovação para o seu povo. Heck, se você é o líder da organização, defina o exemplo e obtenha as habilidades com eles. Seja o exemplo.
2. Saia do modo zumbi. Se você faz parte de uma empresa que começou com uma inovação, mas perdeu a pista, você precisa voltar às suas raízes. O mais provável é que o negócio-as-usual tenha se estabelecido e sua organização precise de um reset para removê-lo do modo zumbi. Pergunte a si mesmo: Qual é a nossa razão de existir? Por que nossos clientes nos valorizam? Que diferença estamos fazendo? Se começássemos hoje, teríamos isso de forma diferente?

Se vemos a criação de valor como crítica, então a inovação é a única maneira de alcançá-la. E, se você estiver no modo zumbi entregando mais do mesmo, você precisa de mudanças. O caminho para a transformação não é para os traços de coração, é um caminho crítico.

Sinais de aviso estão bem na frente de você.

Empresas, na sua maior parte, tratam novas capacidades como nada mais do que mais um complemento à estrutura atual. Este é um sinal de alerta, porque para criar novas capacidades, como a inovação, você precisa parar de fazer outras coisas. Você precisa se esforçar. Você precisa perder algum peso se você quiser.

A diferença entre novos empreendedores e operadores históricos é como eles se aproximam da criação de valor. Para o startup, a criação de valor significa obter mais recompensa fora do que eles já têm. Para a nova empresa, significa fazer as coisas melhor ou de forma diferente do que existe atualmente. Claro, este caminho não é sem seus desafios.


O ponto: Qualquer um pode inovar se eles estão dispostos a mudar suas maneiras, mas nem todos podem porque a mudança não é uma prioridade. É algo que acontece e a maioria fica no conforto da empresa até que não tem mais para onde escapar e acaba sendo obrigado a inovar. Aqueles com coragem vão para a frente. Dê o primeiro passo, faça algum esforço para abrir caminho para novas capacidades. E assim que você começa a transformação.

X Este site foi criado por WEX.com. Crie seu site GRÁTIS >>

8.8 – MATÉRIA – TODOS PODEM INOVAR

Seguro | <https://qbentassivitzki.uivista.com/pesquisa/todos-podem- inovar>

Pesquisa sobre práticas de inovação e gênero. Home A pesquisa Fases da pesquisa Matrizes Contato Blog A pesquisadora



Escrito por Rafael Hamdan

Resumo: As opiniões expressas neste artigo são do autor e não refletem necessariamente as minhas opiniões. Agneta Cristina Savaris

A maneira como nossas vidas, escolas e empregos estão estruturados – a palavra chave aqui é “estruturados” – raramente nos possibilita praticar uma habilidade que não se espera. Ainda hoje, a “necessidade” de inovação não é enfatizada tanto quanto, digamos, a liderança. O tópico nem sequer é introduzido sem acidentalmente bater nele. Mesmo quando as crianças são enviadas para atividades extra-curriculares na esperança de transformar indivíduos bem-amedonhados, e muitas vezes visto como um meio para a sua carreira, por isso não é realmente inovação.

Inovação refere-se a um resultado fundamentalmente melhorado em cada domínio: você poderia inovar um método, produto, interação, experiência, negócio, modo de ensino ou solução para um problema. É como uma habilidade que combina habilidade mental e física, aprendizagem e prática. É claramente um dos traços mais procurados, mas permanece elusivo e a maioria das pessoas não está ciente se precisa dela ou não.

Mito: “A inovação é um talento nascido”

A criatividade, declarada altamente dependente dos genes, é diferente da inovação. Embora a criatividade possa levar à inovação, não é a condição necessária e suficiente para isso. A inovação envolve muitas outras coisas além da criatividade, e envolve uma maneira de pensar e fazer que pode ser desenvolvida, aprendida e fortalecida.

Os livros e as conversas sobre inovação procuram torná-la mais e mais exclusiva, deixa as pessoas impressionadas, e convencidas de que elas não nasceram para inovar. O status nascido externaliza a inovação: isso acontece porque ninguém simplifica a inovação e não a torna acessível.

Eu não sei como inovar

Esta é uma preocupação genuína: mesmo se alguém sabe e acredita que se deve inovar: por onde começar? Eu me deparei com muitos gerentes corporativos que estão buscando algum método para a loucura da inovação. É tudo sensação instintiva? Ou há um método? Existe um manual? Outra questão é que não temos (ou sabemos que existem) muitas pessoas que inovam ao nosso redor. Então, como aprendemos emulando-os? Nossas escolas, faculdades e empresas nunca nos ensinam para a inovação ou para nos dar um feedback construtivo nessa direção.

É um milagre que não saibamos exercitar. Portanto, não se desanimem.

Tendo dito o acima, a inovação é realmente tão simples? É para todos? Existem algumas características que tornam a inovação diferente de outras habilidades, e mais complicada.

1. Opostos simultâneos

A inovação, em sua essência, empurra continuamente a mudar entre mentalidades e comportamentos totalmente opostos: como o pensamento convergente versus o pensamento divergente, a paciência versus a inquietação, o contemplar versus o fazer, o pensar em partes e no conjunto. No entanto, não são todos os flip-flops análogos: há pontos de equilíbrio para este comportamento oposto. Em vez de procurar fazer uma decisão entre duas alternativas poderosas mas opostas, a inovação encontra uma maneira de derivar o poder de ambas.

2. Ligando os pontos

A inovação reúne inúmeras fontes. Acontece na encruzilhada quando uma maneira de olhar as coisas atende a uma aprendizagem completamente distante. Na inovação, esta reunião não é por acidente, mas por design.

Como crianças aprendemos assuntos. Cada assunto tem um professor, um livro de texto e um nome, que não mostra nenhum reconhecimento do outro assunto. Mas nem a vida nem a inovação acontecem em tais silos. Precisa de história e biologia para fundir. Precisa de marketing e geologia para se unirem. Trata-se de conectar pontos, muitas vezes evasivos.

3. Clareza de finalidade

A falta de feedback na inovação pode ser assustadora para qualquer pessoa que tenha crescido em um sistema de classificação linear – o que é seguido até mesmo na vida corporativa. Então, quando você tenta dobrar uma regra, como você sabe se você está certo? Precisamos entender com clareza sobre o impacto que buscamos alcançar. Ao contrário de um “problema”, esta clareza não é dogmática, é direcional. A inovação exige que se empurre o problema em si para esclarecer e detalhar mais para o essencial. Quando alguém se levanta ao mundo sobre uma solução que não tenha sido tentada antes que ela, isso exige um grau muito elevado de clareza de propósito e fé nela mesma, com a combinação de uma capacidade de persuadir.

4. Incerteza

Um projeto de inovação está em constante mudança. Não é uma inovação, mas uma série de pequenas inovações que se juntam para criar uma maior – então a mudança é diária. Isso pode ser esmagador à menos que se entenda a fonte da mudança. No mundo corporativo, há um tremendo foco no mensurável – tempo e custo. Esses fatores acabam estragando a produção de inovação se ela não for compreendida em perspectiva completa.

5. Compartilhamento

Contar histórias e compartilhar ajuda a simplificar e construir o interesse. Muitas ideias, conexões cruzadas, livros, palestras e até mesmo soluções emergem quando o problema ou a ideia é compartilhada de forma interessante com as pessoas, e uma mente consciente e aberta nota a resposta. Se descobrimos que inovação é sobre como conectar os pontos, compartilhar traz milhares de vitórias às experiências.

A boa notícia é que todos podem aprender a inovar. Quando começamos a tomar a inovação cada vez mais inclusiva e exclusiva, ela transformará nossos projetos, nossas vidas e, certamente, nossas organizações.

(Think Business é uma coluna semanal com tecnologia GlobalGyan Academy, que oferece vídeos e análises aprofundadas sobre estratégia de negócios, finanças, liderança, inovação, cultura e valores.)

(Atribuição: As opiniões expressas neste artigo são do autor e não refletem necessariamente as opiniões de YourStory.)

Este site foi criado por WIX.com. Crie seu site GRÁTIS >>>

8.9 – MATÉRIA – INOVAÇÃO É TRABALHO DE TODOS

← Seguro | https://robertaswift2014.wixsite.com/pesquisa/Inovacao-e-trabalho-de-todos

Pesquisa sobre práticas de inovação e gênero. Home A pesquisa Fases da pesquisa Matrizes Contato Blog A pesquisadora

Inovação é trabalho de todos

Matriza original em inglês
<https://hbr.org/2011/12/innovation-is-everyones-job.html>

Escrita por **Bon Axtell**

Resumo: As opções expostas neste artigo são do autor e não refletem necessariamente as ideias aprendidas. Roberta Cristina Savitzi

Até que ponto **você é responsável pela inovação** em sua empresa? A realidade é que, a menos que estejam envolvidos com pesquisa ou desenvolvimento de produtos, a maioria das pessoas nas organizações não se consideram inovadoras. De fato, muitos gerentes desencorajam seu pessoal a inventar novas maneiras de fazer as coisas - empurrando-os, em vez disso, a seguir os procedimentos e permanecer dentro das diretrizes estabelecidas.

Lembrei-me dessa distinção entre "inovadores oficiais" e "todos os outros" quando me reuni com um grupo de gerentes de alto potencial em uma empresa de produtos de consumo. Embora todos concordassem que a inovação deveria ser acelerada na empresa, muitos sentiram-se impotentes para agir sobre ela. "Atual" eles disseram, "novos produtos precisam sair dos laboratórios".

Mas esta afirmação pressupõe que a inovação se refere exclusivamente sobre novos produtos, serviços ou tecnologia - o que é problemático. Esses tipos de novas ofertas são importantes, mas as organizações exigem inovação em todas as frentes. Por exemplo, o sucesso da **Apple** tem sido alimentado não só por novos produtos, mas também por abordagens inovadoras para embalagem, vendas no varejo, acesso de clientes e acordos de parceiros. Da mesma forma, o crescimento da **Toyota** tem vindo tanto de inovações na fabricação, controle de inventário e sistemas de gestão, e de automóveis novos.

Grandes organizações não dependem de um pequeno número de pessoas exclusivas para chegar a inovações. Em vez disso, eles criam uma cultura na qual cada funcionário é incentivado e capacitado a inovar - seja em processos, produtos ou serviços. Isso leva não apenas a novas ofertas de clientes, mas também a melhores margens, relacionamentos mais firmes com clientes e parcerias mais fortes com outras empresas. Além disso, aproveita os cérebros e talentos de milhares de pessoas, qualquer um dos quais pode gerar uma inovação incremental ou uma ideia inovadora.

Se você quiser construir uma cultura de maior inovação em sua empresa, aqui estão algumas maneiras de começar, se você é um líder sênior ou o gerente de uma pequena unidade:

Primeiro, identifique e implemente alguma inovação imediata em sua própria área. Junte sua equipe para identificar possíveis ideias que reduzam custos, economizem tempo ou melhorem o serviço aos clientes. Escolha uma ou duas dessas sugestões e faça com que elas aconteçam rapidamente como forma de demonstrar o sucesso da inovação. Assim como o esquí, o golfe ou qualquer outra atividade, a inovação requer prática.

Lima vez que sua equipe tem confiança de que pode inovar incrementalmente, trabalhe junto para identificar uma inovação mais audaciosa. Isso vai forçar as pessoas a pensarem mais fora da caixa.

Existe uma maneira de reduzir os custos em 50%, ou mais?

Podemos fornecer mais serviços ou produtos de valor agregado para seus clientes (internos ou externos)?

Podemos combinar serviços ou oferecer serviços adjacentes que tornariam seus clientes mais bem sucedidos? Por exemplo, uma equipe de produtos industriais decidiu testar um modelo de negócio "vertical" da indústria - que exigia que cada função repensasse seus processos e contribuições.

Finalmente, para fazer a inovação pegar, crie uma abordagem que incentive as pessoas a desenvolver e experimentar novas ideias. Inclua "inovação" como uma categoria em avaliações de desempenho. Reconheça ideias que tentem novas abordagens mesmo que não sejam perfeitas. E dê às pessoas tempo (e talvez até mesmo um orçamento) para pensar e experimentar.

Não é fácil fomentar uma cultura de inovação, especialmente quando há pressões diárias de desempenho e conformidade - razão pela qual muitos gerentes não assumem a responsabilidade pela inovação. Mas a realidade é que todos têm a capacidade de inovar. E se você pode aproveitar essa capacidade, sua organização tem uma chance muito maior de sucesso.

Qual é a sua experiência com a criação de uma cultura de inovação?

Bon Axtell é um parceiro sênior da **Schaffer Consulting**. Ele é um dos co-autores do **DE Work-Cad** e **The Boundaryless Organization**. Seu último livro é **Simply Effective: How to Cut Through Complexity in Your Organization and Get Things Done**.

Este site foi criado por **WIX.com**. Crie seu site GRÁTIS >>

8.10 – MATÉRIA – SEXO E GÊNERO

[Home](#)
[A pesquisa](#)
[Planos de pesquisa](#)
[Índice](#)
[Contato](#)
[Faq](#)

Sexo e Gênero

Máxima original em inglês
 Mapa conceitual sobre o conceito de gênero
 Publicado em 2016 por Zuleika Dantas

Pesquisa em gênero masculina está sendo feita em 10 países e 10 idiomas exclusivamente em inglês.

Sociologia do Gênero

Na sociologia, fazemos uma distinção entre sexo e gênero. Sexo refere-se às características físicas que nos diferenciam em termos de macho e fêmea, enquanto gênero refere-se às características culturais atribuídas aos papéis dos homens e das mulheres. A diferença entre os dois é que o gênero é uma construção social, enquanto o sexo é biológico.

O gênero é mais fluido... pode ser visto sob diferentes perspectivas. Uma perspectiva é a de que o gênero é uma construção social que muda ao longo do tempo. Outra perspectiva é a de que o gênero é uma característica pessoal que muda ao longo da vida.

A pesquisa em gênero masculina está sendo feita em 10 países e 10 idiomas exclusivamente em inglês.

Gênero

A definição de gênero (relação de homens e mulheres) varia de acordo com o contexto. O gênero é uma construção social que muda ao longo do tempo.

Masculinidade

A masculinidade é uma construção social que muda ao longo do tempo. Ela é influenciada por fatores culturais, sociais e econômicos.

Feminidade

A feminidade é uma construção social que muda ao longo do tempo. Ela é influenciada por fatores culturais, sociais e econômicos.

Gênero ao longo do tempo e do lugar

O gênero muda ao longo do tempo e do lugar. Ele é influenciado por fatores culturais, sociais e econômicos.

8.11 – BLOG


Pesquisa sobre práticas de inovação e gênero.
Home A pesquisa Fases da pesquisa Matérias Contato Blog A pesquisadora

Imagem de inovação
May 2, 2017

5) Escolha uma imagem que represente para você inovação e mande para o email robertadoutorado@gmail.com e depois diga por que você a escolheu? Qual é o significado dessa imagem para você? Que mensagem ela passa?

[Read More](#)

Posts Em Destaque



Gênero e escolha profissional
January 31, 2017

1/1

Posts Recentes







Imagem de inovação
May 2, 2017




Inovação em empresas tradicionais
March 31, 2017



A gente aprende a inovar?
March 4, 2017




Qualquer um pode inovar?
February 21, 2017



Gênero e escolha profissional
January 31, 2017


Inovação em empresas tradicionais
March 31, 2017



4) Empresas tradicionais podem inovar? O que você pensa sobre o assunto?
(Matéria em português: <https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/om-empresas-tradicionais-podem-inovar>; Matéria em inglês: <https://channels.theinnovationenterprise.com/articles/how-new-ideas-can...>)

[Read More](#)

A gente aprende a inovar?
March 4, 2017



3) Você se considera inovador? Acredita que é possível aprender a inovar? Deixe-me saber a sua opinião!
(Matéria em português: <https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/foi-possivel-aprender-a-inovar>; Matéria em inglês: <https://channels.theinnovationenterprise.com/its-possible-to-learn-to-innovate>)

[Read More](#)

Arquivo

- May 2017 (1)
- April 2017 (1)
- March 2017 (1)
- February 2017 (1)

Pesquisa sobre práticas de inovação e gênero.
Home A pesquisa Fases da pesquisa Matérias Contato Blog A pesquisadora

Qualquer um pode inovar?
February 21, 2017



2) Qualquer um pode inovar? As matérias a seguir falam exatamente sobre isso. Qual a sua opinião?
(Matéria em português: <https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/qualquer-um-pode-inovar>; Matéria em inglês: <https://hbr.org/2011/12/innovation-is-everyones-job-it...>)

[Read More](#)

Gênero e escolha profissional
January 31, 2017



1) Como foi para você escolher sua profissão? Teve alguma influência o fato de ser homem/mulher?
(Você pode usar a matéria no link a seguir, em português, como base: <https://robertasawitzki4.wixsite.com/pesquisa/sociologia-de-genero>; Ou a matéria original em inglês: [N...](#))

[Read More](#)

Procurar por tags

I'm busy working on my blog posts. Watch this space!

Siga





Este site foi criado por WIX.com. Crie seu site GRÁTIS >>>

8.12 – CONTATO

The image shows a screenshot of a website's contact page. At the top, the browser address bar shows the URL: <http://robertasavittoli4.wixsite.com/pesquisa/contato>. The website header includes the text "Pesquisa sobre práticas de inovação e gênero." and a navigation menu with links for "Home", "A pesquisa", "Fases da pesquisa", "Métricas", "Contato", and "Blog". A prominent banner image features a notebook with a blue and white striped cover and the text "Registrando o que você quiser." in large, bold, black letters. Below the banner, the heading "QUERENDO TIRAR DÚVIDAS... OU EXPRESSAR OPINIÃO..." is displayed. A paragraph of text explains that this is a space for users to express ideas, perceptions, or opinions. Below this text, the email address "Email: robertadoutorado@gmail.com" is provided. A contact form consists of four input fields: "Nome", "Email", "Assunto", and "Mensagem". An orange "Enviar >>" button is located at the bottom right of the form. At the bottom of the page, a dark footer contains the Wix logo and the text "Este site foi criado por Wix.com. Crie seu site GRÁTIS >>".

Pesquisa sobre práticas de inovação e gênero. Home A pesquisa Fases da pesquisa Métricas Contato Blog

Registrando o que você quiser.

QUERENDO TIRAR DÚVIDAS... OU EXPRESSAR OPINIÃO...

Se você não encontrou espaço nas outras fases para expressar alguma outra ideia, percepção, visão ou opinião, esse espaço é para isso. Você pode preencher os campos abaixo ou me enviar um e-mail!

Email: robertadoutorado@gmail.com

Nome
Email
Assunto
Mensagem

Enviar >>

Este site foi criado por Wix.com. Crie seu site GRÁTIS >>

APÊNDICE 9 – QUADRO PARTICIPANTES DA PESQUISA

MERCUR	Natural de	Idade	Homem/ Mulher	Formação	Tempo Empresa	Vinculado ao Grupo
	Santa Cruz do Sul - RS	43 anos	Homem	Iniciou Administração e Eng. Agrônomo, parou por falta de dinheiro, iniciou Administração dentro da Mercur com auxílio de 50% da empresa.	20 anos	GT Natureza
	Cachoeira do Sul - RS		Homem	Administração de Empresas. Fez MBAs dentro da FGV. Fez cursos no exterior voltados pro mercado asiático de Singapura, fez também cursos voltados a questão logística, a questão de vendas, a questão de marketing e de negociação.	16 anos	GT Apoio e Movimentação
	Montenegro - RS	28 anos	Mulher	Iniciou Administração na UNISC, depois se formou em Contabilidade.	2 anos e 5 meses	GT Sabores
	Rio Pardo - RS	32 anos	Homem	Fez Magistado na Adolescência.	9 anos	GT Natureza
	Butiá - RS	25 anos	Mulher	Fez alguns semestres de contabilidade, um semestre de engenharia agrícola. Atualmente se aventurando em psicologia;	5 anos	GT Imaginação e GT Apoio e Movimentação (Núcleo duro, <i>petit comité</i> , <i>Big Picture</i>)
	Santa Cruz do Sul - RS	55 anos	Homem	Graduado em Administração e em Economia, com especialização em Finanças pela UNISC.	27 anos	GT Apoio e Movimentação (Núcleo duro, <i>petit comité</i> , <i>Big Picture</i>)
	Santa Cruz do Sul - RS	56 anos	Homem	Cursou Engenharia (3 anos). Formado em Administração de empresas.	31 anos	GT Apoio e Movimentação (Núcleo duro, <i>Big Picture</i>)
	Santa Cruz do Sul - RS	45 anos	Mulher	Um ano de Economia. Formada em Administração, três pós-graduações		Diversidade na Rua, se envolve com oficinas e com a LT Reabilitação
	Santa Cruz do Sul - RS	38 anos	Homem	Formado em Engenharia da Produção, Especialização em Segurança do Trabalho; cursando graduação em Direito e mestrado na área de Engenharia.	13 anos	GT Sabores
	Caxias do Sul - RS	31 anos	Homem	Mestrado em design organizacional estratégico;	1 ano e 8 meses	GT Apoio e Movimentação (Núcleo duro, <i>petit comité</i> , <i>Big Picture</i>)
	Venâncio Aires - RS	37 anos	Homem	Formado em relações públicas, Pós-graduação em Marketing.	3 anos	LT Reabilitação
	Santa Cruz do Sul - RS	41 anos	Mulher	Superior incompleto em Administração.	20 anos	GT Imaginação
	Santa Cruz do Sul - RS	36 anos	Homem	Técnico em administração, hoje faz graduação em logística, mas já cursou administração e educação física.	16 anos	GT Natureza e GT Imaginação
	Porto Alegre - RS	34 anos	Homem	Psicólogo.	Consultor	GT Apoio e Movimentação (<i>Big Picture</i>)
Canela	42 anos	Homem	Graduação em Contabilidade com vários especializações e MBAs	20 anos	Diretor-Superintendente SESI	

CULTURA E INOVAÇÃO	Sarandi - RS	57 anos	Mulher	Técnico em Edificações e Publicidade e Propaganda.	8 anos	Grupo do Espaço Maker
	Porto Alegre - RS	45 anos	Homem	Administração de Empresas, Pós em Marketing de Serviço, Mestrado em Tecnologia e Design de Produto, Cursando MBA em inteligência Empresarial.	17 anos	Grupo Pontes para a Integração
	Porto Alegre - RS	41 anos	Mulher	Graduada em Psicologia, cursando Pós em Psicologia Cognitiva Comportamental.	4 anos	Grupo Pontes para a Integração
	Nova Bassano - RS	38 anos	Homem	Técnico em Mecânica Automotiva, também em Alguns Semestres de Engenharia mecatrônica, Graduado em Administração de Empresa e Pedagogia.	10 anos	Grupo Comunicação (Media Lab)
	São Borja - RS	37 anos	Mulher	Técnico em Edificações, Graduada em Engenharia Civil, Mestrado em Engenharia de Produção.	2 anos	Comitê Gestor do Projeto
	Porto Alegre - RS	35 anos	Homem	Graduado em Ciências Sociais.	7 anos	Grupo Comunicação (Media Lab)
	Santa Cruz do Sul - RS	43 anos	Mulher	Cursou dois anos de Psicologia, Graduada em Administração de Empresa - ênfase em Comércio Exterior	13 anos	Grupo Maker
	Porto Alegre - RS	31 anos	Homem	Graduado em Administração de Empresas, MBA em Gestão de Projetos.	5 anos	Comitê Gestor do Projeto
	Sapucaia do Sul - RS	35 anos	Homem	Graduado em Engenharia Ambiental.	13 anos	Grupo Maker
	Canela	42 anos	Homem	Graduação em Contabilidade com vários especializações e MBAs	20 anos	Comitê Executivo do Projeto
		32 anos	Mulher	Graduada em Administração, com pós-graduação em Gestão Estratégica da Inovação Tecnológica e Mestrado em Políticas Científicas e Tecnológicas	12 anos	Sócia da Symnetics
ESCOLA SESI	Porto Alegre - RS	39 anos	Homem	Técnico em Contabilidade, com Pedagogia Multimeios e especialização em Informática Educativa.	5 anos	Equipe de Gestão Escola
	Porto Alegre - RS	52 anos	Mulher	Graduação e Mestrado em Letras.	4 anos	Equipe de Gestão SESI
	Pelotas - RS	34 anos	Mulher	Graduação em Geografia, com especialização	3 anos	Equipe de Docentes da Escola
	Erechim - RS	36 anos	Mulher	Graduação em Matemática.	3 anos	Equipe de Docentes da Escola
	Novo Hamburgo - RS	37 anos	Mulher	Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado Escolar, Formada em Gestão de Recursos Humanos, cursando Pós em Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa.	4 anos	Equipe de Secretaria Escolar
	Porto Alegre - RS	48 anos	Mulher	Graduação em Ciências Sociais, Mestrado em Ciência Política.	3 anos e 9 meses	Equipe de Gestão SESI
	Pelotas - RS	52 anos	Homem	Técnico em Contabilidade, Graduação em Educação Física e Pós em Desporto	19 anos	Equipe de Gestão Escola
	Novo Hamburgo - RS	36 anos	Mulher	Técnico em Enfermagem, Graduação em Pedagogia.	9 meses	Equipe de Orientação Pedagógica
	Santo Antônio da Patrulha		Mulher	Graduada em Pedagogia e em Assistente Social, com mestrado em Educação, especialização em Psicopedagogia.	4 anos	Equipe de Gestão SESI
Canela	42 anos	Homem	Graduação em Contabilidade com vários especializações e MBAs	20 anos	Diretor-Superintendente SESI	

Fonte: Sawitzki (2017)

APÊNDICE 10 – SINALIZADORES, NÓS E OBJETIVOS

INTUITO DA SEÇÃO	VARIEDADES DE FUNCIONAMENTO DA ATENÇÃO	SINALIZADORES	NÓS	OBJETIVOS DA PESQUISA
APRESENTAÇÃO DA PRODUÇÃO/ COLHEITA DOS DADOS	<p>Um processo complexo : “seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa etc” (KASTRUP, 2015, p. 33).</p>	<p>Os sinalizadores orientaram a caminhada e contribuíram para a construção da descrição e discussão dos nós.</p>	<p>Pontos de confluência, não estanques, mas sim fluxos captados durante a produção de dados.</p>	<p>OBJETIVO GERAL: Apreender os entrelaçamentos entre o gênero e a inovação como uma prática social em três diferentes territórios.</p>
	<p>RASTREIO</p>	<p>Territórios cartografados</p>	<p>Nó “Ingresso no campo”</p>	<p>OBJETIVO ESPECÍFICOS</p>
	<p>É a varredura do campo, visando “uma espécie de meta ou alvo móvel” (KASTRUP, 2015, p. 40). “Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo” (p. 40).</p>	<p>As práticas e os saberes</p>	<p>Nó "Contexto de emergência do Projeto"</p>	<p>a) compreender o contexto organizacional que possibilitou a criação, a execução e a concretização dos projetos cartografados</p>
	<p>TOQUE</p>	<p>Corpo vibrátil</p>	<p>Nó "Projeto de Inovação"</p>	<p>b) identificar e descrever as práticas sociais dos projetos investigados e os agentes a elas imbricados;</p>
	<p>“Algo acontece e exige atenção. (...) É signo de que há um processo em curso, que requer uma atenção renovadamente concentrada” (KASTRUP, 2015, p. 42).</p>	<p>Sentidos de inovação</p>	<p>Nó "Os agentes e a motivação"</p>	<p>c) analisar as maneiras que esses profissionais enactam, experimentam e expressam sua encarnação de gênero e como esses atores a(fe)tivaram(-se) (com) os projetos de inovação cartografados;</p>
	<p>POUSO</p>	<p>Nó "Algumas práticas"</p>	<p>Nó "A(fe)tivando(-se)"</p>	<p>d) analisar as maneiras que esses profissionais enactam, experimentam e expressam sua encarnação de gênero e como esses atores a(fe)tivaram(-se) (com) os projetos de inovação cartografados.</p>
	<p>É uma mudança na escala da atenção. Faz-se uma parada, imprimindo um zoom em algum ponto do campo. “Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura” (KASTRUP, 2015, p. 43).</p>	<p>Nó "Encarnando gênero"</p>	<p>Nó " Situando a inovação"</p>	<p>RECONHECIMENTO ATENTO</p>
	<p>O movimento do cartógrafo é na direção de reconduzir sua atenção para o objeto, destacando seus contornos particulares. “O importante do reconhecimento atento, tal como descrito por Bergson, é a revelação da construção da percepção através do acionamento dos circuitos e da expansão da cognição” (KASTRUP, 2015, p. 47).</p>	<p>Nó " Os elementos risco, criatividade, dinheiro e erro"</p>		

APÊNDICE 11 – ELEMENTOS RISCO, DINHEIRO, CRIATIVIDADE E ERRO

CATEGORIA	CITAÇÃO – PROJETO LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO SOCIAL DA MERCUR
RISCO	<p>Os riscos fazem parte das atividades de quaisquer empresas. Projetos como este fazem com que as empresas saiam das suas zonas de conforto e busquem inovar e se reinventar. O risco existe, mas quem não inovar, vai parar no tempo. É uma empresa muito corajosa e que acordou, promovendo a inovação na cultura da empresa. (LUCAS, 2017)</p> <p>Toda inovação tem risco. Entendo que o risco não se dá em não conseguir inovar ou materializar a inovação, mas quando não se consegue evidenciar o esforço em inovar. (HEITOR, 2017)</p> <p>Não sei. Pra mim, tem uma coisa de entender como que esse projeto de inovação tá sendo feito, mais quando eu olho pra alguns projetos da... pegar da Mercur, né? Da linha de trabalho. Hoje ele é um projeto muito bacana, muito legal, a gente olha e vê que é muito inovador, mas ele é algo que não é participativo e algo desconhecido. Por não ser participativo, exatamente, ele se torna desconhecido. Dentro da Mercur, as pessoas têm muita dúvida, elas desconhecem o processo e... acho que a pergunta que fica é inovação pra quem, afinal, né? Uma inovação do quê? E a gente tem feito a linha de trabalho com as pessoas, é um processo muito bonito lá fora, mas aqui dentro fica esse vazio, assim, ou esse não... não se sabe, se ouviu falar, e aí, pra mim, o risco é... não é nem uma perda de significado, porque ele é muito significativo pra quem participa, mas, pras outras pessoas, é só mais um outro processo, mais um outro projeto e só mais um outro trabalho, né? Tanto que algumas são só incluídas na hora de, “Bom, agora a gente precisa desenvolver um novo produto e a gente vai lá falar com o cara da calandra e dizer que ele precisa fazer um engrossador sei lá o quê, e ele faz”. Pra mim o risco é esse, assim, essa perda de significado do valor das coisas, assim. É, de outros processos também, fico pensando no nosso Colabora, que foi um processo muito legal do desenvolvimento das muletas e ele... da gente se perder no processo, né? Porque ele parou de acontecer, né? Se chegou nas muletas de papelão e num outro redesenho das muletas de alumínio, e não se soube o que fazer com isso. Não se soube. E hoje a gente tá aí... depois de um ano e pouco, retomando contato com os caras de papelão, porque quem começou o projeto abandonou, e a gente não sabe também como que começa esse projeto agora com eles, né? Ontem mesmo a gente tinha reunião, e eu disse pro João, “João, eu não consigo... eu não sei por que eu tô fazendo isso. Eu não sei, tipo eu não participei desse processo, não sei por que eu tô fazendo isso”, e aí, esse risco de se perder no processo... É que, eu não sei, pra mim, tá tudo relacionado com o como, eu acabo ficando sempre em torno disso, mas... é preciso cuidar, cuidar e levar as pessoas pra um processo de entendimento, assim, do que tá sendo feito, por que tá sendo feito, pra que elas também se tornem multiplicadoras disso, né? Sei lá, como um projeto, ele é liderado por diversas pessoas, daí não uma só pra que não aconteça esse tipo de coisa. Alguém vai, é o chamador da ideia e... essa pessoa, é a referência, e se ela sai, acabou o projeto? Não, mas tem tantas pessoas envolvidas num projeto. Como que uma pessoa sai e acaba um projeto? Eu acho que tem esses riscos, né? Tão sempre relacionados a como é feito, mas a perda de significado e questão de se perder no processo é algumas características que eu encontro dentro da Mercur, né? (CAMILLA, 2017)</p> <p>Sim. Vamos falar o seguinte, por exemplo... Existe risco, vamos dizer assim... uma das coisas, por exemplo, que a gente não definiu bem ainda... por exemplo, essa inovação que nós tamos correndo, um risco existe se alguém pegar essas ideias e fizer elas, copiar a Mercur, fazer os produtos que nós estamos desenvolvendo, da maneira como nós estamos desenvolvendo. Aí o pessoal, “Ah, mas alguém pode pegar eles e pode... patentear eles”, eu digo, “Não, patentear esses produtos é mais difícil, que já tem evidências antes que a gente já tá fazendo”. Se alguém copiar eles e fizer e atender as necessidades com os propósitos, legal. Então, não vejo maiores riscos nisso ali. Alguns questionam a nossa... olha, existe um risco trabalhista. Por quê? Muitas atividades, as pessoas vêm fora do horário e fazem... como eles dizem, eles vêm de maneira voluntária, um dia. Os colaboradores possam requerer, “Ah, essas horas eu quero ganhar, em cima disso”. Então são alguns riscos que a gente corre, mas a gente também tem o seguinte, se tu não correr risco, tu não faz nada. Mas são os riscos, assim, que eu vejo o seguinte... calculados. Tem riscos nesses processos que a gente tá fazendo, de inovação, de desafiar os modelos tradicionais, então... e a gente tá muito na confiança das pessoas. É o tipo de coisa, “Ah, o pessoal vai hoje à noite aqui, e a menina vai ensinar a fazer uma pizza diferente”, são só colaboradores, “Ah, mas daqui a uns anos, eles vão dizer que essa era uma atividade da Mercur”. Pode. Inclusive, não sei se já conversei contigo,</p>

	<p>esses tempos eu tava em Porto A... um grupo lá do SESI SENAI, apresentando o Lab nosso, daí o presidente do SENAI disse... foi bem nessa linha, “Báh, mas essa atividade aí que vocês fazem fora, ela é... isto... como isso tá dentro do pátio da Mercur, vai dar decisões trabalhistas direto pra vocês”, aí o cara do SESI disse assim, “Olha, eu conheço a Mercur. Acho que não vai dar. Acho que não vai dar”. Então nós estamos apostando nessa lógica. Por exemplo, amanhã de tarde, a Mercur não trabalha. Eu vou vir aqui com mais três colegas da Mercur, nós vamos fazer nossa oficina de papelão. Claro, eles batem cartão. Eu não bato cartão, não tem problema nenhum, mas eles batem cartão, eles vão estar aqui sem bater cartão, sem ganhar horas; é uma atividade que a gente tá querendo fazer. Não é a Mercur, nós que queremos fazer. Para o nosso desenvolvimento. Se isso servir depois pra Mercur, serve. Por que a gente tá fazendo fora do horário? Porque a gente não tá conseguindo, no horário de trabalho, tempo pra se reunir, então a gente resolveu, “Vamos fazer depois!”. É um risco. (VIRGÍNIO, 2017)</p> <p>Eu acho que é... sei lá, dizem que quanto maior o risco, mais a possibilidade de retorno, né? Não sei se é essa relação, não sei julgar bem, assim, ähn... e até o próprio, o que que é o conceito de risco, né, eu questiono as pessoas, tá, mas tu realmente acredita que o engenheiro lá, fechado no P&D, desenvolvendo um negócio e depois entregando pro comercial, ter que dar um jeito de vender aquilo ali de qualquer jeito, tu realmente acha que isso é menos arriscado do que ir pra rua e conversar com as pessoas e interagir com elas pra ver o que que elas precisam e pra depois o teu engenheiro fazer? Então, eu acho que o risco tá muito ligado a coisas de medo, assim, que a gente tem medo... do medo que a gente vai fazer as coisas e aí a gente... medo de errar, a gente tem, a gente foi criado nisso, que a gente não pode errar e aí a gente tem medo de fazer qualquer coisa que vai dar errado. E a gente tem medo de compartilhar as decisões também, porque não faz o menor sentido, por exemplo, eu tenho medo de fazer errado, daí não vou fazer, não vou perguntar pra ninguém, o risco de dar errado é muito maior, ao menos me parece meio lógico isso, assim, sabe? Então, eu acho que essa coisa do risco, assim, tem muito a ver com o medo que a gente tem, assim, ah, a gente... ah não, mas isso é muito arriscado. Às vezes eu acho que é muito mais medo de fazer, medo de tomar uma decisão diferente que vai ser incomum ou que eu não exatamente tenho como medir, algum mercado que não existe ainda e daí eu... ah, mas é muito arriscado, então eu vou fazer caneta Bic. Sim, mas eu vou ter que concorrer com a Bic, entendeu, que é, tipo, uma gigante internacional da fabricação de caneta, mas aí eu vou fazer caneta só porque já existe uma coisa, sabe? Então, tá, não, mas não... acho que as pessoas acabam meio que se tolhindo, assim, né, por esse... por um medo, assim, e se confundem com o risco, que eu acho que essa coisa do risco, assim, é muito construída, sabe? Dizer que, ah, isso é mais arriscado ou é mais caro também, tipo, é uma retórica muito fácil, essa, né? De tipo, ah não, mas isso é muito caro, fazer desse jeito, mas é aquilo que eu... que nem o exemplo que eu falei antes, daqui a pouco eu vou me relacionar com uma pessoa, vou conversar com ela e tal, vou demorar três, quatro anos pra formar uma relação e pra ir e descobrir e é pouca coisa, a gente sentar ali, conversar e vai ter ideias e coisas que tu nunca imaginou e nunca ia chegar em termos de... tanto de coisas relacionais como daqui a pouco impacta num produto, né? Então, eu acho que é uma loucura, assim, a gente tentar, querer, às vezes, tentar dizer, ah não, mais isso é muito arriscado ou isso é muito... que é um medo mesmo de fazer a coisa diferente, sabe? Se tu for lá perguntar mesmo pras pessoas que participaram do Diversidade, talvez, a gente vai conversar com eles lá, com os articuladores e tal, né? Tipo assim, quando que ia se chegar naqueles produtos lá em um ano meio, sabe? Em um ano, naquela... tipo assim, oh, e tu lançar uma linha de 15 produtos e num desenvolvimento de... num espaço, pô, eu fiquei na Mercur um ano e oito meses. A gente... eles ainda tão lançando coisas, mas a coisa, tipo assim, oh, num período de dez... ähn... de dois anos no Diversidade vai ter, tipo, um lançamento, sei lá, de uns dez produtos diferentes aí, totalmente diferentes, que não existia no mercado, no Brasil, sabe? Então, tipo, o que que é... Existem sim, no mercado... existe uma coisa, o que que é mais arriscado, né? O ficar lá dentro da minha empresa lá, no meu gabinete lá, tendo ideias mirabolantes e tentando depois empurrar aquilo pras pessoas ou é, tipo, eu tentar realmente entender, né, o que que tá vindo de fora, assim, o que que as pessoas tão realmente precisando e tal. (ANDRÉ, 2017)</p>
CATEGORIA	CITAÇÃO – PROJETO ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR SESI-RS
RISCO	<p>O risco vai existir, mas a atenção e o cuidado dos envolvidos devem estar presentes sempre. (IGOR, 2017)</p> <p>Uma pessoa [inovadora é] aberta a novas experiências, que gosta de se colocar, de vivenciar situações diferentes e compartilhar as experiências. Que entende a função do erro e se permite arriscar. Alguém com responsabilidade socioambiental. (IGOR, 2017)</p>

	<p>Trabalhar com pessoas é sempre uma incógnita, trabalhamos com cultura, situações familiares, fatores externos, valores intrínsecos de cada educando. Para termos sucesso no nosso projeto mantê-los motivados e com foco na sua formação (valores pessoais e formação acadêmica) é fator fundamental das nossas atividades diárias, procurando validar e proporcionar feedback assertivos com os mesmos. (LUANA, 2017)</p> <p>O risco é calculado. Sabemos trabalhar com a área de educação e os desafios que ela traz. (CAROLINE, 2017)</p> <p>Sempre existe, e é por isso que precisamos pensar muito sobre nossas decisões, apesar de ser algo natural em todos os processos de mudança. (HORTÊNCIA, 2017)</p> <p>Toda inovação, ela gera, né, ou ela gerou um risco, a pessoa, pra fazer uma coisa diferente, ela vai ter que arriscar num determinado momento. Obviamente isso vai levar algum tempo, e isso há um... vamos dizer assim, um... um montante de dinheiro que é aplicado naquilo, então nós temos aí o risco financeiro também, não deixa de ser, é o risco de dar errado e o risco financeiro, porque tu tá aplicando, né, um capital ali. Bom, no nosso caso aqui o risco financeiro, ele já é previsto, vamos dizer assim, num orçamento, então o meu risco não é tão grande. Por que? Porque eu tenho esse capital. Eu não posso simplesmente botar ele fora, mas eu... se eu conseguir comprovar que eu usei esse capital para propostas de inovação que não deram certo, mas que poderiam, tinham, tinham algumas, vamos dizer, algumas hipóteses, hipóteses de ter sucesso, é tranquilo, né? Mas o que eu vejo na questão de inovação é principalmente é... é a coisa dar certo, ou seja, aquilo que tu pensou ter uma aplicabilidade, né? E ela pode gerar não uma quebra, vamos dizer assim, de orçamento, mas dela poder gerar uma redução do... deste capital que tu vai investir numa determinada coisa. (ÁLVARO, 2017)</p> <p>Sim, o risco que eu vejo que a GEDUC assumiu, um risco muito grande, né? Porque é um projeto extremamente ousado, é um projeto que a gente não vê em outros lugares, então é uma coisa que foi um grande risco, principalmente na coisa, assim, de certo ou não, e que quando a gente soube que nós seríamos o piloto disso, que seria justamente pra gente ver, olha, isso aqui dá certo, isso aqui não tá dando certo, isso aqui a gente pode mudar e fazer dessa forma. ãhn... isso aqui, a gente pode tirar porque não foi uma coisa que a gente viu tanta necessidade, tanta vantagem e tal. ãhn... eu acho que foi um risco pra todos, né? Inclusive pra gente, quando foi contratado, justamente porque a gente sai da academia... ãhn... moldados dentro dos padrões tradicionais de universidade, né, de escola e aí a gente chega numa escola onde a gente não tem nada de tradicional. Então, assim, o risco... acho que todo mundo assumiu um risco em níveis diferentes, né? O risco em escalas diferentes, e o investimento... a gente sabe que o investimento é um investimento que foi, inicialmente, muito grande e que segue sendo muito grande, porque é uma escola que proporciona todo o tipo de experiência, então, agora mesmo, semana que vem, a Kátia vai pra Escócia com 2 alunos, por causa de um trabalho deles que foi indicado em outra feira, né, e que se não houvesse, de fato, investimento nesse momento, financeiro, eles perderiam essa oportunidade. Então a gente vê que o sistema, em si, ele não hesitou em investir por acreditar nesse projeto, e, principalmente, por assumir também o risco porque o sistema aqui responde por sistema nacional, sabe? Então por que que eles vão chegar e vão dizer, ah, pois é, investi mas não deu tão certo. (...) Então, eu acho que todos assumiram riscos diferentes e todos participam desses investimentos, né? (ELIDIANE, 2017)</p>
CATEGORIA	CITAÇÃO – PROJETO DESENVOLVIMENTO DA CULTURA DE INOVAÇÃO DO SISTEMA FIERGS
RISCO	<p>A inovação pressupõe correr riscos e temos ter essa clareza para não sairmos frustrados, chateados ou dizer aqueles chavões tipo: "isso aqui na empresa nunca deu certo". Faz parte do processo, se não foi adiante é porque não estamos preparados o suficiente; ou não é o momento para; ou neste momento não é estratégico para a instituição. (ELIANA, 2017)</p> <p>O risco em inovação sempre é considerável. De outra parte existem ferramentas para mitigação destes, o que auxilia na mensuração dos eventuais impactos. A definição clara do que se quer me parece ser o ponto. E o exercício para isto precisa ser factível, dentro de fatores de racionalidade de recursos. Mas é preciso fazer. (LUCIANO, 2017)</p> <p>Não percebo como risco, mas as vezes a atenção demasiada para um dos três itens pode não trazer resultado no final. (ANELISE, 2017)</p> <p>Acho que o risco é algo totalmente inerente ao processo de inovação, pois sempre trata-se de uma aposta em algo (com o máximo de informações prévias para que se busque assertividade), um teste de hipótese. (EDUARDO, 2017)</p> <p>O maior risco é de ficar desatualizado/obsoleto e acompanhar as mudanças. (RODRIGO, 2017)</p>

	<p>Risco, pois é, risco e medo. O que significa entender que essas novas tecnologias... o SENAI fica na vanguarda, o Sitema fica na vanguarda, “Vamos esperar ver o que vai ser”, “Então, tá, então quem sabe agora tu cria a tua página no Orkut?”. Né, seria mais ou menos assim, “Vamos esperar passar o risco”. Não! (...)Risco. O risco... o que eu vejo, um pouco mais, assim, de ousadia, que é maior que o risco. O risco de não dar certo, de dar confusão, de dar errado, não, o SENAI ou o Sistema FIERGS é uma estrutura muito sólida, muito confiável, e que bom que tem esse lado conservador. Essas máquinas que a gente utiliza aqui, essa estrutura que a gente utiliza aqui, ela é muito boa. Não tem nada à moda louco, assim. Daqui a pouco tu insere esse meio de comunicação e ele deixa de existir. Realmente é arriscado, mas pergunta pra a tua pesquisa quem deles utiliza Whatsapp, que é um canal informal, e que talvez hoje seja o mais usado e que pode ser que amanhã seja outro. A gente tem que surfar a onda na onda, não depois que ela passou e se acostumar com isso. Não adianta, é assim que a gente tem que viver. Não precisa estar lá na ponta, mas também não deixa passar a onda, né, que aí tu tá fora do mercado. (CÉSAR, 2017)</p> <p>Eu acho que o risco ele é o mais importante. Porque primeiro você tem que ter coragem. Tem certo risco, mas eu acho que dinheiro, dependendo da qualidade, da ideia, do projeto, o dinheiro se consegue de alguma maneira, hoje em dia tem muitas maneiras de você conseguir dinheiro. Só que no Cultura, se fala, se quer muita inovação. Só que não se arrisca muito, não se tem a cultura do risco. Não é que falta dinheiro. Acho que tem que ser um tipo de inovação mais incremental ali, tem que passar por uma mudança aos poucos. O risco é pequeno. E o investimento que se tá usando ali é pequeno também. (...)Se perde muito tempo com coisas que poderiam não se perder tanto tempo, pra poder investir em coisas mais importantes. Eu vejo que a questão ali é só coragem mesmo. Só que isso tem que se trabalhar, essa coisa do risco. Porque a falta do risco é pras duas partes, tanto da liderança, quanto do colaborador. (DAYANE, 2017)</p> <p>Gestão de risco do projeto é uma coisa, depois que eu fui aprender ... é o que tu acaba fazendo: comunicação e gestão de risco. E se o projeto está bem planejado a execução acontece, mas só que sempre vai ter risco, então estamos trabalhando pra que eles não ocorram e isso é um nível de maturidade bem grande, e acho que a gente não consegue gerenciar o risco completamente do projeto, mas sabe que eles existem, o que já é uma grande coisa, talvez não todos também, mas essa atitude que a gente tem de cada vez que a gente lança uma ação, pensar nas possíveis consequências isso é uma forma de mitigar risco também, já vai estar meio que viciado nisso de largar a ação sabendo que vai ter consequências não calculadas, mas também tomar isso como aprendizado, que é outro aspecto. Então assim, tentar ignorar os riscos que cancelem ou que comprometam o projeto, isso é relevante, mas deixar uma certa abertura pra riscos que podem ser bons, então também ter uma flexibilidade pra poder acontecer coisas que a gente não sabe. [Eu encaro o risco como] oportunidade de aprendizado desde que ele seja, é difícil dizer essa palavra, calculado. Desde que seja medido. Nunca pode ser um risco que te leve a uma falha total do projeto, e isso serve também pra inovação, tu não pode botar a tua empresa em risco por causa de uma inovação, a não ser que seja o último suspiro dela, isso as vezes acontecem também. Mas tem que estar aberto a que isso acontece porque senão tu vai ter só resultados esperados e quando se trata de cultura de inovação é impossível saber resultados esperados, tu vai construir uma ponte tu até talvez consiga ter resultados esperados, é uma área muito calculada, o conhecimento já se domina, mas em projeto de inovação não tem como então tu tem que estar aberto e saber... e o melhor de tudo, pra quem toma decisão é saber que corre risco, ele ter a ilusão de que não vai ter risco nenhum ou de que não vai ter falha, é uma ilusão mesmo, porque inevitavelmente vai ter. eu acho que o risco tem que ser assumido como uma coisa boa e não como uma problemão, ou uma coisa pra ter medo, eu acho que tem que tirar o lado bom do risco. (GEAN, 2017)</p>
CATEGORIA	CITAÇÃO – PROJETO LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO SOCIAL DA MERCUR
DINHEIRO	<p>É uma consequência do trabalho que será desenvolvido. Não é o foco principal, pois buscamos construir junto com as pessoas soluções que atendam as suas reais necessidades. O que surgir das inovações pode ou não gerar algum faturamento para a empresa. (LUCAS, 2017)</p> <p>Depende do tipo de inovação. Tecnologia e inovação tem uma relação intrínseca com o fator dinheiro. Inovação em gestão e processos criativos nem tanto. Mas claro, uma relação que pode desestabilizar é a cobrança por resultado enquanto, como mencionei acima, seria mais interessante focar em evidenciar o esforço e a caminhada. (HEITOR, 2017)</p>

Ah, acho que enquanto Mercur, né? Aí, de novo, a gente é muito privilegiado porque... desde sempre, né? Do Sérgio assumir e pro Ricardo aceitarem fazer o projeto, o edital do SESI, isso tudo... não tava relacionado a um retorno financeiro, e sim a um entendimento dessa... desse desenvolvimento do capital social, tanto na Mercur quanto na comunidade. E aí é outro lugar de trabalhar, por isso que me encanta tanto. Mas tem, dentro da Mercur, principalmente, tem essa grande questão, é a pergunta de todos, “O que a Mercur ganha com o Lab?”, né? Mas a Mercur também entendeu que ganha, ressignificando as suas relações... tendo relações com mais qualidade, assim, o trabalho é outro, né? As pessoas trabalham de um jeito diferente e de um jeito diferente, assim, muito mais produtivo, muito mais legítimo e muito mais saudável, então, nossa, os impactos pra mim, eles são muito visíveis, né? De que eu vou ter menos pessoas doentes, menos pessoas colocando atestado que não querem vir trabalhar, porque elas encontram significado naquilo que elas tão fazendo, porque faz bem pra elas. Ou eu vou ter relações... fluxos de processos em fluxo mesmo, né? Onde um não tá tentando trancar o outro, né? “Ah, o pessoal da logística, não dá pra querer. Só dizem 'não'”, ou “O pessoal do financeiro só tranca pedido”, porque, quando essas pessoas têm a oportunidade de se relacionar aqui no laboratório, em diferentes espaços, conhecerem de outros jeitos, viverem momentos diferentes junto, elas se reconhecem, e aí elas ligam... de novo, a Marília liga pra Michelle lá na logística e ela fala com a Michelle, e não pra menina da logística que só tranca pedido. Então acho que a Mercur foi percebendo o valor disso, assim... Eu vi na sexta-feira, que o Sérgio e o Ricardo conseguem... vi, assim, no olhar deles um “É isso!” muito claro, assim, as pessoas estão sendo pessoas, né? E elas, sendo quem elas são, elas conseguem também... porque é isso que a Mercur quer e é assim que a Mercur quer se relacionar com o outro, né? O outro, fornecedores e tudo o mais, conseguem traduzir assim pras pessoas esse posicionamento da Mercur, que não é fácil de se traduzir, senão a pessoa se relacionando como a Mercur espera que a gente se relacione. Não é só uma mensagem que a gente vai reunir pessoas e organizações para criar soluções sustentáveis; é como eu expressei isso naquilo que eu sou e naquilo que eu tô fazendo. Pra mim, o laboratório ou outros projetos de inovação facilitam muito esse processo, assim, pessoas sendo pessoas e se disso. (CAMILLA, 2017)

É, o que que nós fizemos? Nós temos vários projetos, esse ano, de novo... um financiamento BNDES sobre inovação, então a gente coloca vários projetos em inovação e pega todo um dinheiro, esse, ali, porque são projetos que a gente acredita de fazer. Esse dinheiro entra nesses projetos, ele é gasto nesses contextos, nessas inovações que a gente quer fazer. E a gente tá se... se permitindo olhar nesse nosso processo de inovação, que em algumas coisas a gente não olha no processo tradicional, que é o retorno payback, o ativo que dá. A gente tá olhando que isso é uma consequência. Então mesma coisa, gestão na Mercur hoje, a gente diz o seguinte, “O lucro é uma consequência. Ele não pode ser objetivo”. Então, quando tu lança uma inovação, “Ah, eu quero que essa inovação traga retorno financeiro, ela não nasce legal”. Então a gente tá se permitindo o seguinte, “Essa inovação que a gente tá fazendo, quais os retornos pras pessoas que ela tá dando?”, então o retorno financeiro vai ser uma consequência. Ela não pode ser agora, mas logo, logo, ela vai trazer retornos financeiros também. A gente tá se permitindo não olhar o retorno financeiro no primeiro momento. Nós temos investimentos nessas áreas, ali, que a gente tá investindo, mas sempre com muito cuidado. Muito cuidado se é necessário. Eu acho o seguinte, todos os investimentos, hoje, que a gente faz, eles são discutidos muito no colegiado, na própria... várias áreas, se discutido, e a gente diz o seguinte, “Pra ser investido, tem que convencer todo mundo”. Porque, se tu não consegue convencer, talvez não é necessário de fazer. Esses gastos que a gente tá fazendo... e é interessante, desde que a gente adotou esse modelo... pra mim, é uma inovação que a gente faz no orçamento... a gente não consegue gastar tudo o que tá orçado. Incrível isso. Vários anos, nós temos x valor, que a gente chama de bolsão, e a gente não consegue gastar, porque a gente não se preocupa em gastar ele dentro do ano. Então é o tipo de coisa, nós tinha aprovado nosso projeto cozinha... 40 mil no orçamento, e nós vamos gastar 13. Nós vamos gastar 13. Essa é a diferença, eu acho, porque, se nós precisar... se fazer ele... queria fazer, nós ia gastar os 40 ou mais, porque, “Ah, tenho um dinheiro aqui, eu vou gastar ele. Tem que fazer. Tem que mostrar que tá presente”. A gente se permitiu viver um pouco, e o grupo chegou à conclusão que a ideia que nós tinha, inicial, não era. Aí entra o que eu falei antes, foi totalmente desconstruída a ideia, e construída uma ideia, que eu julgo mais legítima, mais verdadeira, com um terço do valor. Então, acho que esse é o grande... inovação também se permitir que essas coisas aconteçam. (VIRGÍNIO, 2017)

Eu acho que é... sei lá, dizem que quanto maior o risco, mais a possibilidade de retorno, né? Não sei se é essa relação, não sei julgar bem, assim, ãhn... e até o próprio, o que que é o conceito de risco, né, eu questiono as pessoas, tá, mas tu realmente acredita que o engenheiro lá, fechado no P&D, desenvolvendo um negócio e depois entregando

	<p>pro comercial, ter que dar um jeito de vender aquilo ali de qualquer jeito, tu realmente acha que isso é menos arriscado do que ir pra rua e conversar com as pessoas e interagir com elas pra ver o que que elas precisam e pra depois o teu engenheiro fazer? Então, eu acho que o risco tá muito ligado a coisas de medo, assim, que a gente tem medo... do medo que a gente vai fazer as coisas e aí a gente... medo de errar, a gente tem, a gente foi criado nisso, que a gente não pode errar e aí a gente tem medo de fazer qualquer coisa que vai dar errado. E a gente tem medo de compartilhar as decisões também, porque não faz o menor sentido, por exemplo, eu tenho medo de fazer errado, daí não vou fazer, não vou perguntar pra ninguém, o risco de dar errado é muito maior, ao menos me parece meio lógico isso, assim, sabe? Então, eu acho que essa coisa do risco, assim, tem muito a ver com o medo que a gente tem, assim, ah, a gente... ah não, mas isso é muito arriscado. Às vezes eu acho que é muito mais medo de fazer, medo de tomar uma decisão diferente que vai ser incomum ou que eu não exatamente tenho como medir, algum mercado que não existe ainda e daí eu... ah, mas é muito arriscado, então eu vou fazer caneta Bic. Sim, mas eu vou ter que concorrer com a Bic, entendeu, que é, tipo, uma gigante internacional da fabricação de caneta, mas aí eu vou fazer caneta só porque já existe uma coisa, sabe? Então, tá, não, mas não... acho que as pessoas acabam meio que se tolhindo, assim, né, por esse... por um medo, assim, e se confundem com o risco, que eu acho que essa coisa do risco, assim, é muito construída, sabe? Dizer que, ah, isso é mais arriscado ou é mais caro também, tipo, é uma retórica muito fácil, essa, né? De tipo, ah não, mas isso é muito caro, fazer desse jeito, mas é aquilo que eu... que nem o exemplo que eu falei antes, daqui a pouco eu vou me relacionar com uma pessoa, vou conversar com ela e tal, vou demorar três, quatro anos pra formar uma relação e pra ir e descobrir e é pouca coisa, a gente sentar ali, conversar e vai ter ideias e coisas que tu nunca imaginou e nunca ia chegar em termos de... tanto de coisas relacionais como daqui a pouco impacta num produto, né? Então, eu acho que é uma loucura, assim, a gente tentar, querer, às vezes, tentar dizer, ah não, mais isso é muito arriscado ou isso é muito... que é um medo mesmo de fazer a coisa diferente, sabe? Se tu for lá perguntar mesmo pras pessoas que participaram do Diversidade, talvez, a gente vai conversar com eles lá, com os articuladores e tal, né? Tipo assim, quando que ia se chegar naqueles produtos lá em um ano meio, sabe? Em um ano, naquela... tipo assim, oh, e tu lançar uma linha de 15 produtos e num desenvolvimento de... num espaço, pô, eu fiquei na Mercur um ano e oito meses. A gente... eles ainda tão lançando coisas, mas a coisa, tipo assim, oh, num período de dez... ãhn... de dois anos no Diversidade vai ter, tipo, um lançamento, sei lá, de uns dez produtos diferentes aí, totalmente diferentes, que não existia no mercado, no Brasil, sabe? Então, tipo, o que que é... Existem sim, no mercado... existe uma coisa, o que que é mais arriscado, né? O ficar lá dentro da minha empresa lá, no meu gabinete lá, tendo ideias mirabolantes e tentando depois empurrar aquilo pras pessoas ou é, tipo, eu tentar realmente entender, né, o que que tá vindo de fora, assim, o que que as pessoas tão realmente precisando e tal. (ANDRÉ, 2017)</p>
CATEGORIA	CITAÇÃO – PROJETO ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR SESI-RS
DINHEIRO	<p>É necessário, mas tenho muito claro que as pessoas são a chave para a inovação. Então é possível chegar a boa relação entre o dinheiro necessário e a inovação. (IGOR, 2017) Penso que é importante, ter um ambiente adequado e bons profissionais favorece a inovação. (KÁTIA, 2017) É necessário, pois, hoje em dia a tecnologia anda de mãos dadas com a inovação e 70% do nosso trabalho é baseado em recursos tecnológicos. (LUANA, 2017). É um aporte muito importante porque sem recursos físicos, tecnológicos, humanos e de formação continuada, fica muito difícil "descobrir, criar e inovar". (CAROLINE, 2017) Ajuda muito, mas temos outras opções. Existe uma riqueza enorme em trabalhar com materiais não estruturados. (HORTÊNCIA, 2017) Toda inovação, ela gera, né, ou ela gerou um risco, a pessoa, pra fazer uma coisa diferente, ela vai ter que arriscar num determinado momento. Obviamente isso vai levar algum tempo, e isso há um... vamos dizer assim, um... um montante de dinheiro que é aplicado naquilo, então nós temos aí o risco financeiro também, não deixa de ser, é o risco de dar errado e o risco financeiro, porque tu tá aplicando, né, um capital ali. Bom, no nosso caso aqui o risco financeiro, ele já é previsto, vamos dizer assim, num orçamento, então o meu risco não é tão grande. Por que? Porque eu tenho esse capital. Eu não posso simplesmente botar ele fora, mas eu... se eu conseguir comprovar que eu usei esse capital para propostas de inovação que não deram certo, mas que poderiam, tinham, tinham algumas, vamos dizer, algumas hipóteses, hipóteses de ter sucesso, é tranquilo, né? Mas o que eu vejo na questão de inovação é principalmente é... é a cosia dar certo, ou seja, aquilo que tu pensou ter uma aplicabilidade, né? E ela pode gerar não uma quebra, vamos dizer assim, de orçamento, mas dela poder gerar uma redução do... deste capital que tu vai investir numa determinada coisa. (ÁLVARO, 2017)</p>

	<p>estamos investindo e o investimento tá sendo grande, financeiramente. ãhn... investimento em recursos humanos e todas as formas, a gente enxerga o investimento em todas as formas, não é o investimento que foi especificamente em dinheiro, é um investimento que vem em dinheiro, é um investimento de recursos humanos, é um investimento de qualificação, um investimento... é investimento o tempo todo, porque a gente não precisa enxergar investimento só no momento que tem dinheiro, mas, por exemplo, nos mandar agora, no final de semana, que a gente vai ter a formação de robótica em Gravataí, isto é um investimento, porque eles tão investindo pra que o projeto funcione cada vez melhor. Quando a gente tem as formações de articuladores, isso é um investimento, porque cada vez os articuladores vão tá mais em sintonia com o projeto pra fazer funcionar cada vez melhor. Então, assim, eu vejo que o investimento, ele é não é um investimento... ãhn... dentro de um único padrão, tu entende? Ele... eu acho que ele sai, sempre que pensa em inovação, né, e coisa assim, tu pensa no investimento financeiro e o da escola, ele foi muito além do financeiro, muito além. Então, eu acho que todos assumiram riscos diferentes e todos participam desses investimentos, né? A gente participa desse investimento no momento em que a gente faz as formações, que a gente se qualifica, que a gente entende, então tudo isso, eu vejo como um investimento, assim. (ELIDIANE, 2017)</p>
CATEGORIA	CITAÇÃO – PROJETO DESENVOLVIMENTO DA CULTURA DE INOVAÇÃO DO SISTEMA FIERGS
	<p>O conceito de inovação pressupõe um resultado econômico, não necessariamente financeiro, mas um ganho para uma comunidade, um segmento, um público definido ou a empresa. (ELIANA, 2017)</p> <p>Pouco dinheiro no tempo certo. Não necessariamente muito dinheiro. (LUCIANO, 2017)</p> <p>[Vejo] pouca [relação do fator dinheiro com a inovação], por que muito passa pelo movimento de pessoas e atitudes. (ANELISE, 2017)</p> <p>Não necessariamente dinheiro, mas recursos (financeiros, pessoas, equipamentos) estão na minha opinião diretamente relacionadas aos resultados que podem ser alcançados. (EDUARDO, 2017)</p> <p>Não há relação direta [entre fator dinheiro e inovação]. Para inovar não necessariamente precisa-se de grandes recursos. Porém, alguns projetos podem necessitar investimentos mas não é uma regra! (RODRIGO, 2017)</p> <p>O nosso grupo é bem tranquilo, tá. O nosso fator dinheiro é insignificante, não tem investimentos grandiosos. Na verdade o nosso investimento é quebrar essa cultura e usar as ferramentas que são gratuitas, usar a rede social, abrir pro mundo, pra o que o mundo faz hoje. Usar o teu smartphone pra gravar um podcast, não precisa ter um estúdio de alta tecnologia pra fazer uma gravação. Tu tá me entrevistando aqui com um smartphone. Mas não é usual ter uma circular que vá... que a pessoa possa imputar, ali, um áudio, um vídeo, explicando. A pessoa que elaborou, nada melhor que ela. Sabe, isso a gente bate. Então a questão custo, não. (CÉSAR, 2017)</p> <p>Eu acho que o risco ele é o mais importante. Porque primeiro você tem que ter coragem. Tem certo risco, mas eu acho que dinheiro, dependendo da qualidade, da ideia, do projeto, o dinheiro se consegue de alguma maneira, hoje em dia tem muitas maneiras de você conseguir dinheiro. Só que no Cultura, se fala, se quer muita inovação. Só que não se arrisca muito, não se tem a cultura do risco. Não é que falta dinheiro. Acho que tem que ser um tipo de inovação mais incremental ali, tem que passar por uma mudança aos poucos. O risco é pequeno. E o investimento que se tá usando ali é pequeno também. (...)Se perde muito tempo com coisas que poderiam não se perder tanto tempo, pra poder investir em coisas mais importantes. Eu vejo que a questão ali é só coragem mesmo. Só que isso tem que se trabalhar, essa coisa do risco. Porque a falta do risco é pras duas partes, tanto da liderança, quanto do colaborador. (DAYANE, 2017)</p> <p>Eu acho que é importante. Dinheiro é uma coisa importante. No caso do Cultura ele tinha um orçamento dedicado só pra assessoria, os outros recursos a gente teve que ir atrás. Aconteceu com os subprojetos de eles terem no desenvolvimento, em algum momento, eles questionarem se podia fazer investimento ou mesmo pra pegar um carro e ir viajar e conhecer uma empresa, nesse momento a gente tratou assim “olha é um projeto do sistema então a gente vai tentar recurso com as áreas, tentem arranjar um padrinho”, essa foi a saída que a gente arranhou, tentem um padrinho, mas isso ficou meio travado, não é uma coisa muito fácil de fazer porque toda área tem seu orçamento já definido, até porque foi uma coisa que a gente não previu que não tivesse gasto além da assessoria... quer dizer, até previu mas foi meio que ignorado pra que o projeto fosse aprovado. Esse ano a gente previu um orçamento, daí já com os projetos, os projetos vão ter um valor que eles vão poder usar pra esses gastos de impressão,</p>

	deslocamento, desenvolvimento de uma peça, o que dá mais credibilidade pra eles, acho que é uma forma também de tu garantir que o projeto aconteça, não é por esse argumento que eles vão argumentar uma falha ou não ter conseguido fazer o projeto, eles tem recurso, tem tempo, tem pessoas, tem todas as condições, tem objetivo claro, então ... sobre inovação como um todo, precisa ter dinheiro, acho difícil ter inovação sem dinheiro, porque tem um momento que tu precisa fazer que seja um pequeno protótipo pra convencer alguém, pra ter mais recurso, tu vai precisar ter um investimento mínimo, acho difícil tu conseguir tirar uma ideia do papel sem recurso, porque dificilmente alguém compra só uma ideia, tem que ter algum argumento mais. (GEAN, 2017)
CATEGORIA	CITAÇÃO – PROJETO LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO SOCIAL DA MERCUR
O/A INOVADOR/A [Características de uma pessoa inovadora]	<p>Inteligência, sabedoria, conhecimento, vontade de aprender e ensinar, autonomia, protagonismo, liberdade, responsabilidade. (LUCAS, 2017)</p> <p>Acolhedora, flexível, com espírito de prototipação, conexão, que tenha habilidade em dialogar e construir momentos de convergência e que tenha visão de gestão de projetos. (HEITOR, 2017)</p> <p>Acho que uma das características é acreditar no que tá fazendo ou no que vai fazer ou no que tá propondo, mesmo que não exista aquilo ainda, ou que a ideia de como as coisas estão hoje traga praquela ideia uma impossibilidade, traga um perfil de, “Nossa, isso é impossível!”, e a pessoa, mesmo tendo todo esse “é impossível”, ela acredita e, por acreditar, ela consegue materializar aquilo que ela acredita no mundo. Acho que tem também a questão... que tem a ver com acreditar a questão da persistência, da criatividade também, que existem muitas formas de se comunicar, né? Existem várias linguagens, que outros tipos de linguagem a gente acessa, que não só a fala ou... sei lá, tem outros tipos de forma de se expressar. Me fez lembrar da menina, agora, do Cisne Negro, há outras formas de expressão. Perseverança, criatividade... acho que a paixão também, o amor, o brilho nos olhos é muito... o brilho de uma ideia me encanta, né? Que às vezes, sei lá, nem é a ideia, mas é esse... essa coisa que o outro tá sentindo que, nossa, tem tanto significado que passa a ter significado pra mim também. É, acho que é isso mesmo. (CAMILLA, 2017)</p> <p>Eu acho que é uma pessoa que combina essas... ähn... de uma forma equilibrada, isso de ser uma pessoa que consegue olhar com pragmatismo, pras coisas, seja a área que ela for, assim, seja um administrador, seja um engenheiro, seja... que consegue olhar os aspectos pragmáticos do seu trabalho e como pode contribuir na prática pra um determinado trabalho e ao mesmo tempo consegue considerar... ähn... os aspectos que tão envolvidos nas relações, de com quem aquela pessoas tá construindo aqui, determinada inovação, que consegue considerar o pra quem aquilo tá indo, sabe? Então, é... de que que me adianta, assim, eu ser... eu ter um baita dum conhecimento técnico e eu não consigo daqui a pouco conversar e me relacionar pra construir aquilo com os outros, né? Então, eu acho que a... combinar isso, ter ao mesmo tempo uma pessoa que tem uma determinada... determinadas capacidades técnicas que eu não quero determinar quais são, assim, determinados conhecimentos e, ao mesmo tempo, tem uma habilidade relacional, assim, e uma... e acho que principalmente a vontade, assim, de se relacionar com as pessoas de um jeito saudável. Eu acho que eu sim... pra mim, isso fez muito sentido, também, porque aqui é uma... sei lá, criação meio italiana, assim, a gente é meio criado num jeito meio duro, assim, de tu pensar assim, quero me... só de pensar nisso, assim, quero me relacionar com as pessoas de um jeito leve e agradável, sabe? Parece que só falar isso já vai mudando o que eu... a forma como eu me sinto em relação às pessoas, porque vê, quando eu vou conversar contigo, eu já sei que eu quero me relacionar com as pessoas de um jeito leve e agradável, assim, e eu não preciso ganhar e mentir ali... não precisa a minha ideia ganhar da tua, não preciso te convencer a fazer do jeito que eu quero, eu não preciso um monte de coisa que no final das contas, se eu for empático, se eu colocar, daqui a pouco a gente vai fazer do jeito que eu achava melhor porque a gente conversou aqui e chegou nessa confusão ou porque uma determinada pessoa realmente tem um conhecimento técnico mais próprio em uma área e ela vai ter a condição de... de tomar uma decisão melhor que uma outra pessoa que não tem aquele conhecimento, né, mas que ao mesmo tempo, elas consigam complicar pra outra, da onde vem isso, da onde vem aquilo, porque... pra que se possa entender, assim. Eu acho que... é claro que a gente tem que evoluir muito em conhecimento, a gente... a ciência é uma coisa nova, também. Ähn... mas... ähn... essa separação, né, bem... que a gente foi fazendo, assim, do homem industrial, assim, que ela... eu acho que ela dificulta muito a nossa vida, assim. [Separação] Entre a razão e a emoção, né? Entre a gente não poder... não poder considerar a emoção num espaço ou,</p>

	<p>tipo, ter dificuldades, né, porque daí, agora, também, claro que a gente tá se dando conta de... de que, pô, a gente precisa fazer isso, o conhecimento não é só o que é importante, a sabedoria talvez é mais importante que... a gente tem que misturar, né, o conhecimento, com a intuição, com aquilo que... e isso é... é desse bolo que vai sair, né, a gente tá começando a entender isso, só que a gente não viveu isso desde o início da nossa vida, né, a gente viveu outra coisa, então... a gente ainda reage das formas como a gente reagia, né, a gente tá tentando, acho, transmutar essas coisas, né, então... e eu sinto que o conhecimento, parece que a gente já tem um monte de conhecimento, sabe, eu sei que tem mais coisas pra agregar, mas parece que a gente não... se a gente pegasse só o conhecimento que a gente já tem hoje e a gente conseguisse, como humanidade, assim, colaborar mais pra construir coisas mais coletivas e boas pra todo mundo, eu acho que seria, tipo, um salto tecnológico sem... praticamente, sem descobrir a roda. Tu ia acabar descobrindo a nova roda, talvez na interação, mas que só da gente conversar e levar pra prática, né? A própria academia, acontece tanta coisa dentro da academia, que às vezes por falta de... da habilidade da indústria, conversar com a academia e conversar com o par e essa articulação, né, não acontecer, quanta coisa não sai daí, né, e a gente já tá inovando ali, inovando aqui, inovando aqui, mas, às vezes, o que falta é a conversa pra concretizar e as pessoas, realmente, sentarem, se conectarem e tal, porque daí, por exemplo, se eu tiver um norte de que, ah, isso aqui... bah, inventei isso aqui, isso aqui vai me render 50 milhões por ano. Bah, daí a gente tem um motivo pra se encontrar, né? Daí a gente faz de tudo e a gente dá um jeito de se encontrar e fazer isso aqui, mas se a gente não sabe antes quanto dinheiro a gente vai ganhar com aquele negócio, daí parece que a gente também não tem nem motivo pra conversar, né? (ANDRÉ, 2017)</p>
CATEGORIA	CITAÇÃO – PROJETO ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR SESI-RS
O/A INOVADOR/A [Características de uma pessoa inovadora]	<p>Uma pessoa aberta a novas experiências, que gosta de se colocar, de vivenciar situações diferentes e compartilhar as experiências. Que entende a função do erro e se permite arriscar. Alguém com responsabilidade socioambiental. (IGOR, 2017)</p> <p>Persistência, pensamento flexível, disposição. (KÁTIA, 2017)</p> <p>Empatia, visão sistêmica. (LUANA, 2017)</p> <p>Persistente, resiliente, curiosa, sem medo de errar, que ousa... (CAROLINE, 2017)</p> <p>Primeiramente aberta a mudanças. (HORTÊNCIA)</p> <p>Bom, pra começar ele não pode nem ter medo de errar e nem achar que o erro é um grave problema, né? Porque... depois de diversas tentativas com erros e tropeços é que tu vai chegar, né? No sucesso, é utópico tu dizer que “ai, eu sou inovador porque eu inventei tal coisa de primeira”, nossa, assim, ó, tu é um gênio realmente, né? A pessoa vai tentar de diversas formas, né? Errando, tropeçando, pegando ajuda com outros, né? Então, isso é uma coisa importante, que ela seja... vamos dizer assim, resiliente ao erro, né? Errei, caí, me levanto e vou de novo, agora eu vou acertar! E errei de novo, caí, vamo de novo... né? De ser uma pessoa... que tenha essa questão com erro, não tenha... o erro pra ela não seja um problema, que o erro não seja uma derrota e sim uma fase, um degrau necessário pra vitória que vai acontecer, né? Então, isso é uma coisa importante, a outra é... extremamente importante saber trabalhar em conjunto, saber trabalhar com outras pessoas por um mesmo propósito, né? Tem... assim, ó, eu conheço pessoas que são assim, ó, excelentes profissionais, excelentes, mas que eu não poderia ter na minha escola, porque eles são excelentes profissionais, mas eles são individualistas, entendeu? (...)eu acho que a pessoa inovadora ela pensa em fazer alguma coisa diferente, e atualmente, que agrida menos o meio ambiente. Atualmente, eu acho que a pessoa inovadora ela pensa muito nisso, posso tar equivocado, mas é o que eu penso, eu acho que sempre que eu vejo os projetos deles eu vejo que isso tá muito... aparece bastante, assim, a questão de ser diferente. (...) eu acredito que a pessoa inovadora, ela tem que fazer alguma coisa que ela julgue que aquilo ali vai ser aplicado, vai ser factível, eu consigo fazer isso, e outras pessoas vão conseguir fazer, porque não é demorado, não é... não tem um custo algo, não agride o meio ambiente, né, então eu acho que isso são coisas a serem levadas em considerações. (ÁLVARO, 2017)</p>
CATEGORIA	CITAÇÃO – PROJETO DESENVOLVIMENTO DA CULTURA DE INOVAÇÃO DO SISTEMA FIERGS
O/A INOVADOR/A	<p>Coragem, persistência, curiosidade, agregador (ELIANA, 2017)</p> <p>Conhecimento, criatividade, inquietude, vontade, habilidade e entendimento do ambiente. (LUCIANO, 2017)</p>

[Características de uma pessoa inovadora]	<p>Resiliência e persistência. (ANELISE, 2017).</p> <p>Mente aberta, positiva, integradora. (EDUARDO, 2017)</p> <p>Criativa (RODRIGO, 2017)</p> <p>Inquieta, isso eu vejo que tem que ser, não se contentar com aquilo que já existe. Não é ficar insatisfeito, mas sempre querer achar uma maneira de fazer diferente e melhor. Então inovação não é inventar coisas. Até tem bastante disso, mas é aperfeiçoar, melhorar processos, situações. Eu me cobro o tempo todo. (CÉSAR, 2017)</p> <p>Mais ação, ação, ela vai e faz, não planeja muito antes de fazer, ela vai e faz e depois vê o que vai dar e depois melhora, corrige, acerta o curso, mas ela faz. (DAYANE, 2017)</p> <p>Olha tem que ser uma pessoa ... eu acho que uma coisa é clareza, clareza do estado mental da pessoa, ela tem que saber pra onde ela está indo, porque isso normalmente leva a uma segunda coisa que é convicção, se a pessoa não tem clareza, ela tá colocando pra cima dela um desafio que ela não domina, ela tem que saber pra onde está indo,, eu acho que essa é a principal característica, porque normalmente o cara que sabe que é inovador, ele sabe até onde ele pode ir, e ele tem essa trilha bem clara na cabeça dele e ele vai indo, vai costurando, vai buscando gente, vai buscando recurso e consegue chegar lá ou não, por algum motivo, sei lá, de alguma regra ele não consegue. Mas a pessoa que se coloca assim “eu queria ganhar dinheiro com equipamentos eletrônicos e eu preciso de uma inovação”, ele vai demorar muito mais tempo porque ele não sabe abrir, ele não sabe como chegar lá, ele precisa ter uma visão, o cara que é inovador ele é meio visionário, ele vai aprendendo como chegar lá, ele tem certeza que vai dar retorno. Se o cara tá no inovar por inovar, vai chegar num momento que as coisas estão nebulosas, e ele “esse negócio é muito chato, não vou conseguir resolver e volta”. Então a primeira característica é uma visão, de médio e longo prazo, a outra eu acho que ele tem que saber lidar com pessoas, ele precisa saber se comunicar bem, porque vender uma ideia é muito difícil, precisa ver sentido, então sempre tem aquele exemplo clássico do engenheiro que não consegue inovar porque ele não consegue falar uma linguagem que não engenharia, mas o engenheiro que consegue falar uma linguagem de negócios ele vai se dar muito bem, e vice-versa, algum cara de negócio que sabe explicar bem um contexto técnico ele consegue ir adiante, as vezes não precisa saber, mas precisa saber falar. Outra característica importante eu acho que é a comunicação, porque não vai fazer sozinho, não vejo como tu conseguir percorrer essa trilha visionaria sozinho, impossível, a gente acha que a gente consegue consolidar todas as competências necessárias pra inovar numa pessoa só, mas isso eu acho que é impossível, porque tu não vai saber toda técnica ou tu não vai ter toda capacidade de comunicação, ou todo conhecimento de mercado, numa pessoa só, se tu tiver, isso vai demorar muito tempo e talvez tu perca o tempo da inovação, alguém vai chegar lá antes porque ela já foi atrás dessas outras competências. E uma coisa que a gente tava falando, eu acho que é ... essa motivação, essa vontade de fazer (GEAN, 2017)</p>
-------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXOS

ANEXO A

MERCUR Desde 1924 | Diversidade na Rua | Fale Conosco | Produtos | LOGIN | CARRINHO | Busca

Frete Amigo

O frete amigo funciona com a colaboração das pessoas que se disponibilizam a levar os produtos até seu destino, de forma espontânea, minimizando custo financeiro e ambiental com o transporte.

- 1** Coloque os produtos que deseja no carrinho de compras.
- 2** Nas opções de método de entrega, basta selecionar a modalidade Frete Amigo.
- 3** Ao escolher essa opção, nossa rede de freteiros amigos é ativada.
- 4** Se tiver disponibilidade na rede, algum dos freteiros entrará em contato para combinar a entrega.
- 5** Quer ser um freteiro amigo e ajudar a aumentar essa rede de colaboração? **Saiba mais.**

ANEXO B

MERCUR Desde 1924 | LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO SOCIAL

O QUE É O LAB?

É um espaço que construímos para viver descobertas e promover interações entre a Mercur (sua estrutura, produtos, colaboradores) e a comunidade (pessoas e instituições).

ANEXO C



O **Laboratório de Inovação Social** é um espaço que construímos para viver descobertas e promover interações entre a Mercur (sua estrutura, produtos, colaboradores) e a comunidade (pessoas e instituições).

O **LAB** abre suas portas servindo como instrumento para que se promovam momentos significativos de ensinar e aprender e, também, de criação de soluções que ajudem a melhorar a vida das pessoas, a partir de necessidades legítimas e da convivência com elas.

MERCUR 
Desde 1924

LABORATÓRIO DE
INOVAÇÃO SOCIAL

ANEXO D

O LAB abre espaço para vivenciarmos 2 tipos de atividades, que chamamos:

ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM



Atividades em que as pessoas colocam seus conhecimentos a serviço de outras pessoas, criando momentos significativos de ensinar e aprender. Podem acontecer através de oficinas, rodas de conversas, palestras, filmes e outras possibilidades que pudermos criar e vivenciar juntos.



ESPAÇOS DE CRIAÇÃO



Atividades em que colocamos a mão na massa para inovar e materializar ideias. Em um ambiente colaborativo, de cocriação, para geração de projetos, produtos/serviços que atendam as reais necessidades das pessoas e contribuam positivamente para a sociedade.



Com a intenção de constituir um ambiente harmonioso, criamos alguns princípios de convivência para ajudar neste propósito.



PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA DO LAB:

- (**Colaboração:** Nenhum de nós é tão bom, quanto todos nós juntos! Colabore com as pessoas, com a organização, com ideias e de todas as formas que você achar que é possível!
- (**Corresponsabilidade:** Somos responsáveis por nós mesmos, pelo outro e pelo espaço. Quando praticamos esse cuidado, aprendemos a conviver de uma forma mais amorosa e colaborativa.
- (**Experimentação:** Estamos sempre aprendendo, e muitas vezes aprendemos fazendo. Se permita colocar a mão na massa e tirar suas ideias do papel.
- (**Liberdade:** Temos o direito de agir de acordo com a própria vontade, desde que não prejudique outra pessoa. Incentivamos a autonomia e o protagonismo em direção a um mundo de um jeito bom para todo o mundo.
- (**Confiança:** Acreditamos em nós mesmos e nos outros para seguirmos construindo juntos. Confiamos que todos querem o bem.

ANEXO E

Fazem parte dos Espaços de Criação, as **LINHAS DE TRABALHO** da Mercur. Os projetos desenvolvidos a partir de uma Linha de Trabalho, são propostos pela própria empresa em função de um interesse específico:

O desenvolvimento de um produto ou serviço, cuja necessidade emergiu das interações entre a empresa e a comunidade.



Estamos vivenciando o processo da Linha de Trabalho **Facilitadores para Atividades de Vida Diária (AVDs)**. Esta Linha de Trabalho tem como propósito, desenvolver soluções que atendam as **NECESSIDADES** de pessoas com dificuldade de preensão, buscando auxiliá-las na realização de atividades relacionadas a **ALIMENTAÇÃO, HIGIENE E APRENDIZAGEM**, gerando independência, autonomia e dignidade, de forma acessível (preço e disponibilidade).

Conheça as fases que já estamos vivenciando nesse processo:



- FASE 1 Identificar a necessidade
- FASE 2 Criação da Linha de Trabalho
- FASE 3 Definição da Problemática da Linha de Trabalho
- FASE 4 Oficinas de Cocriação
- FASE 5 Oficinas de Legitimação
- FASE 6 Resultado

As experimentações e constantes interações com as pessoas ligadas à esta Linha de Trabalho, nos possibilitaram o desenvolvimento de produtos como o Engrossador em Disco e o Fixador de Mão em Tira. Conheça mais em: loja.mercur.com.br.

ANEXO F



**COMO
ME CONECTO
COM O LAB?**



- (Tem interesse em participar ou desenvolver um espaço de aprendizagem?*
- (Tem alguma ideia de projeto, produto ou serviço que possa melhorar a vida das pessoas e impactar positivamente a sociedade?*
- (Estabeleça contato e será muito bacana nos conhecermos, conversarmos e construirmos, juntos, possibilidades.*

MERCUR.COM.BR/LAB

Na página do LAB, em Agenda de Atividades, você acompanha tudo que está rolando no laboratório. Se você se sentir chamado, pode se inscrever ou ainda propor uma nova atividade.

Te esperamos!

MERCUR 
Desde 1924

LABORATÓRIO DE
INOVAÇÃO SOCIAL

Capitão Pedro Werlang, s/nº (portão amarelo)
Bairro Higienópolis - Santa Cruz do Sul/RS
51 3719 9500 - lab@mercur.com.br

ANEXO G – RESUMO PESQUISA DOCUMENTAL - FIERGS

A Confederação Nacional da Indústria (CNI), fundada em 12 de agosto de 1938 com o nome de Confederação Industrial do Brasil (CIB), representa a indústria brasileira e administra diretamente o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Tais entidades juntas (somadas às federações estaduais e aos sindicatos patronais da indústria) compõem o Sistema Indústria, uma rede nacional de caráter privado que se ocupa em defender os interesses da indústria nacional e colocar em prática iniciativas que suportem o setor industrial brasileiro. Sendo o órgão mais alto do sistema sindical patronal da indústria, a CNI busca articular-se com os poderes executivo, legislativo e judiciário, e com outras entidades e organismos no Brasil e no exterior. Representa 27 federações de indústrias e 1.250 sindicatos patronais, tendo quase 700 mil indústrias filiadas.

Traçando um histórico, a CNI surgiu para auxiliar o Brasil na superação das consequências trazidas pela Segunda Guerra Mundial: necessidade de desenvolver um estudo sobre o planejamento das atividades produtivas e de defender o trabalho pelo reequipamento do parque manufatureiro. Na década seguinte, anos 1940, a preocupação da entidade focava a formação de trabalhadores para a indústria nacional, o que deu embasamento para a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946, compondo um sistema que tinha como propósito alavancar o desenvolvimento econômico e social do país. Tais entidades foram criadas devido à articulação de um grupo de empresários que propôs ao governo Getúlio Vargas dar mais acesso à saúde e à educação para os trabalhadores da indústria de todo o Brasil. Como o estado não supria essa necessidade, as próprias indústrias iriam sustentar este serviço. O SENAI, passou então a desenvolver e aprimorar as atividades do setor fabril, atuando na capacitação de profissionais e no aperfeiçoamento de produtos e processos das indústrias, por meio de cursos e serviços técnicos e tecnológicos. O SESI concentrou suas ações na melhoria da qualidade de vida do trabalhador, por meio de programas voltados à saúde, à educação, à cultura e ao lazer. Após a criação das entidades SENAI e SESI, a CNI constituiu o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), em 1969, para estabelecer uma ponte entre as universidades e as indústrias, apoiando a formação de executivos e o aperfeiçoamento da gestão empresarial. Assim se formou o sistema indústria brasileiro que, em cada federação, possui uma composição similar. No Rio Grande do Sul, o Sistema FIERGS é composto por FIERGS, CIERGS, SESI, SENAI e IEL, sendo a segunda maior federação industrial do Brasil. Congrega mais de 100 sindicatos e representa cerca de 50 mil indústrias em atividades que empregam diretamente quase 700 mil pessoas.

Desde 1988, o foco da atuação da CNI passou a ser a competitividade do produto brasileiro, a inserção das empresas no mercado internacional e a redução do custo Brasil. Hoje, a entidade defende as reformas institucionais para que a economia brasileira cresça de forma sustentada, competitiva e inovadora e com alta produtividade. Desde que surgiu, a CNI busca promover o debate e encontrar pontos de convergência em torno dos grandes temas nacionais, sobretudo os que têm impacto sobre o desempenho da indústria e da economia brasileira, discutindo e apresentando sugestões para a construção e o aperfeiçoamento de políticas e leis que fortaleçam o setor produtivo e modernizem o país. Ela estimula a pesquisa, a inovação e o desenvolvimento tecnológico da indústria; mantém programas e apoia iniciativas que visam à valorização, à promoção social e à formação profissional do trabalhador; desenvolve programas socioeducativos que contribuem, de maneira efetiva, para melhorar as condições de segurança e de saúde no ambiente de trabalho. Essas ações são embasadas em estudos, pesquisas técnicas, consulta e diálogo permanente com federações e sindicatos de indústrias, associações nacionais setoriais, fórum e conselhos empresariais. Conforme as demandas identificadas nas empresas pelas

federações e sindicatos industriais, o Sistema oferece educação básica, formação profissional, capacitação empresarial e soluções técnicas e tecnológicas às indústrias.

Desde sua criação e até o final dos anos 90, a CNI empreendeu esforços para fortalecer e consolidar o parque industrial do país, auxiliando empresas na abertura comercial, contribuindo para a maior inserção do país no cenário mundial, colaborando na promoção do aperfeiçoamento tecnológico da indústria nacional e investindo em campanhas pela competitividade internacional do produto brasileiro. Recentemente, a CNI construiu o Mapa Estratégico da Indústria 2013-2022, o qual indica o caminho que a indústria e o Brasil precisam percorrer na próxima década para aumentar os níveis de produtividade e eficiência e alcançar elevado grau de competitividade, respeitando os critérios de sustentabilidade. Este Mapa é resultado dos debates e das contribuições de 520 pessoas, entre empresários, executivos, acadêmicos e presidentes de associações nacionais setoriais e federações de indústrias. Atualmente, o material está sendo atualizado. A nova edição considera as mudanças políticas e econômicas do Brasil e os rumos da Europa e dos Estados Unidos, o baixo nível de crescimento mundial, o aumento do protecionismo e as transformações tecnológicas e de modelos de negócios que está impactando a indústria. A revisão do Mapa está sendo construída considerando avaliações e sugestões de líderes industriais e especialistas.

Quanto a ações, processos e projetos de inovação, a CNI entende que é importante investir em inovação para obter ganhos na produtividade. Aumentar a competitividade passa pela melhoria do ambiente institucional e pelo financiamento de incentivos à inovação. Dentre suas iniciativas estão: os Institutos SENAI de Inovação, o Edital de Inovação para a Indústria (antigo Edital SENAI-SESI de Inovação), a Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI), os Centros de Inovação SESI (anteriormente chamados de Institutos SESI de Inovação) e as consultorias em inovação conduzidas pelo IEL, além de eventos de inovação conduzidos ou apoiados pelo Sistema Indústria (tais como Grand Prix SENAI de Inovação, Congresso Brasileiro de Inovação da Indústria e Torneio de Robótica).

Buscando tornar a inovação uma estratégia duradoura que oriente as ações das empresas, a CNI articulou a Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI), um movimento que tem como propósito incentivar as indústrias brasileiras a adotarem estratégias inovadoras, assim como expandir o alcance efetivo das políticas de suporte à inovação pela comunicação construtiva e perene entre a área privada e o setor público.

O movimento teve início em 2008, no Encontro Nacional da Indústria (ENAI), quando se reforçou o compromisso de fomentar, no território brasileiro, o desenvolvimento científico e tecnológico, assim como a inovação. A expectativa inicial era de que, suportado pelos líderes empresariais, associações industriais e federações da indústria, o movimento pudesse construir uma agenda de inovação alinhada à realidade das indústrias brasileiras.

Durante seus oito anos, o movimento investiu na inovação brasileira por meio de diferentes iniciativas: Inova Empresa (programa interministerial, envolvendo MCTI/Finep/BNDES, agências reguladoras e 12 ministérios, que fomenta projetos inovadores); Rede, com 25 Núcleos de Inovação nos Estados (em parceria com MCTI/CNPq, incentiva empresas a inovarem); Convênio CNI-SEBRAE (visa expandir a gestão da inovação nas indústrias de micro e pequeno porte); Núcleos de Apoio à Gestão da Inovação (parceria entre CNI/MCTI/Finep para mobilizar, qualificar e dar suporte às empresas quanto à gestão da inovação); Programa Inova Talentos (parceria entre IEL/MCTI/CNPq que visa ampliar o número de profissionais qualificados envolvidos com iniciativas, projetos e processos de inovação); Edital SENAI-SESI de Inovação (parceria com o MCTI/CNPq dando suporte tecnológico para projetos de inovação em áreas definidas em cada edital); Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial – Embrapii (parceria entre CNI/MCTI/Finep/MEC para fomentar projetos de PD&I para a indústria); Sala de Inovação (canal do governo que realiza acompanhamento, promoção e estímulo a projetos de inovação de empresas e de instituições de ciência e tecnologia); Programa SENAI de Apoio à Competitividade da Indústria Brasileira (para estimular a inovação e o desenvolvimento tecnológico da

indústria e elevar a oferta de educação profissional); Prêmio Nacional de Inovação (parceria entre CNI/SEBRAE/MDC/MCTI/Finep que reconhece iniciativas de empresas brasileiras em termos de inovação); Congresso Brasileiro de Inovação na Indústria (evento bienal que promove debates entre setores público e privado sobre a agenda empresarial da inovação) e uma diversidade de publicações em gestão da inovação e propriedade intelectual. Estes movimentos deram origem a outras iniciativas, projetos, estruturas e processos de inovação no Sistema Indústria.

Os Institutos SENAI de Inovação, por exemplo, surgiram de uma ideia desenhada no movimento Mobilização Empresarial pela Inovação - MEI (à frente esse movimento é descrito com mais detalhes). A crise econômica internacional do período de 2008 a 2010 atingiu a indústria brasileira, provocando debates sobre a construção de uma agenda que buscasse ampliar a competitividade das indústrias nacionais por meio da inovação e do desenvolvimento do país. Entre os passos importantes a serem seguidos, evidenciou-se a necessidade de aporte de recursos que apoiassem projetos estruturantes em pesquisa, desenvolvimento e inovação (PD&I), com escalabilidade.

Diante desta demanda, a CNI elegeu o SENAI como a primeira de suas entidades a ingressar em um processo sistêmico e estruturado de inovação, por estar presente em todo o país e por seu *know-how* em educação profissional e serviços tecnológicos. O SENAI elaborou o Programa SENAI de Apoio à Competitividade Brasileira, em parceria com o governo federal e contando com financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Este programa tinha como propósito expandir as competências de seus serviços educacionais, tecnológicos e de suporte à inovação. Feito o desenho deste programa, teve início o planejamento estratégico da Rede dos Institutos SENAI de Inovação, que buscava dar conta de um espaço em aberto no Sistema Nacional de Inovação Brasileiro, atuando como um agente conector ágil, qualificado e eficiente entre o setor industrial e os centros de pesquisa científica e tecnológica.

Diversas foram as instituições internacionais que serviram de inspiração para os Institutos SENAI de Inovação, no entanto o modelo de implementação e operação foi baseado nas boas práticas da Sociedade Fraunhofer da Alemanha, uma rede de pesquisa aplicada que possui grande reputação internacional na área de inovação. Adicionalmente, pela parceria com o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), o SENAI adaptou o modelo de inovação norte-americano de maneira a ampliar a atratividade de seus institutos para também entrar no radar de *startups*, cadeias globais de valor e capital de risco. Todos esses estudos embasaram a estruturação da rede de institutos, que levou em conta a realidade política, econômica, industrial e cultural brasileira.

A organização em rede e de forma complementar é outro diferencial dos Institutos SENAI de Inovação. Quando um desafio é apresentado pela indústria, especialistas de distintas unidades são reunidos em equipe, sob a liderança do centro que é referência na área. Pesquisadores das empresas que contratam os serviços também podem ser integrados ao grupo, sob um regime de acordo de confidencialidade e totalmente alinhado ao ritmo e aos prazos de entrega do setor industrial.

Com especialistas em propriedade intelectual, a rede prioriza instrumentos de transferência de tecnologia que atendam às necessidades da indústria. Todo o processo é acordado com a empresa contratante desde o estágio inicial de projeto até a entrega de protótipos de novos produtos ou de soluções inovadoras em processos (INSTITUTO SENAI, 2017, p. 7).

Os Institutos SENAI de Inovação buscam criar soluções ágeis, inovadoras e customizadas para indústrias dos mais variados portes, com o objetivo principal de aumentar a produtividade e a competitividade da indústria brasileira. Sua atuação está focada em pesquisa aplicada, abrangendo desde a fase pré-competitiva, na qual se estabelecem conceitos e se realizam testes, até a etapa final, em que o novo produto está próximo a ser produzido pela indústria. Suas ações englobam: apoio laboratorial para construção de protótipos e plantas-piloto (estágio pré-competitivo); serviços tecnológicos de complexidade e valor agregado altos; transferência tecnológica, ampliação de *performance*, diminuição

de riscos tecnológicos; ecossistema de inovação para desenvolvimento de novos produtos, processos e tecnologias; conexão com os principais atores do Sistema Nacional de Inovação; consultoria e treinamento em diversas áreas tecnológicas. Atualmente, a Rede de Institutos SENAI de Inovação é formada por 25 unidades, presentes em 12 estados (contemplando as cinco regiões), as quais atendem a todo o país, formando uma rede multidisciplinar. Desse total, 21 unidades já estão operando, através de projetos contratados por indústrias brasileiras.

Laboratórios de última geração estão equipados com máquinas e equipamentos de ponta para oferecer pesquisa aplicada e serviços tecnológicos de alto valor agregado. Os talentos que integram as equipes dos institutos têm origem nas universidades, nos institutos de pesquisa nacionais e internacionais, na indústria. A maior parte das equipes possui títulos de mestrado e doutorado. Quando um projeto exige conhecimento ou equipamentos inexistentes no Brasil, a rede busca parceiros estrangeiros referência na área.

A escolha dos locais onde estas unidades foram instaladas levou em conta a proximidade a complexos industriais e universitários. Seis desses institutos estão credenciados na Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii) para atuar de maneira mais ágil na execução de projetos, conquistando vantagens financeiras e diminuindo riscos para as empresas contratantes. “Os institutos ainda desenvolvem projetos com recursos de: investimentos diretos pelas empresas, financiamento pelo Edital de Inovação para a Indústria ou outras fontes regionais e nacionais de fomento à pesquisa e inovação” (INSTITUTOS SENAI, 2017). São, assim, espaços de sucessiva troca e conexão entre empresas industriais, empreendedores, fontes de capital/fomento, universidades, instituições de ensino e pesquisa, acelerando o fluxo de conhecimento científico e tecnológico e gerando ganhos efetivos para todos os envolvidos.

Os Centros de Inovação do SESI focam a construção de metodologias, ferramentas e tecnologias para saúde e segurança na indústria, de maneira a expandir e fortalecer a segurança no ambiente de trabalho e obter melhorias para a saúde do trabalhador da indústria. Todos os produtos e serviços desenvolvidos nos oito Centros de Inovação do SESI serão replicados nacionalmente, pelo compartilhamento de conhecimentos por meio plataforma virtual (a qual entrará em vigor no segundo semestre de 2017). Apesar de estarem sendo estruturados desde 2014, os Centros de Inovação do SESI entraram efetivamente em operação neste ano de 2017. Cada um deles concentra seus trabalhos e linhas de pesquisa em distintas temáticas relacionadas à segurança e à saúde no trabalho (SST), as quais foram escolhidas com base em estudos epidemiológicos que indicaram as áreas em que o SESI deveria investir esforços em PD&I. Assim, na Bahia, o foco do Centro de Inovação está na prevenção da incapacidade e no retorno ao trabalho; no Ceará, em economia para saúde e segurança; em Minas Gerais, em ergonomia; no Mato Grosso do Sul, em inteligência e sistemas de gestão de SST; no Paraná, em longevidade e produtividade; no Rio de Janeiro, em higiene ocupacional; no Rio Grande do Sul, em fatores psicossociais; em Santa Catarina, em tecnologias para a saúde.

De acordo com o diretor de operações do SESI, Marcos Tadeu de Siqueira, o objetivo é ampliar o acesso de empresas e trabalhadores a tecnologias e tendências mais avançadas em SST e promoção da saúde. “Os afastamentos dos trabalhadores reduzem a produtividade e podem gerar custos adicionais”, afirma. “Por isso, torna-se imprescindível investir em tecnologias que aumentem a segurança do ambiente de trabalho e melhorem a saúde e bem-estar do trabalhador”. (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2017)

Os Centros de Inovação do SESI estabeleceram parcerias com instituições internacionais referências em SST para desenvolver seus modelos de negócio. Entre eles estão: Finnish Institute of Occupational Health (FIOH), Harvard, International Labor Organization (ILO), National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH). Sua atuação é igualmente em rede e prevê parcerias com institutos e universidades nacionais. A proposta dos Centros de Inovação visa desenvolver produtos e

serviços inovadores junto com a indústria, pilotando as metodologias, ferramentas ou tecnologias no ambiente industrial, de maneira a atender necessidades prementes e emergentes.

Nesta linha, o Edital de Inovação para a Indústria, outra iniciativa do Sistema Indústria, valoriza a inovação como uma prática que contribui para a competitividade das indústrias brasileiras, apoiando financeira e tecnicamente o desenvolvimento de produtos, processos e serviços inovadores. Este edital, chamado de Edital SENAI SESI de Inovação até 2016, começou a vigorar em 2004. Desde que foi lançado até o ano de 2016, já apoiou 759 projetos (desenvolvidos em colaboração com 649 empresas industriais brasileiras e *startups* de base tecnológica), investindo mais de R\$ 400 milhões em projetos com cunho inovador. A mudança do nome do Edital não é a única novidade desta nova edição: a partir de 2017, o SEBRAE passa a apoiar o desenvolvimento de projetos de microempreendedores individuais e de micro e pequenas empresas com o aporte de até R\$ 20 milhões.

Os projetos ideados pelas indústrias brasileiras ou por *startups* de base tecnológica obrigatoriamente precisam contar com a participação de unidades do SENAI ou do SESI e devem promover a ampliação da competitividade e da produtividade industrial, “por meio da inovação tecnológica e da promoção de soluções inovadoras para a segurança e saúde na indústria” (CNI, 2017, p. 1). O fomento é direcionado a inovações tanto de caráter incremental quanto radical ou disruptivo. Os critérios utilizados para avaliar as propostas vão desde a análise do âmbito da inovação (regional, nacional e até mesmo internacional), da amplitude até a proposta de valor, a aplicação e a inserção no mercado, a realização de prova de conceito ou preparação de planta piloto, o potencial de escala e a geração de impactos mensuráveis para a produtividade.

Não fazem parte do escopo deste Edital, projetos de inovação em marketing, bem como softwares e aplicativos que não proponham desafios tecnológicos, como market places, ou que não gerem impacto para a saúde dos trabalhadores e/ou produtividade da indústria. Salienta-se que também não fazem parte do escopo quaisquer propostas de inovação que possam vir a ferir questões legais ou éticas, principalmente no que diz respeito à dignidade da pessoa humana. (CNI, 2017, p. 1).

O fomento é de caráter não reembolsável e voltado para apoiar a fase de desenvolvimento dos projetos, subsidiando as horas técnicas a matéria-prima. A gestão destes recursos fica a cargo do SESI e SENAI, não havendo repasse financeiro para as empresas participantes, com exceção de casos descritos nas chamadas temáticas da categoria C, conforme definição do Edital (CNI, 2017).

O IEL apoia as empresas brasileiras com ferramentas e metodologias que podem ser utilizadas desde as primeiras fases da inovação (de ideação), até a busca de recursos que subsidiem a concretização de projetos inovadores. O Programa de Gestão da Inovação engloba:

- mapeamento da gestão da inovação (diagnóstico para identificação e tratamento de barreiras à inovação e para embasamento das soluções aplicáveis);
- sensibilização interna (ponto de partida pré-intervenção para garantia de apoio de pessoal interno chave e outros *stakeholders*);
- política e estratégia de inovação (definição do direcionamento estratégico e das expectativas da empresa com a adoção das práticas de Gestão da Inovação, baseando-se em forças de mudança mercadológicas, sociais e tecnológicas);
- gestão de ideias (promoção da participação e da contribuição de força de trabalho nas atividades inovativas da empresa e na estruturação do processo de ideação e geração de ideias);
- projetos de inovação (boas práticas para detalhamento dos projetos de inovação resultantes do processo sistemático de coleta de ideias ou mesmo de demandas de mercado específicas);
- medição de resultados (organização do processo de análise da evolução das atividades inovativas e das experiências internas, visando à absorção das lições aprendidas e seu compartilhamento, além de apurar indicadores de *performance* e resultados relacionados à inovação);

- reconhecimento e premiação (estimular o engajamento das organizações em atividades inovativas, por meio de iniciativas de reconhecimento, premiação e compartilhamento de boas práticas);
- capacitações em inovação (múltiplas ofertas de capacitações, *workshops* e treinamentos em inovação, antes, durante e depois dos projetos);
- plano de gestão da inovação (o Plano de Gestão da Inovação é um instrumento que resume, de maneira executiva, as diretrizes que devem guiar as ações inovativas da empresa, para aumentar sua maturidade em estabelecer processos de inovação sistemática).

O IEL trabalha com pacotes de serviços que variam de acordo com o nível de maturidade em Gestão da Inovação da empresa. No nível básico, oferece ferramentas básicas de GI (conceitos de inovação; opções estratégicas para futuro, médio e longo prazos; mapa e diretrizes estratégicas para inovação da empresa; equipe estratégica de inovação; time de governança de inovação; evento de ideação). No nível pleno, oferece ferramentas de aceleração de ideias (proposição de novo produto, serviço ou modelo de negócio; uma ideia de alto potencial para a empresa; apresentação de ideias de forma sistematizada; *ranking* de ideias; carteira de projetos). No nível avançado, desenha e acompanha projetos de inovação (ideias amadurecidas e modeladas em projetos; implementação de sistemática de reconhecimento de ideias; elaboração de projetos; definição das equipes de projetos; implementação de mecanismos de acompanhamento e reporte de projetos).

ⁱAs perguntas abordaram desde o entendimento de como as linhas de trabalho (LTs) se constituem, passando por questionamentos sobre como os parceiros da Mercur encararam a recusa da empresa em trabalhar com mercados que não consideravam éticos, bem como a forma como levavam o LAB para outras cidades, até a motivação que os impulsionou a se envolverem com esse projeto. Sobre as LTs, os representantes de Mercur comentaram que elas têm o próprio curso e que, propositalmente, não estruturaram como uma LT deveria se constituir, pois entendiam que deveria ser um movimento espontâneo e orgânico. A fala transmitia uma tranquilidade que transpassava a maturidade do posicionamento e a tomada de consciência que possibilitou chegar a esse entendimento. Quanto ao questionamento sobre o término dos negócios com empresas que consideravam atuarem de maneira não ética ou com produtos não salutares, a resposta veio igualmente com muita franqueza, demonstrando equilíbrio, tranquilidade e amadurecimento sobre a decisão tomada. Saltavam aos olhos o quão vivo é o posicionamento da empresa e o quão seus profissionais estão imbuídos do mesmo entendimento. De maneira espontânea e calma, comentaram que a situação não foi fácil, pois muitos não compreenderam a postura da Mercur, apesar de a empresa ter tido todo o cuidado de avisar com antecedência e preparar fornecedores substitutos para dar continuidade à relação comercial com esses parceiros. Outro item que chamou a atenção foi o quanto a empresa deixou de lucrar com essa decisão. No entanto, conforme foi explicado, outras decisões evitaram alguns gastos (tais como: não participar em feiras expondo os produtos; deixar de investir em propaganda; realizar mais reuniões por Skype.), equilibrando parcialmente as finanças. No entanto, ressaltaram que a preocupação maior não era de ordem pecuniária, mas sim em como atingir seu propósito, valorizando vidas e focando no bem estar das pessoas, elemento que foi retomado na primeira entrevista que realizei com Ricardo alguns meses depois. Na próxima seção descrevo mais detalhadamente quais foram os elementos impulsionadores de tais mudanças. Em relação ao quarto questionamento, os funcionários contaram que eles atuam também com um LAB itinerante, que proporciona se deslocarem para outras cidades com o jeito LAB de fazer. Na fala, também ressaltaram que o LAB não é apenas um espaço físico, mas também um espaço tempo, por isso, o movimento, o processo, o jeito LAB de ser e fazer não está restrito ao espaço físico. Essa era uma questão mais fácil de entender para os profissionais externos à Mercur, pois os próprios colaboradores da empresa ainda associavam o movimento do LAB àquele espaço físico onde estávamos realizando o encontro. Quanto ao que os motivou a se envolverem com o projeto, André expôs que descobriu, no mestrado, o movimento dos laboratórios de inovação social e, como estava cansado da ‘esquizofrenia’ do mercado, permitiu-se viver o processo do LAB da Mercur. Camilla explicou que entrou na Mercur como jovem aprendiz do Projeto Pescar e, em 2010, permitiu-se ‘hackear’ a própria educação, assim o “querer encontrou o fazer”.

ⁱⁱ *O mundo precisa de gente não somente de profissionais competitivos. A gente se deu conta dessa afirmativa quando em 2000 nós estávamos fazendo um posicionamento da nossa marca e chegamos a conclusão que a gente não tava gostando do que a gente tava criando, porque tudo que aparecia era mais do mesmo, simplesmente mais do mesmo, e aí a gente acabou contratando uma empresa de consultoria em estratégia a partir da sustentabilidade, mas não para tratar da sustentabilidade e sim para tratar da estratégia da empresa. E essa consultoria veio, em vez de nos trazer respostas, nos trazer perguntas, e muitas perguntas, e talvez a pergunta mais importante que a gente se permitiu fazer naquele momento foi assim “se a nossa empresa desaparecesse hoje, o que o mundo perderia?”. E depois de muito diálogo, muita conversa, a gente percebeu que o mundo não perderia nada, que o mundo estava montado num grande sistema de grandes estoques e de grandes capacidades produtivas e, até mesmo os colaboradores da empresa, teriam acesso a novos empregos rapidamente. (...) E aí nós nos demos conta, “Puxa, então vamos voltar lá para trás pra esses 80 e tantos anos que a gente [tinha] na época e vamos olhar o que os fundadores tinham na cabeça deles quando eles estavam criando a empresa e a partir então dos princípios e dos valores dos fundadores, nós trouxemos tudo isso ao valor presente como se diz, e montamos os nossos princípios, (...) que nós passamos a chamar de direcionadores, que seriam aqueles princípios que iriam direcionar a nossa atuação no mercado, a nossa ação, como é que nós vamos trabalhar daqui para frente. (TEDx LAÇADOR, 2014)*

ⁱⁱⁱ *Eu acho que te mencionei a quebra do modelo mental, mas a quebra se resume assim, antes a gente produzia vários produtos e produzia pra fazer grana, pra aumentar o faturamento e a gente se deu conta que com esse novo posicionamento de negócio isso tem que ser uma consequência, ou seja, a gente começa a se perguntar por que a gente faz o que faz, no sentido de valorização da vida, quer dizer a gente tá aqui não é só pra ganhar grana, a gente tá aqui não é só pelo emprego, a gente tá aqui não é só pra fazer produto e gerar consumo, a gente tá aqui é também pra manter o processo todo de identidade com o significado das coisas. Então a partir daí é o que se chama propósito, então a gente se dá conta que o propósito... (...) o negócio começa a ter um olhar diferente que o olhar para o propósito, de valorização da vida dentro daquilo que a gente faz. A moeda deixa de ser tanto uma moeda ... o valor migra pra valorização do tempo da valorização de tempo, e principalmente da relação das pessoas... (...) a organização é um meio pra que a gente comece a enxergar o mundo de um jeito diferente, as relações de um jeito diferente e não cair nesse nosso vício do contemporâneo de que tudo é dado, tudo é definido, e aí de certa maneira que a gente pode fazer o que bem entender em nome do crescimento. O próprio olhar da Mercur hoje do que é o crescimento ... é uma grande incógnita, talvez não, com certeza nossa preocupação é muito mais em qualificar as coisas do que se preocupar em crescer, claro que a gente não deixa de lado o faturamento da organização porque é um compromisso também com a comunidade essa indústria que tá aí, que gera emprego, mas a grande pergunta é: por que a gente faz e como a gente faz as coisas? A gente pode querer um crescimento, mas a grande pergunta é: em nome do que? Pra que? se é mais do mesmo ou não. (RICARDO, 2016)*

^{iv} *Mas como é que a gente une as pessoas se elas têm graus diferentes de poder? E aí não funciona? Então nós pensamos assim ‘Poxa, então, vamos começar dentro de casa’. E aí a gente começou a trabalhar o nosso modelo de gestão, o nosso modelo hierárquico de gestão e entendemos que precisava, então, horizontalizar toda a nossa hierarquia? E é um trabalho que tem início, mas não tem fim, então a gente está na caminhada, a gente continua fazendo. Hoje, a nossa organização, ela é coordenada, todos os processos de produção, comercial, financeiros, enfim tudo, produção, é coordenado por vários coordenadores e facilitadores que trabalham em colegiado. Então, dessa maneira a gente acredita que começa a dar voz para mais gente e não tem aquela história do ‘Chefão, chefe e chefinho’, um em cima do outro? Não, a gente tenta trabalhar de uma forma mais, mais horizontalizada. (TEDx LAÇADOR, 2014).*

^v *A organização começa a ter um formato de projetos através de grupos de uma diversidade e multidisciplinaridade muito grande, tu podes ter um projeto, por exemplo, como é o laboratório, e tu vais ter pessoas tanto da fábrica quanto do administrativo,*

independente do cargo e da função ou até indistinto de ser homem ou ser mulher (...) E esses projetos buscam que as pessoas descubram aquilo que chama ela, que ela tem interesse de contribuir, então, ela tem todas as atividades dela do dia-a-dia, todo operacional continua rolando e ela passa a se dedicar a essas áreas que são mais digamos... de conexão de vários outros setores, de várias outras áreas que se traduzem num projeto. No caso do laboratório, do Diversidade na Rua, projeto mamona, a própria comunicação também hoje é uma área que a gente criou dentro da organização e o que a gente é hoje, vem fazendo um trabalho bastante diferenciado e por que ele é diferente antes de 2009? É diferente agora? (RICARDO, 2016)

^{vi} *(...) o mais bacana de tudo isso é... é que assim, a vida na nossa empresa mudou muito, é... mudou sistematicamente, porque a gente não tem mais um objetivo a atingir, né, nós não temos mais um porto de chegada, o nosso porto é todo o dia a caminhada, a caminhada de todo o dia é que é a nossa chegada. Então não tenho mais um grande objetivo, ah nós vamos dobrar de tamanho, nós vamos triplicar... não tem mais nada disso. Tem é a caminhada, como é que a gente faz a caminhada que caiba dentro do nosso propósito, que caiba dentro daquilo para o qual a empresa foi criada há 90 anos atrás (...) Ah... a gente não precisa mais se preocupar com os objetivos, os objetivos são a própria caminhada, é a nossa, é o nosso dia a dia, é a partir do cotidiano que a gente constrói tudo que a gente quer construir. ah, então assim o que a gente percebe talvez o mais legal de tudo isso é que a gente se percebe que não precisa mais ser um grande um superprofissional competitivo. A gente precisa mesmo ser é gente. (TEDx LAÇADOR, 2014).*

^{vii} “Acredita-se que a tecnologia social seja a forma que a indústria tem para se relacionar com os desafios da contemporaneidade. A internet deve ser uma das ferramentas de conexão entre as pessoas envolvidas no Laboratório Mercur de Inovação Social além das atividades presenciais. O Site Diversidade na Rua está programado para proporcionar a interação a partir das suas funcionalidades. É uma plataforma para o desenvolvimento dessa teia de relacionamentos, através de ferramentas de interação e aprendizado, que se dá pelo compartilhamento de ideias, experiências, histórias de vida, novidades, necessidades e soluções. Como a mesma é virtual permite a interação e participação de pessoas de todos os locais. Processos colaborativos e criativos que visam o bem-estar social e coletivo. Organização das pessoas em rede e grupos. Confiança, reciprocidade e cooperação entre as pessoas” (MERCUR, 2013).

^{viii} “A inovação social é um convite do mundo contemporâneo, o surgimento e multiplicação das redes é um novo fenômeno organizacional e social. O sociólogo Juarez de Paula (2008, p. 08) afirma: ‘Falamos em “redes” pensando em um tipo de organização não-vertical e não-centralizada, onde não há um centro de comando, mas, ao contrário, onde cada núcleo participante é autônomo e capaz de tomar iniciativas, que ajudem o objetivo coletivo do grupo’” (MERCUR, 2013).

^{ix} “Para o Banco Mundial, a quantidade, qualidade e persistência das interações sociais entre as pessoas, assim como a habilidade do trabalho em conjunto procurando o bem comum, gera capital social (rede social)” (MERCUR, 2013).

^x “Robert Putnam (2007), cientista político e professor da Universidade de Harvard, constatou em seus estudos, que sociedades mais desenvolvidas e com menos diferenças sociais apresentam altos índices de participação das pessoas nos processos sociais” (MERCUR, 2013).

^{xi} “Amartya Sen, professor e Reitor do Trinity College, Canbridge, e prêmio Nobel em economia em 1998, salienta que “o desenvolvimento tem que estar relacionado, sobretudo com a melhoria de vida que levamos e das liberdades que desfrutamos” (SEN, 2000, p. 29). Ele acredita que “a questão da participação também é central para alguns dos problemas básicos que tem minado a força e o alcance da teoria do desenvolvimento” (SEN, 2000, p. 47).” (MERCUR, 2013).

^{xii} “Análise de viabilidade: Acredita-se que a análise de viabilidade deste projeto, também deva ter um caráter inovador como o projeto, e considerar outros instrumentos para analisar o retorno (taxa interna de retorno, Payback, projeção do fluxo de caixa, valor presente líquido). Como o fio condutor do projeto é a Tecnologia social, e esta está diretamente ligada ao paradigma do desenvolvimento, paradigma este que considera o capital social como um dos fatores que influenciam no desenvolvimento de uma região e ou comunidade, e que pode ser usado como ferramenta conceitual para a análise social. O capital social, ao inverso dos demais capitais, não desgasta com o uso, quanto mais usado maior será o seu estoque e mais benefícios poderá trazer. A sugestão de análise de viabilidade é de em conjunto com o SESI – DR realizar um Diagnóstico de Inovação Social no início do projeto e um no encerramento do projeto para que possamos medir a capacidade de Inovação Social na Indústria antes do Laboratório Mercur de Inovação Social e depois. E também de medir o estoque de capital social existente na indústria (trabalhadores), antes do Laboratório e depois, através de uma pesquisa que visa examinar e identificar o estoque de capital social. Segundo Christiann Groodtaert, Deepa Narayan, Veronica Nyhan Jones e Michael Woolcock (2003, p. 8), grupo temático sobre capital social do Banco Mundial, as seis dimensões do Capital Social que devem ser trabalhadas em um survey são as seguintes: Grupos e Redes, Confiança e Solidariedade, Ação Coletiva e Cooperação, Informação e Comunicação, Coesão e Inclusão Social, e Autoridade (ou capacitação) Empowerment e Ação Política. É através do estudo do capital social que se identifica os atributos existentes na vida social e cultural, que possibilitam a confiança e o respeito às normas e valores que podem estimular os relacionamentos de cooperação para atingir objetivos que beneficiem a sociedade. O questionário será formulado com base em diversos instrumentos de pesquisa de medição de capital social, dentre os quais QI-MCS do Banco Mundial (GROOTAERT et al., 2003), Bandeira e César (2001), Drumond e Felipe (2003), Gomes (2005) e Bender (2007), e irá pesquisar as dimensões: de participação das pessoas em grupos e redes formais e informais; as relações de ação coletiva e de cooperação; e as relações de confiança e solidariedade.” (MERCUR, 2013).

^{xiii} *A gente inclusive conseguiu um apoio do IELs nacional pra subsidiar esse projeto – apoio financeiro – não tinha nenhuma iniciativa parecida nos outros estados. E a gente começou um processo de busca de fornecedores em uma proposta comercial de fato e isso demorou mais uns 6 meses. Eu estou falando do escopo em maio de 2013 e a gente foi abrir um edital de contratação no final de 2014. Um ano e meio só de idas e vindas sobre escopo, se era gestão, se era cultura e tal. (GEAN, 2016).*

^{xiv} *Todas essas etapas, a gente estruturou já no edital e um pouco uma herança lá do primeiro workshop, então, lá já tinha uma intenção que foi mudando e se chegou no documento que a gente iria acabar seguindo à risca que foi o próprio edital de contratação que tava muito detalhado. Primeira etapa de diagnóstico com (...) entrevistas, teve inclusive visita pra observar a arquitetura e que tipo de simbolismo passava, o pessoal foi pra São Leopoldo em uma escola lá e aqui andaram por todas as dependências. (GEAN, 2016).*

^{xv} *Enquanto isso, tinha uma etapa que ela ocorreu durante todo o projeto que a gente chamava de sensibilização, então, a gente desde o começo sabia que era importante que os líderes comprassem a ideia, então, desde a primeira reunião teve muito contato*

e muitos encontros com os líderes. Acho que era mais ou menos uma por mês, uma a cada 45 dias, a diretoria se reunia com os líderes pra falar sobre inovação, pra falar sobre tendências, na primeira reunião se falou qual é o tipo de inovação que a gente gostaria de trabalhar aqui dentro da FIERGS, se mais arriscada, se mais conservadora, se mais incremental, se mais radical, tudo isso foi sendo descoberto e validado nas entrevistas e nesses momentos de sensibilização. Então depois, teve sensibilização, diagnóstico, modelo de desenvolvimento... (GEAN, 2016)

^{xvi} Direção: a) O Diretor – devidamente habilitado, é designado pela Mantenedora. É o profissional responsável pela gestão administrativa e pedagógica da escola, garantindo a operacionalização dos níveis e modalidades de ensino oferecidos, conforme consta no Projeto Político Pedagógico – PPP. É ele quem representa a Escola, responsabilizando-se por seu funcionamento, zelando pela manutenção da ordem e da disciplina o âmbito escolar; b) Vice-Diretor - também designado pela Mantenedora, é o substituto legal do diretor em sua ausência ou impedimentos. Também a atribuição de manter articulação permanente com os serviços corresponsáveis pela eficiência do ensino além de, junto com o Diretor, ser responsável pelo bom andamento da escola.

^{xvii} Conselho Consultivo da Escola: é órgão deliberativo e normativo em assuntos técnico-administrativos e pedagógicos. É constituído pela equipe gestora (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional) por dois representantes dos docentes e dois representantes dos alunos, sendo um da Educação de Jovens e Adultos e outro do Ensino Médio, por um funcionário e pelo secretário da escola. Os representantes dos docentes, dos alunos e dos funcionários são eleitos por seus pares por um ano, podendo ser reeleitos por mais uma gestão. Os membros eleitos podem ser destituídos por seus pares se faltarem a três reuniões consecutivas.

^{xviii} Serviço De Secretaria Escolar: O Secretário de escola é profissional habilitado, sendo designado pela Mantenedora. O serviço de Secretaria tem ao seu encargo a escrituração e o arquivo dos dados referentes à Escola e à vida escolar dos alunos, cuja responsabilidade de manter e zelar por essa documentação é do Secretário.

^{xix} Serviço De Orientação Pedagógica: É profissional habilitado, preferencialmente, com formação em supervisão escolar e, é designado pela Mantenedora. Entre suas atribuições consta: assegurar a unidade da ação pedagógica, com vistas à consecução dos objetivos propostos para cada nível e modalidade de ensino, assim como o cumprimento do Regimento Escola, do Projeto Político Pedagógico, dos Planos de Estudos dos Cursos e Planos de Trabalho dos Professores.

^{xx} Serviço De Orientação Educacional: É também um profissional habilitado e designado pela Mantenedora. A principal atribuição é planejar o trabalho de orientação educacional, integrando-o no Plano Anual da Escola, bem como prestar orientação aos educandos e aos professores.

^{xxi} Corpo Docente: Os professores são contratados pela Mantenedora. No desempenho de suas funções, o corpo docente conta com o assessoramento direto da Coordenação Pedagógica e da Orientação Educacional. Entre as atribuições destaca-se: conhecer profundamente a sua área de atuação e, também, as culturas juvenis para planejar as atividades disciplinares e interdisciplinares. Manter atualizados os registros de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, em como dos diários de classe. O professor deve auxiliar o aluno a desenvolver competências necessárias ao estudo, como disciplina, atenção, seleção de pontos importantes de textos de estudo, criação de procedimentos diferenciados de leitura e escrita. A formação dos professores precisa ser contínua, procurando debater seus pontos de vista, discutir com seus colegas questões comuns a todos. Outra competência didática exigida do professor, ao longo do trabalho, é o de gestor de conflitos e interesses de forma democrática.

^{xxii} Conselho De Classe: O Conselho de Classe visa oportunizar aos docentes e à equipe pedagógica espaço para avaliação, reflexão e análise do processo educativo e do desempenho dos envolvidos nas atividades pedagógicas do período. Nos Conselhos de Classe são elaborados, pelo conjunto de professores de cada área do conhecimento, pareceres descritivos que revelam o estágio de desenvolvimento de cada aluno. O Conselho de Classe delibera sobre a aprovação final do aluno.

^{xxiii} Ambientes De Apoio Pedagógico: a) Laboratório De Ciências Físicas, Químicas E Biológicas: Tem caráter permanente e complementar às atividades teóricas das disciplinas de Biologia, Física e Química e sua finalidade é oportunizar ao aluno experimentar os conhecimentos teóricos estudados. b) Biblioteca: A Biblioteca é um centro de estudos e referência de leituras para toda a comunidade escolar. Está a cargo de um profissional habilitado, indicado pela Mantenedora. c) Laboratório de Informática: Está à disposição dos alunos para pesquisa, elaboração de trabalhos e estudos.

^{xxiv} (...) *em diferentes momentos. O que isso me despertou? Bah eu não recordo o que isso despertou, porque isso fazia parte de um movimento de propósito da organização. E eu cada vez mais me identificava e continuo me identificando. Então, fui buscar muita formação, fui buscar cursos, inclusive Schumacher College lá fora, fui fazer outros cursos voltados a isso, li muito sobre movimento maker a nível mundial do Christopher Anzer. Eu sou uma pessoa fascinada, eu sou ligado, eu gosto dessas... eu tenho curiosidade né, e eu entendi que a educação que a organização através do laboratório seria isso que poderia contribuir bastante no entendimento das pessoas sobre propósito, do posicionamento da empresa, então sempre que havia encontros eu colocava exercício... sim a serviço o meu papel como facilitador. E o que é um facilitador? Talvez uma das melhores inspirações em termos de facilitação é Margareth Weatley né, essa mulher maravilhosa né. Ela tem um livro muito bom chamado "Liderança em tempos de incerteza", e essa mulher, através de um jeito muito simples, ela esta muito conectada com Paulo Freire de que uma coisa... de que uma das dádivas que nós humanos temos é o diálogo e o exercício do diálogo através da escutatória. Então eu sempre achei que o ambiente do laboratório seria um ambiente propício ao diálogo, ao relacionamento, ao conhecimento das pessoas umas com as outras, o despertar de talentos né, então eu acho que ela me inspirou bastante assim além... além assim de tantas outras coisas. Tem coisas que vão culminar, que vão precipitar a tua curiosidade, a tua automotivação né, que eu não sei muito bem mais dizer muito bem se foi aquilo ou não foi, acho que foi uma pitada disso, uma pitada daquilo que em determinado momento culminou que eu me movesse mais para contribuir dessa maneira ou de outra. Então, nós tínhamos um grupo de trabalho, eu estava nesse grupo de trabalho do laboratório, alguns encontros do SESI... também eu participei, algumas saídas de campo eu participei, desde a definição de algo que tinha que ser comprado, ajudando as pessoas em algumas contribuições, não tive um trabalho específico no LAB, quando houveram atividades no LAB eu me envolvi também, ah... eu não sei te dizer... (RICARDO, 2016).*

^{xxv} *Fazia dois anos e meio já que a gente tava vinculado... no projeto Diversidade na Rua, que também é um projeto de inovação que... ele começa... o Diversidade na Rua, anterior ao laboratório, começa a provocar algumas práticas de laboratório, só que sem ter um espaço físico. As práticas seriam, por exemplo, o uso de metodologias de cocriação, de codesign. São práticas que o laboratório, depois, pega e sistematiza, mas o projeto Diversidade na Rua já tava fazendo uso disso. Então se falava, antes de ter o laboratório de 'o LAB Itinerante'. Quem fazia o LAB Itinerante acontecer era o projeto Diversidade na Rua. O projeto*

Diversidade na Rua já nasce como uma iniciativa de aprendizagem para gerar novas práticas na empresa. Então o LAB já existia antes do projeto do Laboratório de Inovação Social com uma ideia de atividades, espaços, momentos, que a gente tava ajudando a conceituar. Quando surge o edital, a gente traz, na mesa, e aí 'a gente' é a Nômade, né, eu e o Emilio... traz, na mesa, uma ideia de... 'Pô, por que a gente não monta um espaço físico inspirado nos Laboratórios de Inovação Social? Living Labs, a gente tem o Translab em Porto Alegre!'. E já tinham acontecido algumas atividades do Diversidade na Rua lá. E eles... alguns colaboradores, gerentes e tal, visitavam o Translab, e a gente justificou o valor de se ter um ambiente físico, que aterra que sustenta, tangibiliza de maneira mais formal alguns princípios... que descola do projeto e traz pra organização algum tipo de instrumento, dispositivo, pra trabalhar Cultura de Inovação. Então esses espaços... e aí a gente tinha no projeto até a vontade de ir visitar outros, assim, até internacionalmente falando. Mas se visitou alguns espaços mais institucionais de universidade, mais a nível de laboratório... que aí tem uma questão mais ligada à inovação tecnológica e... sinceramente, eu não vou saber te dizer, assim, o que se pegou de referência, exatamente, de cada um. (HUGO, 2017).

^{xxvi} *Um dia tinha uma colega que tava fazendo a pesquisa lá me disse: a Mercur tem, pelo projeto com o SESI, a Mercur tem uma vaga de bolsista na área de design pra trabalhar lá algumas horas por semana e pra fazer pesquisa. E era tudo a ver com que eu precisava pesquisar, então eu fui como pesquisador. Era até final de outubro o meu contrato e foi prorrogado mais 2 ou 3 meses, foi até final de janeiro, e eu fiquei lá como pesquisador nesse tempo lá, assim, vinculado ao CNPQ. E alguns meses antes, eles me convidaram pra ficar, então a gente negociou alguns termos e eu fiquei como prestador de serviço. E agora a gente ficou de ir avaliando durante o ano e a gente tá entendendo como vai ser o seguimento do meu trabalho lá, mas eu tenho um número x de horas, tenho 96 horas por mês que eu fico lá. Então as vezes eu fico lá outras aqui. Tem meses que eu trabalho mais que essas 96, tem outros que eu compenso pra não ficar um acumulo. Não tem uma coisa exata, eu faço conforme a agenda. Trabalho daqui também pra eles lá, por exemplo, hoje eu tenho skypes de tarde que são coisas lá da Mercur que eu vou tá aqui trabalhando. (ANDRÉ, 2016).*

^{xxvii} *Durante o mestrado aconteceu esse caso com a minha colega e daí eu fui pelo CNPQ pra Mercur, isso foi o ano passado, mas só que o meu vínculo, eu não tinha nenhum vínculo com a Mercur diretamente, só que faço uns trabalhos que chamam "Art of hosting", não sei se tu já ouviu falar... (...) então, eu trabalho e já foi anfitrião de alguns "art of hosting" no RS e SC, então essa coisa de anfitrião grupo, das questões de métodos participativos, do co-design, mesmo antes da teoria, porque depois eu fui descobrir que tinha vários nomes isso quando eu fui estudar o Design Estratégico e design participativo e tal, era uma coisa que eu tinha ido buscar um pouco atrás, na minha vida, na minha carreira, tipo, como é que podia ser menos competitivo a coisa e isso era uma coisa que me afligia dentro da indústria, como é que podia, eu não conseguia conversar com as pessoas que eu trabalhava, eu me via me degladiando com as pessoas. Através desses trabalhos, a Mercur manda muita gente quando tem evento de Art of hosting, principalmente na região sul, a Mercur manda pessoas, e aí tanto em Caxias que eu tinha anfitriado quanto em Itajaí, foram os dois encontros que eu anfitriei até hoje, tinham pessoas da Mercur, então lá eu conheci grupos então tinha referências lá dentro, eu conhecia algumas pessoas, eu já tinha ouvido falar de amigos meus que já tinham visitado a Mercur... (...) eu já tinha algum contato assim, e quando a Laura me conectou com eles, aí foi quando a gente foi conversar realmente sobre a possibilidade de trabalho, conversei com a Solange, com o Eduardo e com a Marli juntos, daí eles decidiram "queremos o André" e tem a vaga do bolsista. Daí eu fui pra lá, fiquei até o final do primeiro contrato, daí eles renovaram mais 2 ou 3 meses que era o possível lá pelo edital, porque tava acabando o prazo do edital, daí a Mercur me convidou pra ficar. E eu tô aí..." (ANDRÉ, 2016).*

^{xxviii} *Eu tive minha primeira experiência com o Art of hosting em 2013... eu acho ... e foi muito impactante pra mim assim ... (...) foi em Florianópolis. E aí depois disso eu ... eu tipo, tomei uma série de decisões (...) foi uma época de muitas resoluções da minha vida, sabe, comecei a fazer terapia, aí depois uns 4 ou 5 meses foi a época que eu saí do emprego, entrei no mestrado, (...), eu fiz umas revoluções... mas parece que quando eu entrei ali, eu tive uma liberdade maior pra conseguir pensar o que eu iria fazer, dedicar um tempo livre pra conseguir centrar a cabeça, sabe, porque eu meio que atuei em várias frentes, porque a minha reorganização mental em relação aos vários padrões, assim, que eu tinha e coisas que eu tinha, são coisas muito mais sutis na minha vida, não tem nada a ver com a vida profissional dura, assim, mas sei lá, da vida mesmo, psicológica, os nossos traumas, foi muito importante também assim pra ir construindo o caminho, assim, pra no final das contas ter mais segurança de onde eu estava indo, sabe, de conseguir lidar com as minhas coisas, com as minhas ansiedades, assim sabe, com os meus conflitos. (ANDRÉ, 2016).*

^{xxix} *2014 eu saí da empresa X mais por um desalinhamento assim, de posicionamento (...) E nesse meio do caminho eu recebo um e-mail do Sérgio, né, convidando também pra vir conhecer aqui. Então assim, quando a gente volta pro Brasil, eu tinha na sexta-feira, eu lembro que eu almocei, então, com o Ricardo [ex-chefe de Heitor], e a gente almoçou e aí foi muito bacana, assim, porque nas palavras dele ele diz assim 'e aí, quando é que tu vai voltar?'. Não foi nada a ver de ter saído, né, cê tem que voltar'. Daí aquilo me fez ficar muito feliz por esse reconhecimento, como eu falei pra ele, independente de qualquer coisa uma pessoa do teu calibre achar tempo pra conversar comigo, me deia extremamente lisonjeado, mas... né, vamos conversar sobre isso. Vamos falar sobre a inovação na empresa, vamos falar sobre como a gente espera que essa empresa opere a inovação. Isso pra mim é o que me movimenta, né. E naquela conversa ali nós tivemos sinais de que pra companhia, naquele momento, a inovação era seguir o mercado. E isso era uma coisa que me frustrava, e aí eu pude manifestar que poxa, não entendia que... aonde estavam as pessoas? Onde estavam os contatos com as instituições de ensino, que eles tinham avanços tecnológicos e pesquisas muito mais avante do que enquanto indústria seguidora de mercado a gente tinha. (HEITOR, 2017)*

^{xxx} (...) *quando estava no GT Natureza pensei, agora vou me dedicar. Comecei a procurar cursos de permacultura, tem um monte de coisas que você pode fazer na sua casa ou apartamento. Isso me interessou muito. Eu me preocupo muito com o mundo, se todo mundo plantasse qualquer coisinha que fosse dentro de casa, uma alface que fosse, seria uma pessoa comendo um alimento bom, e você ia aprender com isso. Depois disso apareceu um curso, um certificado em desenho de permacultura. Acho que foi o melhor curso da minha vida, me transformou. Até hoje esse curso está em mim, fiz recentemente - no final do ano, em novembro. Quem faz, acho que nunca mais volta a ser a mesma pessoa. (...) Comecei a dar mais valor para as coisas normais, não dinheiro. Já não dava, não sou muito ligado a isso. É importante, tem que ter, mas não coloco nada comparado com famílias e amigos. O curso me chamou muita atenção. (RONALDO, 2016)*

^{xxx}*O Lab na época estava em formação. E eu não sabia o que que ele era, eu acho que nenhum de nós aqui saberia... exatamente o que ele era. Isso já foi um desafio, então eu fui participando de conversas, porque a proposta da companhia era essa, né, deixar alguns temas abertos e que as pessoas pudessem se inserir na medida em que elas fossem se identificando, e por outro lado, a partir do... e eu estava nesse processo de integração, então eu fui vivendo isso. Naquele momento eu vivi mais isso em discussões sobre Lab porque daí mais pessoas eram convidadas a participar, né? Ahn... E depois daquele momento eu acabei ficando um tempo afastado do Lab. Do Lab enquanto acompanhar o projeto Lab. Fora reuniões de rotina que tu acaba sendo informado do que está acontecendo, então nessa questão eu não me envolvi. (...) Como vai funcionar o Lab, como ele não vai funcionar. Aí a gente já era... mais passivo e receptivo das informações, mas sempre podendo contribuir. Então eu não me considero um agente ativo e atuante dentro do Lab, mas... e sempre participando de atividades que aconteciam lá e aí usando o Lab enquanto ferramenta. Em 2015 nós criamos uma mobilização chamada 'Colabora', no final, digamos assim, dela, foi uma atividade no Lab de compartilhamento de informação e tudo mais. Isso aí vai te dando contato enquanto usuário do espaço, né.' (HEITOR, 2017)*

^{xxxii}*Eventualmente a gente participa de algumas ações dentro do LAB, quando tem as oficinas, ano passado eu participei de uma que era sobre lanches rápidos, foi feito pelo SESI, com o GT sabores, gosto muito disso, momentos diferentes, também gosto da cozinha, me sinto convidado a isso, e quando a gente se identifica com os objetivos (LUCAS, 2017).*

^{xxxiii}*Foi na concepção. Eu participei de grupos de trabalho quando iniciou a obra, que eles me inseriram em função da própria obra, e aí foi mais no caráter do que pode e o que não pode estar naquele ambiente, ou o que oferece risco para os nossos colaboradores ou não. (...) Risco físico mesmo. A gente tem um ambiente novo, a ideia é fazer isso, quando ainda estava incubado o negócio, que a ideia é fazer isso, a gente quer ter uma oficina lá dentro. Tá, que tipo de oficina. A gente quer colocar máquina, a gente quer fazer mais isso, mais aquilo. A gente começou a se inteirar mais e participar de simular mentalmente o que seria esse negócio. E no meio do caminho a gente acabou sendo convidado pra participar dos grupos de trabalho. (...) Efetivamente desse grupo [GT Cozinha], foi por afinidade de eu gostar de cozinhar, de gostar de pesquisar sobre esse tema. E foi a interação mesmo com o grupo que estava se formando. Ter afinidade e o pessoal saber que isso acontecia, né? Em nossas confraternizações, a gente ter feito algum lanche, alguma refeição, 'vamos nosso grupo, vamos lá'. (JÚLIO, 2017).*

^{xxxiv}*Quando eu cheguei ali... antigamente tinha um processo diferente de adaptação. Era duas semanas e tu ficava indo em todos os setores, conversando com as pessoas, vivendo aquele momento deles. E daí quando eu fui pro distrito, eu encontrei uma menina que tava participando do Projeto Sabores, do laboratório. Mas quando eu entrei na Mercur, o laboratório não estava pronto, ele estava em construção. (...) Ele tava ainda... eles tavam mexendo na estrutura. (...) Eu entrei no finalzinho de novembro, então peguei todo o caos. Depois eu fui conseguindo me inserir. (FERNANDA, 2017).*

^{xxxv}*O que me despertou interesse em participar... tem a questão do paisagismo... o que me motivou é que no LAB tu poder ser autêntico. Tu pode dizer aquilo que tu pensa desde que tu saiba respeitar a opinião do outro, a gente pode conversar sobre qualquer assunto. E um dos setores que eu destaco que é um dos setores muito bem desenvolvidos é o CD. (...) O CD é o lugar que eu trabalho, o centro de distribuição, a logística, a gente conversa sobre tudo, sobre qualquer assunto, desde que tu exponha a tua opinião e tu saiba ouvir a opinião do outro e tu não te ofenda com isso também. É o setor mais desenvolvido, não é porque eu estou lá, mas é um setor que a gente sempre conversou sobre tudo, só que a gente sempre foi muito cobrado em respeitar o outro, eu posso ter qualquer opinião, tu também pode ter a tua, mas a gente pode construir junto. Tinha os Roda Viva que a gente fazia, que a gente conversava sobre qualquer assunto, aquilo que não estava bom, sobre relacionamento, porque as vezes no início era muito difícil porque tinham pessoas de vários lugares, não sei como eram nos outros setores, mas no início quando eu entrei sempre foi assim, tu fala sobre tudo, tu comenta sobre tudo, mas tu respeita a opinião do outro, e aquilo que te incomoda tu tem que falar, dizer que não está legal, não estou gostando, mas ao mesmo tempo que eu não estou gostando, de que forma eu posso contribuir pra que isso fique bom levando em consideração a minha opinião e a opinião do outro, e sempre e colocando no lugar do outro. Aí quando eu fui convidado pro LAB eu pensei 'poxa vida, meu setor já está tão desenvolvido, eu já tenho tanta experiência aqui no setor de estar dando certo, eu vou pro LAB dividir um pouco desse conhecimento, e vamos levar esses colegas junto, e vamos incentivar as pessoas também'. (DIEGO, 2017)*

^{xxxvi}*Meu pai e minha mãe são colonos. Para mim nasceu no interior e planta, é colono. Eles não têm nenhuma vergonha em dizer que são colonos. Eles moravam em Boqueirão, vieram para Santa Cruz - minha mãe com 18, e meu pai com 24. (...) Se conheceram lá. Casaram aqui em Santa Cruz. Nisso meus avós vieram juntos para cá, aí começou aquela coisa de mais gente do interior vir para cá. Da questão do GT Natureza, eu comecei a voltar. Meu pai sempre gostou muito de planta, e eu disse: 'É o cara deixa de fazer às vezes', pensei: 'Ah às vezes planto alguma coisa em casa'. Tem alguma coisa né. Aí foi me puxando. Isso, foi o que me puxou, primeira coisa. Outra coisa foi porque gosto de ler. Quando você falou de livro eu pensei, quero ajudar para tentar montar. A gente até lixou tudo, fez essas coisas, deu umas ideias de locais, mas chegamos num ponto que deixou para o lado do GT Natureza. Aí disse, é aqui que vou ficar. Eu sempre gostei de praia, de pescar, de comer coisas naturais. Me puxou muito. Tem muita coisa que posso aprender com isso, para levar para minha vida e família. (RONALDO, 2017)*

^{xxxvii}*É que sempre tinha os livros do SESI, eu sempre fui uma pessoa que desde o início é livro um atrás do outro, eu sempre estou lendo. (PAULA, 2016).*

^{xxxviii}*(...) Nisso foi perguntado ao pessoal se alguém tinha interesse, e colocaram uma linha do tempo onde cada um gostaria de participar. Nesse tempo eu consegui ficar um bom tempo nesse de imaginação, aqui com a Camilla, e mais pessoas, a Silvana, o Sidney e a Claudete. Passei desse e do GT Natureza, que era eu, a Sonia, o Diego, o Betinho, mais o Lucas, que você vai entrevistar e duas pessoas de fora. Consegui por um tempo ficar nos dois, mas nesse meio tempo eu era auditor e em outras atividades, aí disse: "Vai chegar um momento que vou ter que escolher uma coisa só". Larguei o auditor e decidi ficar só no GT Natureza, onde estimulou outras coisas que quis aprender na minha vida. (RONALDO, 2017)*

^{xxxix}*Aí em uma dessas rodas vivas que eles fazem, faziam.. era Promepar, hoje é 'Botando em Dia', eles fazem uma reuniãozinha, aí eles apresentaram o projeto da construção. No caso só tinha as máquinas aqui dentro, que eles estavam carregando e tudo com paredes. No momento em que eles apresentaram o projeto, que eles falaram... não era a palavra imaginação, era outro nome, era biblioteca. Falou esse nome, livros, para mim livros eu já fico... eu adoro. Aí eles perguntaram se alguém gostaria de participar dos grupos e aí todo mundo ficou meio que com vergonha e comigo falou em livros eu já vou. (...) Eu acho que fui a*

primeira que colocou o nome lá. E a gente nem sabia como seria, como ia ficar, o que precisava, mas eu já coloquei o nome desde o início. (PAULA, 2017)

^{xi} Na verdade, começou como um projeto que depois foram vendo que poderia se ampliar. A proposta do projeto era rever produtos de suporte pelo olhar da necessidade do cliente e aí fariam uma escuta de pessoas da rede, mas depois, a partir de conversas, viram que poderiam fazer via Linha de Trabalho. (...) Suporte é a classificação comercial. São 5 linhas: quente e frio, apoio, suporte... Agora estão revendo o objetivo do grupo para algo que faça mais sentido para todos. (SOLANGE, 2017)

^{xii} Como eu trabalho na área de P&D eu acabei me envolvendo mais por estar junto ali. Estamos ali Rosaura, Solange, Heitor, eu, ... 'ah tu faz parte do P&D' e aí eu me senti convidado a estar nessa linha de trabalho, tinha liberdade pra escolher ou não mas eu acho que é uma coisa bem importante pra construir, só que no início a gente chamava de 'projeto suporte', o que tu viu ali na reunião, quase que está sendo uma desconstrução do que era no início, o que é um projeto e o que é uma linha de trabalho? A gente está tentando se achar, a gente já teve uma oficina com a Nômade, que é a empresa que está nos auxiliando também, e ali depois surgiram algumas ... o que é uma linha de trabalho? Será que quando a gente tava pensando lá no início projeto é a mesma coisa que uma linha de trabalho no LAB? (...) mas a linha de trabalho suporte é mais ou menos por ali que eu permeio, junto com a área pra gente construir junto. (...) começou ano passado, foi outubro ou novembro mais ou menos, que a gente começou a se reunir, veio mais pela Rosaura, pelo Heitor, conversando, e depois juntou um grupo e começou a se reunir. Era mais projeto, quando a gente falou ... depois eu fui ler o objetivo, a gente quer ver "os produtos atuais", só que os produtos atuais é fazer melhorias, o que pode vir? Eu acho que na linha de trabalho é bem mais ampla, tu vai lá e escuta o que as pessoas realmente precisam, quais são as necessidades e em projeto tu pode estar fazendo melhorias em alguns, mas não que tu não possa desenvolver novos também, mas eu acho bem mais amplo. (...) ... é mais ou menos isso. (LUCAS, 2017)

^{xiii} No final do ano passado, aí a gente já começa a viver o Lab, eu com outros colegas, porque eu e a Rosaura que é uma colega no P&D nós somos o que a gente chama assim de chamadores de uma nova linha de trabalho no Lab. Então existe uma linha de trabalho que é a linha dos AVDs, que a Cilda é uma das chamadoras, né, e aí a gente se provoca, eu provoco muito a Rosaura pra ela vir e assumir comigo o desafio de ser chamador de uma nova linha de trabalho, que ela trate sobre reabilitação. (...) LT Suporte, mas a gente tá numa fase de ressignificar esse nome, né. Suporte é uma coisa que a gente precisa mudar. (HEITOR, 2017)

^{xiii} Eu acho que isso se deu a partir do momento que a gente entendeu e talvez até através de uma provocação da Nômade, do Hugo e do Emílio, de que um laboratório social seria algo interessante né, e aí nós começamos a nos perguntar o que era um laboratório social, qual era a finalidade do laboratório social, então, o início disso talvez veio muito antes, o início do laboratório em si e do projeto em si, que inclusive envolveu o SESI, e os investimentos e tudo isso... eu acho que ele é um início que veio através de um questionamento de como seria fazer com as pessoas e que ambiente nós iríamos precisar pra desenvolver com as pessoas e aí por uma sugestão da Nômade, que é uma empresa que trabalha conosco, a gente começou a entender que faria sentido a gente experimentar e buscar informações sobre o que era um laboratório de inovação social. Acho que esse é o início, a partir dali a gente constata que o bom era ter uma área física, a partir dali a gente se depara com o SESI e o SESI é muito favorável a essas questões sociais e dentro de uma indústria, o que era uma indústria considerar um laboratório dentro das suas atividades do dia a dia né. Nós também começamos a enxergar através de uma outra empresa chamada Cocriar, através do Henrique Vedana, o quanto era importante o despertar de talentos numa organização, Paulo Freire já falava isso né, autonomia. E autonomia se dá como? Você precisa criar espaços para que as pessoas descubram seus talentos e possam contribuir através de seus talentos não só através do seu emprego, mas sim através do seu trabalho significativo, então, o laboratório aparece como um espaço dentro do tempo que a organização tem pra criar alternativas de descoberta dos colaboradores ou até mesmo de um envolvimento mais do entorno com a comunidade (RICARDO, 2016).

^{xiv} A caminhada foi bem a seguinte, por exemplo, como o Nômade, eles tem o Translab, que é um laboratório, e quando a gente fez o projeto Diversidade na Rua, aí veio, nesses encontros que tinham muitas coisas pra acontecer, que não tinham um espaço também pra isso, então, esses encontros que se fazia, faziam lá na UNISC. 'Tá mas isso aqui é um laboratório e precisava acontecer mais, mas onde?' Então o lab veio pra tangebilizar esse momento e essa caminhada do Diversidade na Rua, esse momento da própria Mercur... (VIRGÍNIO, 2016).

^{xv} Foi uma surpresa grata para nós quando a gente soube que fomos classificados, e o Eduardo e a Ana Cláudia disseram 'E foram classificados ainda com alguns louvores, foram bem entendidos'. (...) E aí, quando a gente viu que foi contemplado, a gente disse, 'opa, agora o laboratório tem que sair'. (VIRGÍNIO, 2016)

^{xvi} Eu acho que chegou bem... bem de 'cara' assim, pelo que eu me lembro. Mas foi uma indicação da Lúcia, de algumas pessoas da área, primeiro ela se envolveu, né. Porque ela tinha que se envolver. E aí ela logo... tinha que envolver também pessoas da... técnicos, enfim, não só gerentes, e... ela perguntou 'tu toparia participar?', e eu 'participo, né, com certeza'. Então foi meio... acho que foi meio que foi uma escolha meio natural, assim, né? Acho que já... pelo meu envolvimento ali, já foi, já aconteceu meio que natural. (EDUARDO, 2017).

^{xvii} Pra mim até foi uma surpresa, eu não sei se por essa caminhada do edital de inovação, dos cursos e de estar fomentando e estar querendo sempre... porque já teve um momento que disseram assim 'ah, esse curso aí a gente tem que deixar de lado, já não dá mais', tá tipo 'batido', só que daí o que aconteceu? A indústria começou a pedir, e a indústria começou a demandar, e eu sempre acreditando 'vamos manter, é só a gente melhorar o conteúdo' e a gente conseguiu fazer umas atualizações nos slides, mas a gente ainda não conseguiu fazer no material, a gente sabe que o material está defasado, mas agora eu já tenho combinado com a Cláudia que nesse ano de 2017 a gente vai atualizar o material, a gente vai dar um jeito de conseguir isso. Porque sempre foi deixado assim 'a gente tem novos cursos, vamos oferecer os novos' e a gente vai deixando o que é mais antigo pra trás, mas agora a gente vai... sustentabilidade já está até aprovado. Eu acho que talvez por isso, porque talvez eu tivesse com esse tema, penso eu, eu não sei se eles me enxergam com cara de inovadora, espero que sim, e aí eu fui indicada. Na verdade, não foi assim 'Eliana, tu quer participar?', não, 'tu foste indicada pra participar daquela capacitação em Sapucaia' e foi daí que surgiu (ELIANA, 2017).

^{xviii} A cultura da inovação, o que veio do desafio ali eu vejo... eu fiquei muito feliz em ter sido selecionado naquele grupo ou indicado. Eu não sou expert no assunto em relação a mudar cultura, mas eu tenho algumas experiências, que eu já sei até a caminhada e eu tento sempre humanizar o máximo porque eu acho que é isso que fica de uma história assim que tu constrói,

maquina, equipamento, sempre troca, quebra, pega fogo, ou destrói, mas as pessoas que passaram por ti tem uma experiencia, por pior que tu tenha passado ali a experiencia como eu te falei, eu não tenho problema, não tenho nada com nenhuma dessas pessoas (CÉSAR, 2016).

^{xlix} Olha, o projeto do cultura, na verdade, bom... vou ser sincero obviamente, a vaga na verdade era pra minha gestora ir, (...) talvez essa resposta talvez ela até possa dar melhor do que eu, porque ela achou que eu teria o perfil pra fazer parte desse grupo de capacitação, e ela falou 'eu quero te indicar, eu acho que tu é o cara que tem que ir lá, tu tá na universidade, tu te envolve com tudo...', então eu já não sei mais dizer se eu sou um engenheiro ambiental, se eu sou empreendedor (risos) (RODRIGO, 2016).

¹ Olha, foi desde o começo, desde a consultoria, me convidaram pra participar das discussões, então viam em mim alguém que poderia contribuir. Nesse convite, o que despertou nesse primeiro momento imediato foi a questão da efetivação, não era uma coisa diferente do que eu estava fazendo, a outra, era um projeto grande e isso era interessante, um projeto que mexia com as pessoas, e até, assim, nesse momento o nome não era Cultura da Inovação, era Gestão da Inovação, então era uma coisa que eu já vinha fazendo pra fora e a gente ia fazer pra dentro, resumindo, era isso, o que vocês fazem nas empresas agora nós vamos fazer aqui dentro. Mas o projeto passou por uma mudança de escopo que ele deixou de ser gestão e foi pra cultura e isso foi depois de eu já ter aceitado. Então te respondendo, primeiro a efetivação, depois por ser uma consultoria interna e por ser um desafio maior do que eu tinha antes, ou seja, um projeto que vai envolver outras casas, e eu nem sabia, pra mim era muito obscuro a proporção que isso iria tomar, eu contava até com mais apoio do que eu tenho hoje, eu achava que seria mais suportado, fui levando muito sozinho, quer dizer, sozinho não porque tem equipe, mas assim muitas decisões acabam sendo minhas e eu achava que teria mais gente tomando decisões, e eu não tinha essa dimensão, mas daí quando mudou de escopo pra uma questão de Cultura, era uma coisa que eu não falava há muito tempo e achava até meio brega quando falava de cultura organizacional na universidade, daí eu comecei a entender tudo o que tinha por trás e daí eu gostei, porque eu via a frustração nos olhos dos meus colegas, uma frustração no sentido 'eu não sei muito bem o que eu to fazendo aqui... eu não sabia que eu podia levantar da minha mesa e conversar com outras pessoas', se tu for parar pra pensar, poh isso é o cumulo, sabe, tem uma oportunidade de tu empoderar um pouquinho, bem pouquinho essas pessoas, é aquele mito do Platão 'cara, tem coisa fora da caverna, não fica só na sombra', então isso me deu um interesse, deu uma liga, não é só execução de um projeto, tem algum conhecimento aí por trás que eu to descobrindo na prática, então eu não consegui ler tudo que eu gostaria sobre teoria de cultura por trás, que talvez me facilitasse o trabalho, mas eu tenho descoberto muitas coisas, sabe, o momento que eu aceitei é diferente do que se eu topassse hoje. Foi engraçado porque no momento que a gente desenhava o projeto, muitos diziam 'ah que legal esse projeto, eu quero ser um blackbelt, me chama quando for', gerava um interesse já na época do planejamento, e eu não via com tanta... 'era só um projeto', mas depois quando começou a execução isso veio à tona, essas reações, e foi bastante interessante, foi uma boa escolha, muito difícil em alguns momentos, muitos assim 'quero largar' em alguns momentos, mas a sensação que eu tenho é que quando acabar vai ter valido a pena, sabe, porque existem poucos trabalhos nessa linha (GEAN, 2016).

^{li} Eu acho que o fato de ser um convite já começa bem, assim. É... e logo deu pra ver bem que a preocupação era... focar, enfim, ou entender, ou dar um olhar pra algo que não é muito comum que é o aspecto cultural mesmo. Eu acho que pra mim faz muito mais sentido assim. Desde o início pra mim foi um ponto que chamou muito a atenção, tem a ver com o que eu gosto de... ahm... de pensar, porque eu acho que assim... essa... se tem algum ganho, assim, tem N ganhos, né, mas tem um grande ganho no olhar da sociologia é esse olhar mais... as pessoas têm padrões, né, que elas usam sobre o seu grupo, sobre a sua forma de pensar muito mais do que... não muito mais, mas em grande medida tanto quanto a sua individualidade, né, e às vezes a gente fica meio achando que não, é único, e... bobagem, a gente faz um... a gente é um grupo muito previsível, vamos dizer assim, no geral. E.. e olhar isso pra organização de uma outra forma de 'cara' me chamou a atenção, assim, isso eu achei bem legal (EDUARDO, 2017).

^{lii} Então eu fui pra área de inovação e ali tinha capacitação, daí a gente fez aquele curso de Harvard no EAD, de liderança e inovação, e teve todo o projeto que eu aprendi toda metodologia, aprendi a parte de sistematização, foi uma grande escola, e trabalhei em projetos reais, então eu capacitava, mas tendo vivido 3 projetos reais longos, então, foi perfeito. Fiquei na Gerdau 1 ano, e não tinha possibilidade de ser contratada, tanto que a área foi desmantelada, não existe mais, da Inovação Corporativa, daí eu fui convidada, porque a Poliana era a minha coaching durante esse processo todo, e durante esse processo eu fiquei estudando inglês, eu fazia aula particular de inglês, fiquei com uma coaching particular, e ficava com a Poliana que era coaching do projeto, daí então eu fui convidada pra trabalhar aqui. Eu pensei 'o que tá faltando pra mim? Era cultura', porque ao longo da minha vida, todas as dificuldades que eu tive era, gestão de projetos eu sou muito boa nisso, a parte da pessoa, do ser humano dentro dessa história toda aí, me faltava, então, eu queria trabalhar com cultura de inovação, era o que faltava. Não adianta uma ferramenta potente e forte se o mind set da pessoa não está voltado praquilo, se não existe outras coisas na empresa como por exemplo a parte de bonificação, de reconhecimento, os processos, se todo o resto, a parte das lideranças permitirem que tu se envolva, tem todo um outro contexto que sempre barrou todos os meus projetos, então que vou ter que trabalhar com cultura de inovação. Daí eu cai no... aqui... porque eu tinha o conhecimento dessa metodologia que era o que eles entendem, que é o que IEL vende. (DAYANE, 2016).

^{liii} Eu queria me desenvolver, ver o que tenho de bom, onde posso contribuir e quero sentir aquele frio na barriga com coisas diferentes. O IEL tem batido muito na inovação tanto em ferramentas como em comportamento, em ideias então, esse seria o espaço que iria me desafiar. Até então eu estava vendo oportunidades que surgissem para isso. No final do ano passado veio a questão do Cultura, o Gean e a Dayane já vinham trabalhando nos diagnósticos com a liderança, já percebia esse movimento e várias vezes eu me coloquei disponível. Eles estavam nessa fase com a Symmetics de fazer o diagnóstico do sistema e de sensibilizar os líderes. Chegou a fase de fazer o grupo dos primeiros capacitados, que foi agora em janeiro desse ano, e em dezembro a Adriana convidou alguns para se inscrever e ver quem é que queria. Ela abriu, ela convidou umas cinco pessoas, eu estava incluída porque já tinha dito para ela que eu queria e ela lançou esse convite. Fomos vendo a agenda de quem poderia ou não participar e eram duas vagas, acho que os convidados foram Gustavo, Lenara, eu, Viviane e a Poliana. O Gustavo não quis, a Lenara não podia e ficou a Viviane para uma vaga, e ficou entre eu e a Poliana. Nós muito amigas conversamos entre si, porque a Adriana disse que éramos nós duas que iríamos decidir com quem iria ficar. Nós conversamos e eu disse que não iria abrir mão, eu argumentei que estava desde o início enchendo o saco que queria participar e era algo que me interessava.

Tinha a ver com cultura, algo que trabalhamos bastante, tem a ver com inovação e mudança de comportamento – algo que queria aprender sobre – e era um momento que eu precisava de alguma coisa para me renovar aqui dentro. Ela também argumentou com os motivos dela e eu disse que a Adriana que iria decidir, já que não iríamos abrir mão. Respondemos para a Adriana que ela que iria decidir, mas a Adriana, acho que com muito coração na mão, optou por mim. A Poliana entendeu, mas no início ficou um pouco chateada. Acabou então eu participando, eu agradeço a Adriana até hoje porque para mim foi uma oportunidade bem grande. (ANELISE, 2016).

^{liv} *Eu sempre trabalhei com capacitação empresarial, com educação executiva, com todos os meetings, todos os eventos e tal ... todo cronograma de atividades era, mais ou menos, eu fazia, e tinha inovação e tinha estágio e tal, e eu sempre trabalhei com isso. Só que eu via o pessoal da inovação e eu sempre lia e todos os cursos também passam por inovação e eu tinha muito interesse. Acompanhei o projeto, as pesquisas e tal, que estavam acontecendo ali dentro do IEL, mas eu não tive nem coragem de ir, eu nunca pensei que eu iria participar, porque a Odete te cortava tudo. E quando ela saiu a Adriana perguntou 'quem de vocês gostaria de participar?' E eu pedi 'eu gostaria de participar', então como tinha mais gente do que vagas, ela pediu pra gente se acertar entre nós, foi aí que alguns disseram 'eu não quero' e deu, deu certinho, eu disse 'eu quero'. (...) mas não é uma coisa assim que eu fui escolhida... (...) a Adriana perguntou quem queria, aí 4 ou 5 pessoas se manifestaram, muita gente não tinha resistência também, eles não pensaram como era estar lá, até porque é mais trabalho, como foi. (VIVIANE, 2016).*

^{lv} **“O quê?”** Exercício sobre a percepção individual do que a inovação representa através da seleção de uma imagem. Este exercício provoca a autoanálise sobre o que a inovação representa para o indivíduo e o/a prepara para as perguntas seguintes que irão exigir a avaliação do que a inovação já gerou de resultados para a entidade a qual ele(a) trabalha. **Por quê?** Aqui o participante é convidado a refletir sobre a percepção individual sobre a inovação. Assim é possível observar não só a diversidade [ou não diversidade] de representação da inovação como também, a autoavaliação dos respondentes sobre o que a inovação representa. **Fundamento Teórico:** Tom Kelley, da IDEO - consultoria global em design e inovação, através de suas experiências no mundo corporativo, publicou um livro no qual classifica 10 tipos de personalidades de liderança que conduzem o processo de inovação a partir de um conjunto de habilidades diferentes.” (SYMNETICS, 2015, p. 22, destaque no original).

^{lvi} **“O quê?”** Foram apresentadas diversas afirmativas sobre diferentes maneiras de “ver” e encarar o mundo. Dentre essas, o respondente é livre para escolher aquelas com as quais mais se identifica. **Por quê?** Os indivíduos são movidos em suas vidas por “visões de mundo” (em inglês, “stance”), que são posturas oriundas de crenças e valores sobre os quais o indivíduo “ancora” sua atuação no mundo. **Fundamento Teórico:** Foram utilizadas as “stances” (visões de mundo) por detrás dos modos de pensar mais estudados por filósofos, sociólogos e pensadores no mundo contemporâneo, são eles: complexo (referência: Edgar Morin, Ralph Stacey, Humberto Mariotti); integrador (referência: Roger Martin, Mihnea Moldoveanu); sistêmico (referência: Peter Senge, Aurélio Andrade); design (referência: Roger Martin, Tom Lockwood, Tim Brown); linear (referência: Renée Descartes, Humberto Mariotti). (SYMNETICS, 2015, p. 26, destaque no original).

^{lvii} **“O quê?”** São dadas 4 situações-problemas, desafios, a serem resolvidos por meio de múltiplas alternativas. Tais situações, distantes de usuais desafios profissionais, apresentam contextos simples, complicados, complexos e caóticos para os quais não há apenas uma resposta necessariamente correta. Cabe ao respondente escolher, dentre as alternativas, quais atividades realizaria a fim de solucionar ou mitigar o problema. **Por quê?** Contextos diversos demandam uma capacidade do indivíduo de se adaptar. O intuito deste exercício é compreender quais seriam os tipos de resposta de cada indivíduo em contextos simples, complicados, complexos e caóticos. **Fundamento Teórico:** O desenvolvimento destas questões, tanto quanto de sua análise, foi baseado nas obras de Dave Snowden sobre Complexidade, incluindo em especial a Matriz Cynefin. Esse framework fornece uma tipologia de contextos e orienta os tipos de explicações ou soluções que podem ser aplicadas. Inspira-se na investigação da teoria de sistemas complexos adaptativos, ciência cognitiva, antropologia e padrões narrativos, bem como na psicologia evolucionária, para descrever problemas, situações e sistemas. Ele explora a relação entre homem, experiência e contexto e propõe novas abordagens para comunicação, tomada de decisão, formulação de políticas e gestão do conhecimento. As perguntas e suas alternativas de resposta foram complementadas por conceitos e processos de design e problem solving, – para citar alguns autores: Roger Martin, Vijay Kumar, Bruno Munari e Rafael Cardoso – que, de modo geral, apresentam três etapas para a solução de desafios: a) Exploração/análise: para compreensão do desafio, do contexto em que está inserido e de outras perspectivas que podem ajudar a ampliar seu entendimento; b) Concepção: para desenho de uma ou mais soluções satisfatórias; c) Desenvolvimento: para teste e concretização de soluções” (SYMNETICS, 2015, p. 28-29, destaque no original).

^{lviii} **“SIMPLES:** problemas são previsíveis e podem ser resolvidos; o trabalho é feito de acordo com as expectativas” (SYMNETICS, 2015c, p. 28, destaque no original).

^{lix} **“COMPLICADO:** com conhecimento e pesquisa é possível prever o resultado seguindo uma sequência lógica; especialistas podem trazer uma solução racional” (SYMNETICS, 2015c, p. 28, destaque no original).

^{lx} **“COMPLEXO:** incerteza; desafios e problemas são indefinidos; as expectativas dos “stakeholders” não são claras ou mudam o tempo todo; métodos e soluções disponíveis não são suficientes” (SYMNETICS, 2015c, p. 28, destaque no original).

^{lxi} **“CAÓTICO:** sistema não é estável e está prestes a parar; futuro é imprevisível; as pessoas não conseguem concordar sobre o que deve ser feito” (SYMNETICS, 2015c, p. 28, destaque no original).

^{lxii} *Eu fiquei sabendo porque eu e mais uma amiga era moderadora de um grupo de empregos aqui em Pelotas, era muita gente precisando de emprego no nosso grupo, eu tive que sair porque eu não tinha mais tempo, eu gostaria até de voltar porque as pessoas tem necessidades e a gente pode ajudar de alguma forma, então eu e ela a gente pegava as vagas de jornal e publicava uma por uma na página do facebook, procurava em sites de emprego e botava ali, eu dedicava um bom tempo pra isso, era voluntário, era uma página minha e dela que a gente tentava ajudar. E aí ela viu essa vaga e ela me mandou uma mensagem “Elidiane acho que tem uma vaga que tu te enquadra”, porque eu já trabalhei na universidade como assistente de administração também, depois que eu fui bolsista eu trabalhei nisso, eu pensei que era pra isso, e ela me mandou, eu li e achei muito legal, vou me inscrever. (...) Era vaga pra professor de geografia ensino médio aqui no Sesi, e tinha pra todas as disciplinas. Vou me inscrever. Fiz a inscrição no site e esqueci totalmente e um dia chega a mensagem “seu currículo foi selecionado para participar da seleção”, eu devo ter a mensagem guardada no meu celular antigo, eu guardei o e-mail de quando eu fui selecionada pra cá porque foi muito importante (ELIDIANE, 2016).*

^{lxiii} A gente tá aqui há 5 anos. Eu não consegui minha transferência dentro do Sesi, não tinha o mesmo cargo e eu acabei pedindo demissão lá e vim pra Pelotas. Aqui em Pelotas eu participei de uma seleção no Instituto Federal, trabalhei 2 anos lá como professora substituta e trabalhei numa escola de ensino fundamental, séries finais na São Francisco, foram 2 anos. Até que surgiu o projeto da Escola SESI e eu participei do processo seletivo e entrei aqui em 2014. Eu sai lá do SESI Caxias em 2011 e voltei pro SESI e estou desde 2014 nesse projeto que foi fantástico na minha vida, está sendo maravilhoso, é um projeto inovador, é algo totalmente diferente de tudo o que eu já tinha feito na vida, então, e tô aqui. (KÁTIA, 2016).

^{lxiv} Primeiro, por se tratar de algo que a FIERGS estivesse fazendo, que o SESI estivesse fazendo, exatamente pela missão, pelos valores dessa empresa, eu acreditei que seria maravilhoso. Porque estar envolvido com o outro vinha de encontro com tudo aquilo que eu acreditava e queria pra mim, que era prestar o serviço pro outro. E poder fazer parte desse momento inovador, de trabalhar dentro de uma escola de turno integral, que pudesse preparar as pessoas, os alunos para o mercado de trabalho, eu vi aqui a perspectiva de realmente concluir aquilo que eu tava pensando pra mim. Vinha de encontro aos meus objetivos pessoais também, né? Sem demagogia nenhuma. Eu, profissionalmente, poderia estar de novo com uma base salarial que me desse suprimento pra poder continuar os meus desafios pessoais, não só pessoais, mas financeiros também, e vinha de encontro de poder estar fazendo parte desse momento, desse momento da escola, desse momento do SESI (LUANA, 2017).

^{lxv} Para mim, quando eu iniciei no SESI, não foi um estranhamento tão grande, como a gente vê que existem algumas pessoas que não conseguem se habituar. Dando, de certa forma, mais oportunidade para os alunos, apostando na autonomia deles... a gente tem uma formação tradicional e somos ensinamos para sermos tradicionais, então, para muitos isso [o projeto da Escola SESI] choca. Não foi diferente para mim, eu vejo como uma inovação e eu consegui perceber qual a necessidade da metodologia. Mas algumas pessoas não conseguem... estão tanto naquela forma tradicional que não conseguem se desligar daquilo ali (HORTÊNCIA, 2017).

^{lxvi} Eu pedi demissão de 4 empresas pra vir pra cá. Foi bem difícil pra mim fazer essa decisão. Essa decisão foi bem difícil mesmo por gostar de todos os lugares, mas eu não dormia mais, apesar de amar demais estar nessas pontas, onde eu aprendi muito. Pra gestor de cooperativas eu lecionava planejamento estratégico e gestão de RH. Eu vim pra cá por qualidade de vida, um único local e me focar num local. O desafio que me foi colocado aqui... foi quando eu vim pra cá era pra abraçar o EJA, mas que do conheçam conhecendo o meu trabalho me pediram pra implantar o ensino médio. Então eu entrei dia 11 de novembro de 2013 pra EJA e logo na primeira semana disseram 'não, tu vai pro médio'. A GEDUC aqui era dividida por produtos, então cada analista era responsável somente por um produto, então eu era só do ensino médio, aí fiquei nessa condição em 13 e 14 e foi em 2015 a GEDUC se reestruturou e nós passamos a atuar por eixos e no eixo pedagógico eu fui colocada como a referência cuidando dos programas educacionais. A partir de 2015 eu passei a abraçar todos os programas educacionais. Em novembro de 2015 a casa me promoveu a coordenadora da educação básica do estado, que foi uma honra um reconhecimento do trabalho, e eu tô fechando um ano de coordenação. Eu gosto muito daqui, eu gosto muito dos desafios, eu gosto da forma como a gente trabalha aqui, eu gosto da liberdade de opinião, da liberdade de estudo, das relações, das trocas, da construção plural que nós temos aqui, eu me realizo muito aqui. Então é um trabalho que ocupa bastante, nós temos bastante trabalho e disso eu não tenho medo, porque eu venho de um histórico de 4 frentes de trabalho, que pegava as 7h e meia da manhã às 11h da noite todos os dias, trabalhava de segunda a sábado, então trabalho duro pra mim não assusta. Eu tô muito feliz aqui (CAROLINE, 2016).

^{lxvii} No final de 2013, quando a gente começou a escrever o projeto da escola, então eu ajudei também na parte de tecnologia da escola, no Ensino Médio, pra gente abrir lá em Pelotas. Inclusive, na primeira formação pedagógica, a gente ficou lá, uma semana ou duas, fazendo formação, com toda a questão tecnológica junto com a parte pedagógica. Com a mudança de modelos da Educação, a gente reformulou os modelos internos, e aí, nesse momento, eu fiz uma seleção interna pra Analista Técnico Pleno, e aí passei e me envolvi bastante... aí sim, eu lembro que ampliei bastante os treinamentos... um pouco mais as atividades que a gente precisa fazer, mas basicamente estávamos sempre nessa área de tecnologia. Mas aí também ajudava muito na gestão, porque eu gostava muito, a gente criou muitas coisas juntos com a área de gestão ali, (...) então a gente começou a trabalhar muito modelos ou formas de controle de gestão dos processos, principalmente mapear os processos, que a gente tem... eu ajudei a construir o primeiro procedimento, que foi feito, que era o Procedimentos da Educação nos cursos de informática, depois de inglês, Novos Horizontes... isso é uma coisa que foi aparecendo bastante. Logo em seguida... logo em seguida, que eu digo, ontem, né? Eu fui convidado pra ser diretor aqui da escola pela Cláudia, em novembro de 2015, logo após eu coordenar a etapa regional do torneio de robótica, onde... a gente tava fazendo pela segunda vez na FIERGS, a primeira vez tinha sido 2014, e aí tinha sido uma outra coordenação. Em 2015, a Cláudia passou pra mim a coordenação, e aí ela confirmou algumas coisas que ela queria confirmar, ela mesma me disse, "Eu tô lá, separando as pecinhas de Lego", e ela chegou pra mim, 'Ah, vim te ajudar aqui com essas peças', e aí começou a conversar, falou dos desafios e me convidou pra ser... 'Olha, saindo a autorização da escola em Sapucaia, eu queria que tu fosse diretor de lá. Eles só precisam conversar com a minha família, pra ver o que que isso vai impactar de diferente, de deslocamento, essas coisas, e aí eu te dou resposta'. Dois dias depois eu conversei com a Juliana, aceitei a proposta, mas ainda sem saber, porque não tinha sido autorizada a escola ainda. Mas com isso continuei fazendo as coisas que precisavam... claro, muito depois veio... como aconteceu em 2016 a autorização da escola, aí no primeiro dia eu já comecei a trabalhar aqui como diretor da escola, e aí comecei essa caminhada aqui, e é mais ou menos isso (IGOR, 2017).

^{lxviii} E aí eu fui chamado pra uma reunião dos Novos Horizontes em Porto Alegre, eu disse 'Ivete, venhamos e convenhamos, eu sou técnico regional, não pode ir uma analista pra essa reunião em POA? Tu vai fazer eu viajar 8 horas, fora o que eu já viajo, pra uma reunião de 2 horas dos Novos Horizontes?'. Ela disse 'Alvaro, a gente precisa alinhar algumas coisas ...', me enrolou, entrei na reunião e ela do meu lado, me olhava e dizia 'tu não perde por esperar', pensei 'vou ser demito'... Dali a pouco ela saiu e voltou e disse 'eu preciso que tu venha aqui', eu fui, cheguei lá estava Margareth, 'Oi, tudo bom, eu sei que aconteceram algumas coisas no SESI, tu não está muito contente, a gente tem notado, mas tu é um funcionário excelente, muito bom', e eu esperando ela dizer que eu ia ser desligado... e eu de pé, ela perguntou se eu queria sentar eu disse que não, 'e se tu ganhasse a direção da escola do SESI?', aí eu sentei, 'eu tava esperando uma demissão e tu me pergunta se eu quero a direção da escola? Eu não sei, eu não esperava isso, eu esperava a demissão... é o que eu mereço'. Ela disse 'estamos com problemas na Escola, a gente já passou por 4 direções, em 2 anos, e a gente não sabe mais o que fazer', a Ivete estava nessa reunião e disse 'eu tenho uma pessoa pra direção, o Alvaro', aí pegaram meu currículo, 'ele dá aula na faculdade de práticas pedagógicas, ele dá aula de atletismo, já trabalhou em escola, por 9 anos, tem a história dele dentro do SESI, é um profissional competente, tá sempre se

atualizando', e aí então quando ela me falou isso eu disse 'eu preciso pensar, eu não esperava eu não posso dizer que sim nem que não, se eu disser que sim eu não estou levando em consideração tudo o que isso envolve'... (...) E vou te dizer, eu voltei de lá pra cá dirigindo, pensando e me colocando no lugar da alta direção, pensando 'eu tenho esse cara, esse cara está infeliz, mas eu quero que ele fique aqui e eu tenho essa porcaria desse cargo que ninguém se encaixa, será que esse aqui não vai ter um brilho no olho se eu botar ele aqui?'. Aí então eu voltei pra cá, fiquei pensando em 17 anos que eu trabalho aqui, eu poderia ter 2 pensamentos, 'trabalho há 17 anos e não tenho um aumento, mas eu gosto do que eu faço e o salário, naquele momento não era um salário ruim, então eu não tenho aumento mas também...'; quando eu respondi pra Ivete eu disse 'eu pensei muito e estou inclinado em dizer que sim, principalmente porque são dois lados pedindo socorro, eu pedindo socorro porque eu não estou mais feliz no que estou fazendo e eu sempre gostei, mas eu não me sentia reconhecido financeiramente... que fique bem claro, eu sou reconhecido dentro do SESI, fora do SESI, mas como bom profissional, mas eu estou falando que eu estou há 17 anos e nunca tive aumento, quem é que fica 17 anos em um lugar sem ter aumento? Ou é alguém que não confia no seu trabalho ou não sei... ou eu, mas eu confio no meu trabalho. Só que nós temos do outro lado a instituição pedindo ajuda, pedindo pra mim, pra que eu ajude, se eu consigo assumir. Então estou muito inclinado a aceitar, porque é uma possibilidade boa pra mim e boa pra instituição também'. Aí eu vim e comecei a conhecer a escola, aí foi o 'problema' porque quando eu comecei a conhecer o projeto da escola eu me vi em 1973, quando eu estava estudando na ESEF no primeiro ano quando a gente vê práticas pedagógicas, didática da educação física, e a gente fala sobre construtivismo, fala sobre sócio interacionismo e todas as práticas pedagógicas voltadas pra isso, e eu vi isso aqui, e eu trabalhava aqui, do lado, e a gente não trabalhava assim. Então na verdade eu me apaixonei pelo projeto da escola, pela proposta que a escola tem, aí eu dei o ok. (ÁLVARO, 2016).

^{lxix} Foi assim: em 2013, então, já trabalhando, conhecendo a Cláudia... mas eu conheci a Cláudia, porque ela conhecia o meu trabalho. Ela me convidou pra participar da organização da escola no sentido de, realmente, trabalhar com práticas diferentes. (...) Depois, em 2014, aí a professora Carmem, que é de Matemática, e eu acabamos incorporando tanto a escola na veia, que nós continuamos dando assessoria, mas com uma ideia muito de ter concebido o projeto, de ter acreditado nele, então nós íamos... bom, eu me lembro que nós íamos pra Pelotas, às vezes, num dia pra voltar no outro. Em algumas situações, 'Tá, podem ir', 'Estamos indo, depois a gente vê as outras questões'. Muito de paixão, assim. Claro, eu era autônoma, tinha como fazer alguns horários específicos, então 2014... de 2014 até 2016, eu fiquei como consultora, alguns momentos mais, outros momentos menos, mas eu sempre participei de todo o trabalho, no sentido, também, de a gente olhar algumas questões e apontar, 'Quem sabe a gente tem que fazer isso?', 'Quem sabe a gente tem que fazer aquilo?', a própria formação. E aí, claro, eu comecei a vir mais vezes aqui, então trabalhando... a Caroline entrou no final de 2013, e trabalhando com isso, depois eu conversei com a Danúbia. Eu já conhecia a Mauren num projeto do 'Aprender a Aprender', que também foi... não o 'Aprender a Aprender' tal como é hoje, mas foi um mini... uma prévia do que poderia ser a Escola [SESI] no sentido de estabelecer algo para alunos que estão no contraturno. Foi algo, assim, que, numa semana, os alunos que não escreviam começaram a escrever, a perguntar sobre outras questões. Foi realmente um projeto piloto sobre isso, e aí eu vinha mais vezes aqui, acompanhava alguns processos e, realmente... ano passado, eu tava trabalhando no colégio Leonardo da Vinci, com sala de aula, aí eu tive uma questão com a minha filha, que ficou doente, e eu trabalhava na mesma escola que ela, então considerei que esse também poderia ser um processo que estava afetando ela... Então eu saí do grupo da escola. Bom, aí teve o cargo aqui e eu, 'Tá, vou fazer', então agora nesse momento estou aqui, mas a Escola [SESI] eu sempre acompanhei. (CECÍLIA, 2016).

^{lxx} Então, a verdade de viver uma verdade; a verdade de materializar um propósito, essa oportunidade de materializar sonhos foi o que me encantou muito, isso faz muito parte da forma como eu acredito que a gente possa se relacionar e dessa liberdade, desse convite pra gente ser mais espontâneo, ser mais a gente mesmo. (CAMILLA, 2016)

^{lxxi} Vamos pensar aí, eu acho que mudou muita coisa né, eu acho que eu fiquei mais coração também né, porque antes eu era muito racional, só racional né, só na base da razão ali né, e a minha emoção as vezes eu deixava de lado sabe por que, ah é produção, é coisa, só que eu era um Ronaldo dentro da minha época e um Ronaldo na rua né, mas na rua podia ser o Ronaldo né, dentro da empresa eu tinha que ser o Ronaldo né, teve um tempo que na empresa a gente não podia falar o apelido né? (RONALDO, 2017)

^{lxxii} (...) pra mim, é um sonho... tipo o jeito como as coisas foram, o jeito como eu fui colocando intensões na minha vida, assim, e as coisas foram acontecendo, porque, num determinado momento eu decidi que eu não queria mais ser uma coisa só também no meu trabalho, eu queria ter a possibilidade de ter um trabalho, de estar nesse meio organizacional que pra mim que eu gostava, mas eu queria me potencializar em outras coisas também, e tipo esse modelo na Mercur veio muito encaixado nisso, sabe, veio muito... (ANDRÉ, 2016)

^{lxxiii} Ah eu acho que é a capacidade de realizar coisas assim que eu acredito... que eu possa colocar valores nela dentro do meu trabalho, sabe, como eu faço lá eu consigo colocar também os meus valores, valores reais, coisas que em outros lugares na indústria eu nunca consegui em encontrar fazendo isso, eu sempre tinha que deixar os meus valores a parte naquilo que eu tava fazendo se eu quisesse conseguir fazer o meu trabalho ali na empresa, então, eu consegui materializar como eu sou em relação ao meu trabalho (...) um pensar mais integral assim, sabe, tipo pensar nas relações de uma forma mais integral, pensar no ser humano, pensar não na indústria como a minha indústria como o centro do mundo, mas como mais uma parte de uma coisa maior, que tá contribuindo pra fazer alguma coisa que a gente tá tentando fazer boa, assim sabe, tipo um olhar de humildade pra si mesmo, por mais que na Mercur, tipo não é um monge budista assim, mas tipo existe uma provocação filosófica da gente se olhar com humildade também e entender que precisa filosofar sobre o porquê das coisas, tomar decisões que as vezes vão no confronto do que seriam o senso comum de uma área de um meio empresarial e industrial, então, acho que essas coisas assim de poder respeitar e considerar o outro, considerar o ser humano assim... respeito ao outro, e em parte assim, eu tenho questões éticas, tipo assim, eu sou vegetariano, e nisso eu acho que a Mercur está um pouco atrasada, se eu tivesse que dizer assim, claro a empresa tem uma política de não ter testes com animais, mas hoje por exemplo eu acho que esse é um ponto que ainda a indústria está muito atrasada, é um ponto ético que a indústria ainda não conseguiu avançar as coisas, sabe... em relação ao que as pessoas se alimentam no geral e não só se alimentam, é todo tipo de matéria prima que as pessoas usam e tem origem animal, assim. Hoje eu reconheço todos esses valores da Mercur que estão em mim, mas também tem algumas coisas que também me incomodam lá assim, que me incomodam no sentido de que tem algo que é... tem uma coisa que é minha que não é tanto da Mercur, assim. (ANDRÉ, 2017).

^{lxiv} *Porque tem muito, dentro da indústria, dentro de qualquer trabalho, essa crítica de trabalho. Pra mim sempre foi muito confuso, por isso eu me perdia tanto, essa coisa de vida profissional e vida pessoal; “gente, eu sou uma só!”. Não tem como separar. Eu sou várias personas em diferentes momentos, mas eu sou uma só, e como tem que fazer isso? Mas eu fazia, eu entrava e botava uma camiseta e aquela camiseta faz com que eu não sinta? Faz com que eu não tenha emoções? Espera, como assim? Na Mercur não, mas eu vejo de muitos outros amigos que eu tenho que trabalham ... que eu seja antiético comigo mesmo? Se a relação, uma das mais importantes, é comigo mesmo, se eu não me relaciono eticamente comigo, como eu vou me relacionar com o mundo? Então a Mercur é transparente, vem aprendendo a ser, e ela tem esse jeito único de se permitir ser Mercur e entender que isso é ser uma mistura de um monte de coisas, mas não é uma coisa só. (CAMILLA, 2016).*

^{lxv} *Eu acho que isso é uma coisa que (...) na Mercur (...) nesse espaço eu consigo ser, talvez eu não seja pra todo mundo lá dentro, entendeu, mas talvez na posição que eu estou, no lugar que eu estou lá, eu tenho essa oportunidade, talvez várias outras tenham mais ou menos, diferentes ... eu vou por mim assim, eu tenho hoje chance de me sentir muito integral, assim, com o meu ambiente de trabalho, por mais que isso seja conflituoso as vezes, as vezes seja ruim, ou bom... (ANDRÉ, 2016).*

^{lxvi} *Eu acredito tipo em produções locais, em produções renováveis, sistemas mais renováveis de ... da própria produção de material renovável, da madeira, sei lá, tem muita coisa nova surgindo, tipo agroflorestal, todas essas coisas diferentes que tem um vínculo, pra transformar o renovável também e tirar aquela carga de floresta de pinus industrial, tipo é um monte de coisa enfileirada, assim, não é floresta, tipo é fazenda da árvore, não tem biodiversidade, então, eu acredito sim que a gente tem que respeitar o ambiente, que é primordial. E aí assim, também na Mercur eu consigo colocar, esse valor eu consigo colocar em prática lá, por exemplo, então, tem projetos que eu me envolvo, por exemplo agora tem um projeto que a gente tá trabalhando no projeto que é a Mercur usa óleo de mamona pra produzir borracha e faz algum tempo já vem se trabalhando com uma técnica diferente de extração do óleo pra conseguir produzir localmente ali em Santa Cruz, junto com a universidade, e agora entrou numa fase de plantio, então a gente tá conseguindo, por exemplo assim, trabalhar com pessoas plantadores de fumo, trabalha a questão social com o COOPERFUMOS, com os filhos deles que estão na escola Família Agrícola, trabalha essa questão do campo, a gente tá levando um outra cultura complementar, assim, muito sutilmente pra eles, sem dizer ‘plantem tanto’, a gente tá começando a inventar junto, mas buscando uma nova opção de produção pra desenvolvimento local, assim, como alternativa pra essa produção violenta que é o fumo, assim, que é essas coisas. Então eu sinto assim que a Mercur ela ... tem muito ainda pra acontecer lá, sabe, tem muita coisa ali, então eu sinto que é um espaço que esses valores que eu trago, mesmo esses que hoje não sejam refletidos naquilo que a empresa adota assim como uma política mesmo, assim de se posicionar em relação aquilo, eu sinto que a empresa é sensível a essas questões assim, sabe, e só o fato de ser sensível as questões mais humanas eu acho que já é um pouco diferente, assim sabe, e aí eu até penso assim, sei lá, se eu estaria... só que eu não consigo me ver muito... eu já pensei assim, ‘ah vou pegar e vou começar a prospectar e começar a fazer consultoria em outros lugares e tal’, mas eu estou numa fase muito de entender isso, porque eu não sei se ... se o meu trabalho faz sentido no mundo em novos lugares, porque eu já passei por alguns desses lugares eu sinto que tem uma coisa muito mais sutil que precisa estar junto e que nesses lugares não tem espaço, assim sabe, são desumanizantes (ANDRÉ, 2017).*

^{lxvii} *Na vida pessoal interfere em um monte de coisa, porque as vezes eu abro mão de estar em outro lugar, para estar aqui, daí eu peso, por que, que eu tô aqui? Porque eu gosto, não que eu não gosto de estar lá, mas é outro momento. Então tá bem nessa linha. (RONALDO, 2017)*

^{lxviii} *Eu amo isso aqui, eu amo esses livros, eu podia... um dia a gente tinha que descartar uns livros mais antigos e eu tinha vontade de chorar quando a Camilla me falou que eu tinha que escolher alguns para descartar porque eram mais antigos. Tinha, mas as palavras não faziam mais sentido. Mas, para mim era... parece que eu estava machucando alguém. Eu não sei, eu acho que é porque eu tenho isso desde criança, que eu leio desde que eu aprendi a ler, eu sempre amei leitura, eu sempre amei... eu não sei, eu não sei, isso vem em mim... que na minha casa todo mundo gostava de ler, eu não sei se é isso... ou se me traz a minha mãe um pouco... pode ser isso, né. Mas, mesmo antes, porque minha mãe faleceu faz sete ou oito anos, antes eu já era fascinada por livros. (PAULA, 2016)*

^{lxix} *E de que maneira ela pode ser uma contrapartida porque ela naturalmente a própria existência dela já é agressiva, a própria existência da Mercur hoje, qual o motivo da existência de uma organização? ... então, são coisas assim, a gente decide as coisas entre nós humanos e acha que está bem feito, mas isso é muito pouco né, talvez hoje se todas né... as árvores que existem nessa região pudessem falar talvez elas se oporiam a essa indústria estar localizada no Estado, e nós teríamos que respeitar isso. (RICARDO, 2016)*

^{lxxx} *Na realidade, a gente se ilude, a gente gosta de se iludir e a gente segue tentando se convencer a vida inteira daquilo que a gente é, mas no momento que a gente se desapegar a gente pode se sentir tão mal, tão mal que a gente não vai ter mais nem aonde buscar uma certa referência, então, existe aí... Kafka e Ken Wilber talvez expliquem isso né, esse sentimento de paralização, se a gente se der espaço total pra uma consciência verdadeira talvez a gente não tenha pra onde correr. Então, isso assim... também é bastante delicado, cada pessoa, uma organização não pode provocar estados de consciência desse nível porque cabe as pessoas as suas tomadas de consciência, de decisão, e essas pessoas estão aqui prestando um serviço. (RICARDO, 2016)*

^{lxxxi} *“Eu acho que talvez eu tive o privilégio de ter tido alguns ambientes que facilitaram esse entendimento. E digamos assim, eu entendo que eu era uma pessoa que estava adormecido com determinado nível de consciência, de entendimento e extremamente desconectado. Eu sempre adorei demais a natureza sempre cuida, mas era mais no sentido de contemplação, mas a natureza lá, eu curtindo, mas eu aqui, vamos ser o executivo da onda e do momento e o melhor, melhores escolas e outra, qual o meu plano de carreira, como é que eu ganho mais, e nada errado com isso, a questão é que antes dessa formação com a Mercur era um entendimento então, depois da Mercur foi outro entendimento, eu acho que a minha vivência ajudou, mas a minha formação sempre foi altamente competitiva, até 2009. (...) eu acho que a reflexão que foi a proposta da Mercur, me fez eu rever vários conceitos, eu tenho a impressão que se eu não tivesse... ai vai depender qual o nível, ah se eu tivesse falando em corrupção também é uma forma, porque são vários fatores, são vários tópicos que se tem em relação a sustentabilidade, pode ser desde a questão ética que é muito forte dentro da questão da sustentabilidade né, a questão do meio ambiente né, as questões sociais, as questões de modelos de negócios, são várias coisas aí nesse caldeirão de como é que você olha a transformação do indivíduo, como tu olha a transformação de um interesse, como que tu faz a conversão de um interesse pra uma conversão de um propósito de vida, por que? Por que ter uma carreira também é um propósito de vida, mas é propósito ou o que é isso? A leitura também*

de entendimento do que é, porque agora tá muito na onda, falam de propósito, de missão, visão e blablabla e é propósito, mas para um pouco, vamos estudar melhor isso, e se começa a aprofundar. Então eu acho que o que facilitou pra mim foi sim coisas que talvez culturais, de educação familiar me ajudaram a despertar, fazer algumas conexões que eu não tava fazendo, agora isso não teria acontecido se eu não tivesse tido... tivesse passado por essa vivência desde 2009 até agora, acho que não, acho que eu poderia ter continuado adormecido por muito tempo. E não é a questão de estava certo ou errado, eu olhava de outro jeito, de outra maneira, eu não sei se te dizer a amplitude disso tudo.” (RICARDO, 2016)

^{lxxxii} (...) foi aventurar mesmo. Parece como a química, sabe, gostar de manipular, de misturar e ter um resultado às vezes bom, às vezes não. Porque muita coisa eu sigo sem receita, de lembrança, eu acompanhei muito a minha mãe cozinhar. Por a minha mãe não trabalhar mais, ela cozinhava bastante. Mas não é questão de ajudar, também, sei lá, eu convivia com ela na cozinha. Se tu perguntar pra ela hoje, esses tempos eu falei com ela sobre isso, ela não gosta de cozinhar. Eu disse, ‘não, tá brincando comigo’. Talvez é porque ela cozinha todo dia, talvez o gostar dela não é gostar, às vezes é por estar cansada já. E elas faz coisas muito saborosas, aquela comida de mãe mesmo. Filho é sempre suspeito pra falar, mas o que ela faz fica bom, então me admira ela falar que não gosta. (JÚLIO, 2017)

^{lxxxiii} Eu gosto que ele te tira da linha de conforto. Tu dificilmente tu vai pra lá... Tem muitos momentos normais, que usa só o espaço. Mas na maioria dos momentos, que são pensados do Lab pra cá, eles te tiram da zona de conforto, tu não vai fazer uma atividade que tu faria, não vai ser uma simples reunião, tu vai te expor de alguma forma. Tem um lado receio, de ser um pouco introvertido, mas eu acho isso positivo.(...) Eu preciso um momento, eu preciso embalar [para se soltar]. Eu pego no tranco. Eu escuto, escuto, escuto, daqui a pouco, ‘tá, agora chegou a hora de falar um pouco’. (JÚLIO, 2017)

^{lxxxiv} É um misto. Porque se a gente tivesse uma postura pelas áreas de trabalho, talvez não necessitasse uma chegada mais forte. E o posicionamento sempre tem a questão do bom senso e tal, mas segurança não se negocia, infelizmente, não dá pra gente aceitar, “hoje vamos fazer aqui desse jeitinho que vai dar”. É uma área muito difícil de fazer isso. Porque é um cara que tem que subir no telhado, é um cara que tá pendurado pra fazer um negócio, é um cara que tá num painel de 380 volts. “Hoje faz ligeirinho aí”, não dá. Só que é a forma de chegar, aí é que tá. Tem situações de trazer a pessoa e explicar todo o contexto e isso servir pra ela e ela dizer depois, “que bom que tu me falou, que agora eu estou mais legal e eu aceito não fazer”. E tem situações que, assim, “para tudo, agora não faz” e não tem muita satisfação. São duas posições bem diferentes e o objetivo é o mesmo. O nosso posicionamento tá trazendo mais isso. Por atuar talvez em perícia eu vejo, eu visito muita empresa fora. Não é só aqui nessa região, vai num raio legal. E eu vejo que essa cultura do “para tudo, não pode, e nem me perguntam por que eu estou dizendo”, ainda é muito forte nessa área. Eu vejo que tá surtindo efeito. Não do Lab comigo disseminando, mas de forma geral. Quando a gente chama pra conversar, já tem uma receptividade diferente também do outro lado. (JÚLIO, 2017)

^{lxxxv} É uma transformação, eu acabei me soltando um pouquinho mais, talvez pelas relações. E outra coisa que eu faço relação é assim, não é pelo GT Sabores, mas qualquer GT, te propicia momentos do grupo geral ou momentos de Lab, onde o GT faz parte, é chamado, e essa interação por participar do GT, tu participa de outras. Tu acaba te entrosando mais em outras atividades que tu antes não fazia. É meio difícil, às vezes, a história do quadrado e tal, da engenharia, é mais difícil, parece que a gente não é sensível. Mas a gente acaba tendo um outro olhar pra algumas coisas que a gente olhava diferente. Embora eu seja da área de segurança, que é muito humana, tem coisas que tu olha diferente. E eu acho que essa participação enquanto GT Sabores, de poder participar dos outros, meio que aparou algumas arestas, não de comportamento, mas de pensamento. Olhar muitas coisas diferentes. (...) Até pela forma de atuar. (...) O Lab retrata um pouco do quem vem sendo a nossa atuação e nosso posicionamento. E o nosso posicionamento, de certa forma, ele, eu colocaria entre aspas, é um complicador, pra nós da área de segurança. Isso em algum momento alguém já tenha falado. (...): Em alguns momentos a gente já trouxe e a gente vai trazer agora em maio, que a gente pediu em um momento pra tratar com o colegiado, pra falar sobre o posicionamento de segurança, de forma mais aberta e aí trazer um pouco mais a descentralização de responsabilidades. Que não tem aquele olhar, segurança, segurança, produção, produção, aquela história toda. É bem comum. A gente quer falar sobre isso de novo. Mas voltando à questão da sensação, eu acho que mudou muito minha forma de pensar e perceber a empresa de uma forma diferente. A operação não tem como sair muito de um tradicional, num primeiro momento. O que ocorre é a forma de tratar esse operacional, que isso mudou muito. A gente quer, às vezes, um pouco mais de agilidade, que gera uma certa ansiedade, e é pra nós, segurança... O GT de certa forma também, porque a gente queria fazer a tal da cozinha, a gente já estava no “vamos fazer, vamos fazer” e aí compartilha aqui, compartilha lá, mas eu acho que podia ser assim, podia ser assado... o grupo, até chegar num consenso, demorou, coisas que no modelo antigo seria, “traz aqui, vamos decidir, a cozinha é assim, pronto, acabou” e amanhã estar lá. (JÚLIO, 2017).

^{lxxxvi} O que eu não gosto é difícil, não é especificamente do Lab, é quando o assunto não se resolve. Tu acaba criando alguma expectativa, o tema é tal, tu vai pra lá. Isso já tá desenhado no nosso posicionamento de que a gente não tem que sair com a resposta, mas parece que tem que ter uma resposta. Tu sai, ‘o que que a gente construiu hoje?’, ‘a gente viajou muito e não saiu quase nada’. Aquele quase nada é um monte, porque tu viu muita coisa, mas tu esperava sair com alguma coisa mais... isso às vezes não acontece, sabe. Não é uma regra, não é uma coisa muito recorrente, mas já teve uma situação que acabou me desmotivando. De novo e a gente não sai do lugar. (JÚLIO, 2017).

^{lxxxvii} [Inovação] pode ser muita coisa. Qualquer melhoria já pode ser uma inovação, pode ser uma melhoria, pode ser construir coisas novas, coisas diferentes, mas assim, acho que está muito ligado ao fazer diferente, ao estar junto com as pessoas, que não é fazer o mesmo, então é, acho que isso vem... pode ser uma melhoria, as vezes, uma melhoria de processo ou de produto é uma inovação, eu acho que é, mas eu acho que o objetivo daquele espaço ali é muito maior do que fazer só pequenas melhorias, mas ... nosso modelo aqui nos dá abertura pra pensar coisas diferentes, pensar diferente, e como poderiam ser as coisas. Eu vejo que a inovação está muito ligada a fazer diferente, a não pensar só na caixa, ter um olhar bem mais amplo das possibilidades que podem ser construídas, tanto produtos ou até mesmo as pessoas. (...) Eu quase que ia falar o ineditismo, mas não é. É que a inovação não é só resultado, ela tá no meio do caminho também. Muitas vezes a inovação como tu não te importa, vai dar o mesmo resultado, mas tu vai fazer diferente. Então é mais na forma. É complexo. Antes quando eu disse, não é só fazer diferente, mas também fazer diferente é uma inovação pra mim, das mais talvez significativas. Não é só resultado. (...) Agora quando a gente fala de inovação, me chama a atenção quando a coisa é bem diferente. (LUCAS, 2017).

^{lxxxviii} É muito essa questão de inovação em gestão, né, porque tu sabe que agora, eu tava lembrando, eu tive a oportunidade de trabalhar em três projetos de páscoa, né, então... desenvolvendo conceito de... de projeto de páscoa, desenvolvendo produtos que

tinham um apelo X, que usava uma questão Y, mas eu acho que o que gente vive hoje enquanto inovação em gestão, e essa técnica... o desenvolvimento dessa tecnologia social, né, faz eu rever o meu conceito de inovação, porque até então eu vinha de uma batida aonde inovação, como se dizia, um jargão da... da Coca-Cola, 'inovação é dinheiro no bolso. É dinheiro novo', né? Numa tentativa muito válida de separar o que a gente sabe, que 'uma ideia não é uma inovação', 'inovação é quando ela acontece', né? Então assim, o... esse era um processo muito claro que se tinha dentro da empresa que eu trabalhava, e claro, a gente conseguia fazer isso muito bem, inovação é dinheiro no bolso, então vamos trabalhar pra gerar dinheiro, né? Agora, hoje, quando a gente vê esses processos que a gente vive ali a gente vê que isso é muito mais... inovação é muito mais do que isso, né. Eu entendo, hoje em dia isso é uma questão que eu acabei parando de me dedicar, o estudo conceitual disso, tá? Porque o que eu vivo é muito diferente. Pra mim a inovação, ela consiste numa prática que te leva a um resultado diferente. Ela pressupõe a prática, né, e ela que me leva a um resultado diferente. Ela pressupõe prática, porque... se não tiver uma ação, um fazer, né, ela ainda fica no campo das ideias, eu acho que aí não é inovar, porque ideias a gente pode ficar sentado no escritório tendo milhões, né... ahn... é necessário a prática, então, é necessário que tenhamos resultados, que esses resultados eles podem ser... processos, eles podem ser encaminhamentos, eles podem ser engajamentos, eles podem ser produtos também, né, mas eu entendo que é necessário que a gente consiga ver alguma coisa dali. E tem que ser alguma coisa diferente, diferente do já existe, diferente do que tá dado... assim. (HEITOR, 2017).

^{lxxxix} Então percebe, quando a gente enquanto empresa, a gente... se incomoda, digamos assim, com o fato de que a... as pessoas da fábrica, da linha de produção, não têm acesso a café... A gente vê que ali tem uma coisa que precisa ser feita. né? Então a empresa cria um movimento em que ela se coloca em conversa com as pessoas, ela vai praticar, ela vai dialogar. Pra quem? Pra que se chegue a um resultado diferente. Qual é o resultado que a gente chegou? Uma empresa de 90 anos aonde os funcionários da fábrica nunca puderam tomar um cafezinho dentro lá... do lado da sua máquina, hoje em dia eles já podem... né... inclusive nós estamos pensando de que maneira a gente consegue trabalhar pra que eles possam ter... ahn... acesso a uma alimentação, um lanche, por exemplo. Mas bah, como é que nós fazemos isso? Conversando. Com quem? Com todo mundo, com todo mundo, sim. Bom, que dispositivo, que ferramenta que eu vou usar pra criar diálogos com as mais diferentes pessoas? Aí tem uma sacada, aí tem alguma coisa que a gente precisa olhar, né? (HEITOR, 2017).

^{xc} Eu acho que talvez inovação é o que transforma a vida, assim, transforma plemente a nossa vida. E aí eu acho que podem ser várias coisas, assim, mas talvez o tipo de inovação que me interesse não é qualquer tipo, assim, são coisas que transformam a nossa vida, eu acho que eu tô cada vez mais tentando olhar pra coisas assim, que sempre me intrigou quando eu estudei marketing, quando eu fiz MBA em marketing, que as pessoas tinham que criar uma necessidade e aquilo sempre me intrigou muito, assim, então tipo talvez hoje o que eu tô dando valor como inovação é uma inovação que não cria uma necessidade, uma inovação que olha uma necessidade que existe e tenta ajudar aquilo ali a acontecer. (ANDRÉ, 2016).

^{xc1} A inovação está vinculada ao bem-estar das pessoas. Pra mim não tem sentido inovar se ela não produz... as vezes não digo nem pessoas, se ela não produz o bem-estar pra vida. então, inovação é bem-estar pra vida. De qualquer maneira que ela aconteça, que ela faça o bem-estar. O mesmo conceito que eu tenho hoje por exemplo, pra mim, o que são empresas inovadoras? São empresas de impacto social, então, uma empresa inovadora pra mim não só aquela que gera lucro, é a empresa que gera lucro mas ao mesmo tempo gera impacto positivo na sociedade. Isso é uma empresa de inovação pra mim. Então inovação está muito vinculado ao impacto positivo na vida, num universo, num todo. (VIRGÍNIO, 2016)

^{xcii} Inovação pra mim tem a ver com ressignificar as coisas. Ressignificar as coisas talvez humanizando elas, e não coisificando, e aí o ressignificar por que, é pra trazer um significado praquilo que a gente está fazendo, seja lá o que a gente crie, que a gente possa criar algo que realmente gere um impacto positivo assim no mundo. Tanto pra mim viver algum processo criativo que seja algo bom pra todas as pessoas que estão envolvidas nesse processo, mas que principalmente, a entrega disso seja boa pro mundo também, pras pessoas, pro mundo reconhecendo a natureza como parte desse mundo também. Talvez inovar é isso. E inovar pra mim é plural, é coletivo, não vejo isso acontecendo no singular... só uma pessoa... todos nós inovamos diariamente, mas o "nós" é importantíssimo nisso. Quanto mais eu puder convidar pessoas pra fazer parte disso, melhor. Que a gente possa fazer juntos. (CAMILA, 2016)

^{xciii} Pra mim o que seria uma inovação é, justamente isso, como é que a gente acha um caminho novo pra sociedade? Um caminho onde a gente possa despertar na sociedade a questão de que os indivíduos eles precisam se somar pra criar uma sociedade e não se dividir como acontece hoje. Hoje nós nos dividimos, nós tentamos ser cada um de nós melhor do que o outro, eu acho que só vai existir uma sociedade que realmente possa evoluir e não se desenvolver, mas evoluir de verdade, a partir do momento em que os indivíduos se conscientizarem de que eles fazem parte de um único todo e que todos são responsáveis pela construção desse todo, cada um do seu jeitinho e podendo, e respeitando e aceitando que o outro também tem a individualidade dele e que também tem um pouco a construir. (SÉRGIO, 2016).

^{xciv} Pra mim inovação é algo que gera impacto positivo, do mal não, tem que gerar impacto, meu parâmetro é assim, se aquilo não existisse, como é que seria a minha vida, aquilo não existindo... universos paralelos, e aquilo existindo, como é que seria o mundo, é essa analogia que eu faço, o quanto aquilo mudou a rotina, a tua vida, ou de uma organização ou de um mercado, tanto faz, o fato daquilo existir ou não, de alguém ter tirado aquela coisa da cabeça, ter levado pra prática e aquilo ter dado resultado bem significativo, eu acho que é legal aquelas coisas que mudam a visão, quando muda, muda muito forte e as pessoas não conseguem voltar mais atrás, o próprio celular, o email, coisas assim, as pessoas não se enxergam mais sem aquilo ali, eu acho que isso é inovação. (...) Eu acho que, tomando pro lado mais pessoal, se uma pessoa consegue ter uma luz "puxa, é isso que eu precisava, é isso que eu queria" ou que alguém ajudou ela e chegou a uma grande conclusão que realmente impacta a vida dela, isso é uma inovação. Pode ser que seja uma coisa trivial que todo mundo tenha acesso, mas que pra ela mudou a vida dela, sabe? (GEAN, 2016).

^{xcv} A inovação não necessariamente tenha que ser uma coisa de tecnologia, ou mirabolante, ela pode ser uma boa melhoria que faz toda a diferença né. (...) É algo que vai fazer... algo que vai mudar né... o teu jeito ou pode ser realmente algo novo, que a gente não conhece, mas algo que dê facilidade, que dê acesso, que seja uma melhoria pra qualificar o mundo que a gente vive, e eu acho que principalmente, sei lá, talvez porque a gente é Sesi, mas principalmente que seja coletivo, algo que tenha uma repercussão assim, que aquilo sabe... ressoe, isso pra mim é uma inovação que não tem preço, inovou sabe... e chegou a todo

mundo, ou pelo menos chegou a um grande número de pessoas e não aquelas inovações que só quem tem muito poder aquisitivo vai ter acesso só quem... acho que esse tipo de inovação que me chama mais atenção. (ELIANA, 2016).

^{xcvi} *Inovação pra mim é fazer algo diferente do que você faz, sendo agradável pela tua experiência em relação aquilo que tu faz. Eu acho que a inovação ela está muitas vezes mais relacionada com a nossa forma de ser, a nossa percepção de mudanças, de hábitos, do que realmente de fazer alguma coisa que nunca ninguém fez. Eu acho que, dentro do propósito, principalmente relacionado a área é você, a sua mudança de comportamento, inovar a sua forma de ser, basicamente eu acho que esse é um ponto importante e o resto é, vamos dizer assim, questões tecnológicas, que aí já pega num segundo plano, de se criar instrumentos, criar equipamentos pra engenharia, mas nada mais que você criar uma mudança de hábitos sua. Você tá dentro de um carro que hoje você tem um sistema lá de uma central multimídia que você vai criar um hábito pra ter aquilo ali ou não. Percepção de quem você tem do seu lado, de que você está envolvido, eu acho que caminha muito nessa linha. (...) desafios de tentar propor o novo dentro de uma cultura onde não exista aquela prática, vamos dizer assim, independente se outras organizações tem, eu acho que isso é um desafio, você buscar aquilo que realmente ou aparentemente é bom e tentar trazer pra alguma instituição que não tem, que não pensa dessa forma, e isso foi o que eu aprendi desde a época do CNTL. (RODRIGO, 2016).*

^{xcvii} *O que eu considero uma inovação? Eu acho que assim, tu sair, independente do que for, tu conseguir sair ... da multidão... é tu conseguir... primeiro ter a ... saber pra onde que tu vai, saber “vou sair dali e vou pra onde”, primeiro é tu ter noção de que tu pode sair, querer sair, poder sair, e saber pra onde que tu vai, e isso em tudo, se é produto, se é serviço, se é uma empresa, é indivíduo, porque a gente, por exemplo, a gente pode inovar na nossa vida e quantos inovam, quantos não seguem aquela coisa do “estudei, me formei, casei, tenho filho, e tenho casa, e tenho carro ...”, quantos conseguem sair desse padrão? Então eu acho que inovação é tu conseguir ... e outra, sair porque tu quer sair, porque tem gente não quer sair, mas tu conseguir, tu olhar, tu saber o que existe fora, saber que tu pode querer sair e sair, e ter sucesso nessa tua... e o sucesso também pode ser o aprendizado, sabe? Não, acho que o percentual de sucesso monetário acho que é menor do que todo o resto. E acho que vale pra vida do indivíduo, vale pra uma empresa, inovação em tudo. (DAYANE, 2016).*

^{xcviii} *Para mim inovação ela acaba fugindo de algumas teorias, mas para mim é fazer algo diferente que não estava sendo visto. Isso para mim é inovação, é você ter uma atmosfera, um produto que estava naquele estado e você conseguir fazer algo diferente ou transformar em algo que tenha um resultado melhor – tanto com pessoas, relacionamento. É uma prática que não seja comum... na verdade, não é a prática em si, mas o resultado em si seja diferente. Porque você pode fazer várias coisas diferentes, mas o resultado não é diferente e não modifica no sentido positivo. (...) Para mim isso é inovação, você conseguir olhar algo e pensar: “isso aqui vai impactar, não só para mim, mas para uma galera. Acho que vale a pena insistir”. É enxergar coisas que talvez as pessoas não estejam vendo e acreditar. (...) Eu acho que para mim inovação vem muito de dar soluções para situações, problemas que estejam nas pessoas. É ter uma criatividade na hora, isso para mim, tá? Por exemplo, quando alguém traz para mim os seus problemas e essa pessoa traz o mundo dela de uma forma que desconheço e para mim não tem propriedade, eu tenho que ir ali inovar de uma certa forma. Eu tenho que ajudar e enxergar possibilidades para essa pessoa também enxergar. Isso para mim é inovação. (...) Claro que toda inovação tem que ter um impacto para a sociedade também, mas a nível de organização também. (...) Acho que cada vez inovamos menos por menos capacidade de empatia, de enxergar o outro e as coisas em um todo. Acho que o ser humano enquanto sociedade ele vem em uma batida muito individual e no individual você não inova, não enxerga muita coisa. Talvez a gente volte um pouco mais para a sociedade, acredito que esse movimento talvez venha e a gente consiga inovar mais com a questão da sustentabilidade para problemas que tem no mundo todo, conseguirmos ampliar um pouco mais e não ser só mais o meu desafio. (...) A sensação que eu tenho é que tem muita coisa que a gente não enxerga, que estão aí e não estamos enxergando. É isso que eu vejo da inovação. Nós ainda estamos no primitivo nas relações. E aí que está, se você não se exercita individualmente nisso, você não consegue impactar no resto. (ANELISE, 2016).*

^{xcix} *O desafio do novo, estar no novo, ter o novo com qualidade. Qualidade com propósito. Todas elas foram. Ter um filho foi um desafio, estar no novo, ter o novo, manter sempre, família é um desafio, é um renovar. Às vezes eu estudo como me relacionar melhor com meu filho, então, pra que a nossa relação seja fluida, legal, eu estudo, parece bobagem, mas eu estudo, eu estudo o que a gente pode fazer de lazer no final de semana, estudo como é que pode ser mais produtivo nosso estar junto, uma vez que eu tenho que estar no trabalho e não posso estar o tempo todo com ele e com meu esposo, então, é o desafio, os outros também, tanto no criar a mantenedora pra escola foi um desafio, criar a cooperativa foi um desafio, vir pra cá é um desafio. Então eu te diria que a inovação é um grande desafio que exige estudo, exige vontade, e isso se reflete muito nas coisas que eu faço, pra mim todas elas são inovações. A escola pra mim é uma inovação gigante, dar conta do mundo do trabalho que é a proposta de todos os programas educacionais daqui do SESI é um desafio gigante e uma inovação, porque esse mundo do trabalho aí vem com novas tecnologias, impressoras 3D, drones, inteligência artificial, então, é uma linguagem que nós não estamos acostumadas que é a ler e escrever a linguagem da programação, e a linguagem da programação vai nos aproximar destes objetos, a internet das coisas, a nanotecnologia, essas coisas, é no nível do átomo, que é muito maluco da inteligência artificial, é tudo inteligência artificial, num banco hoje tudo é, hoje tu lida com telemarketing quem te atende é um robô, então, quem criou essas coisas todas, como é que a gente faz essas coisas todas, como é que essas inteligências que estão caminhando, artificiais né, pra solucionar situações problema porque tem um big data, gigante, que sabem muito mais que um ser humano, como é que a gente conversa com essas tecnologias, então nós precisamos nos alfabetizar na linguagem de programação e nos alfabetizar de maneira muito plural e com áreas atravessando porque programação significa raciocínio lógico, significa uma nova linguagem, uma nova escrita, uma nova conversa... e essa linguagem de programa que tem uma lógica, que tem um propósito, o mundo quer ser mais confortável, o mundo quer ser 4.0, colocando máquinas eficazmente em tempo menor fazendo as coisas, e na área da saúde, uma medicina digital que possa um médico atender os 5 continentes através do uso da internet, então a gente está num momento maravilhoso e Deus me deixou viver isso... obrigada. então, conhecer tudo isso é um desafio muito grande e é um desafio saborosíssimo, eu estudo futurismo, eu estudo internet das coisas, eu estudo linguagem de programação, eu piro mindset, exponencialidade das organizações, e isso me deixa viva, isso me deixa absolutamente viva. Então a inovação está nesse desafio, pessoalmente, intelectualmente, profissionalmente, a inovação está no desafio (CAROLINE, 2016).*

^c *Eu acho que é a gente fazer diferente, pra conseguir resultados diferentes. Pra mim a inovação é isso e ela vem sempre pra agregar e melhorar, eu penso que a inovação vem pra isso. Sempre pro melhor. (...) A gente já teve até capacitações pra gente*

falar da inovação e mais da questão da criatividade. Eu acho que está ligado a isso, inovação e criatividade, já paramos pra discutir isso, e até porque a gente vive num projeto que é diferente (KÁTIA, 2016).

^{ci} Mas a gente poder ver uma situação, um problema, poder solucionar ela de outra forma do que o padrão, pra mim já é inovação. Eu olhar um problema, qualquer que seja, ou de relacionamento pessoal ou de estrutura ou de processo, e eu poder solucionar ela, tendo um outro olhar, não do padrão, eu acho que já é uma inovação. (IGOR, 2017).

^{cii} Eu acho, isso [o que é inovação] é uma coisa que eu penso bastante, teve um professor que fez uma pergunta semelhante na tecnologia, e eu disse “acho que tecnologia é tudo que melhora a tua vida”. E eu acho que a inovação ela é tudo o que nos desacomoda, por exemplo, a gente viveu um momento de grande inovação nos últimos 30 anos e a gente vive esse período de grandes inovações, o uso da internet, toda revolução virtual, é uma revolução que modifica extremamente a nossa vida, a gente é imigrante digital, os nossos alunos são nativos digitais, e eu acho que a inovação chega nisso, ela desacomoda, por exemplo, eu não cresci usando celular com touch com mil coisas, eu não nasci em redes sociais, eu me inseri nisso e eu vejo isso, a inovação me desacomodou porque de alguma forma eu precisei usar e dentro da minha disciplina, por exemplo, eu acho que a inovação tem que ser constante, não tem como tu ser professor de geografia e ficar parado no tempo usando livro, não tem como tu ser professor e não ser inovador, porque a inovação pode estar no jeito que tu está dando aula na sala de aula, no momento que tu diz “o quadro não é meu único recurso eu posso ter vários outros recursos” isso tu tá inovando, então não é um aparelho que vai te inovar, é a forma de tu ser, de tu te comportar, de tu agir, de tu te propor as coisas novas tu também está inovando. Eu acho que a inovação passa por coisas tecnológicas, mas ela também passa por muitas coisas humanas, eu acho que a gente consegue inovar na gente mesmo, a forma da sala da aula, a forma como tu vai abordar um determinado tema, eu consigo por exemplo trabalhar conceitos de paisagem por exemplo com os alunos sem abrir um computador, eles podem usar os recursos que eles tem inclusive de sair pra rua pra identificar e entender sobre paisagem, e isso é uma forma de inovar, é uma forma de inovar por exemplo é eu passar um documentário pra eles, mas eu vejo que a forma que a gente consegue fazer as coisas de forma diferente é uma forma de inovar. (...) Eu acho que me motiva com a inovação, então eu quero sempre estar fazendo coisas diferentes. (...) O pensamento meio aceleradinho de vamos inovar, vamos inovar, vamos inovar em alguma coisa, me motiva muito, o que pode ser ‘A inovação’, sabe? O que eu posso fazer pra inovar? (ELIDIANE, 2016).

^{ciii} Algo que apresenta... A ideia seria assim, pra mim, algo que apresente uma possibilidade. Daria pra dizer, assim, disruptiva duma perspectiva cartesiana, no sentido de que, ou as pessoas dizem que tem que ser isso ou ser aquilo, e a minha ideia de inovação é assim, “Será que não dá pra juntar as duas? Será que não tem uma terceira possibilidade?”. Isso pra mim é inovação: é quando me decreta que pode, ou assim ou assado, e aí eu posso perguntar, “É mesmo?”. Pra mim, isso seria, eu acho, o conceito de inovação. (CECÍLIA, 2016).

^{civ} Na verdade, o lab é uma coisa que é acima de inovação. Eu que vim de empresas totalmente centralizadoras, que visam totalmente o lucro... aquilo ali, se eu falar pra uma pessoa que trabalha na indústria, ela trabalhar a primeira vez, eles vão dizer, ‘Vocês são louco!’. O meu trabalho rende muito mais porque eu tô fazendo outras coisas, e eu tô muita satisfeita com o que eu tô fazendo e eu tô me importando com outras coisas, que não é só o dinheiro. Meu serviço... não tô com nada atrasado, então isso tá me facilitando muito no dia-a-dia. Então, ‘Ah, aquelas duas horas que ela perde lá, podia estar aqui trabalhando’, mas não é. Aquelas duas horas lá eu tô trabalhando para a Mercur, pra mim como ser-humano, tô ajudando outras pessoas e necessariamente eu vou estar aqui bem satisfeita e fazendo o bem com toda vontade e amor do mundo, sabe? Que quando tu tá tranquilo, assim, as coisas fluem muito mais fáceis. Então, pra mim, o espaço e as pessoas em conjunto é uma inovação. (FERNANDA, 2016).

^{cv} Eu acho que assim, que a maior inovação é o LAB que ... nossa ... aquele espaço... não sei dizer, mas assim, lindo, né? Quando a gente vai lá, é diferente, parece que tu sai de um quadrado e tu vai pra te abrir pra outras coisas, eu acho que a maior inovação foi da gente ter o LAB e da gente poder estar lá conversando, tendo oficinas, podendo conversar com as pessoas, fazer de jeitos diferentes, convidando as pessoas pra construírem juntos, que as vezes a gente carrega muito as nossas verdades e nem sempre a gente escuta o outro lado, e eu acho que esse espaço ele propicia muito essa abertura pra as outras pessoas e convida elas a participarem, a construírem outros jeitos, outras coisas, outros modelos, acho que aquele espaço é muito bom. (LUCAS, 2017).

^{cvi} Inovação na minha vida que me marcou? Acho que a questão de fazer com as pessoas, isso é algo muito marcante pra mim, porque hoje é muito difícil pra mim imaginar como que não se faz com as pessoas. É uma lógica que eu não consigo criar na minha cabeça. Deve ser tão difícil fazer sem as pessoas ou fazer para as pessoas, eu vou ter que, sei lá, inventar alguma coisa na minha cabeça, e gerar uma necessidade, se tudo o que eu preciso está no outro, as respostas estão aqui a nossa disposição e a gente fica querendo ter e todo conhecimento todo pra gente, querendo ter todas as respostas que a gente não tem e ponto, a gente nunca vai ter todas as respostas, por isso que existe o outro, pra que a gente se complemente. Isso trouxe muita leveza também, pra minha forma de ser no mundo, de poder assumir as minhas vulnerabilidades e dizer que eu não sei, e é uma riqueza não saber, porque eu sei que eu não sei, mas o outro sabe e eu vou em busca desse outro também. Então essa coisa do fazer com as pessoas, que eu possa viver aqui na Mercur e no laboratório é muito importante, é uma das inovações que, pra mim e pro mundo, quando a gente se coloca aberto e a disposição que se descobre aqui. A gente não precisa fazer nada sozinho, a gente pode fazer com o outro e que assim é muito mais legítimo. Foi uma das grandes revoluções pra mim, de inovação mesmo. (CAMILA, 2016).

^{cvii} É, hoje sim, eu diria que eu gosto desse desafio, mas eu vejo que em muitos momentos eu fico muito ainda no operacional, ali da nossa área, então algumas coisas me consomem, me evitando, mas talvez me puxam pra um lado que eu não consigo talvez fazer mais pelo outro lado, então, mas eu vejo ele como assim, um espaço que desafia a gente, estando aqui dentro da empresa, então, é o local pra inovação, pra poder prototipar, pra poder conversar, acho que é ... um local que me desafia a pensar diferente, e ir em busca de inovações. (LUCAS, 2017).

^{cviii} O que me marcou demais na minha vida como algo inovador... que realmente, a definição de inovação ela tá deteriorada, está detonada, se dá muito pela questão do negócio e aquilo que cria um “uau”, um estado de maravilha e tal. Mas inovação pra mim é são coisas transformadoras do estado de espírito, eu acho que no sentido de significado, se eu tivesse que exemplificar, eu diria que, com certeza, foi ... a convivência com a minha esposa e o nascimento dos meus dois filhos. Eu acho que o nascimento de um filho, de um ser é algo assim maravilhoso né, é algo que ... e estar com outra pessoa, no caso a minha esposa, eu acho que isso na minha vida foi algo muito bonito, muito... isso é inovador? Não sei, mas eu acho que inovações são transformações e eu

acho que ali pra mim a minha concepção de vida se fez muito presente, se fez muito forte, e eu sou muito grato por isso. São duas pessoas que se aproximam, se amam e disso geram outras pessoas, cada uma com a sua identidade, com seu jeito, eu acho isso maravilhoso e acho que isso é uma concepção de inovação, outra concepção pra mim de inovação é a própria natureza. Aliás, nós somos natureza, esse é o problema, a gente não se enxerga natureza, mas é exemplificado através dessa ... uma árvore se inova todo dia, é diferente, hoje é de um jeito, amanhã é de outro, e isso... a gente tenta olhar sempre pra questões ruptura e aí tem várias classificações de inovação, a classificação a ou b e a mais maravilhosa é de ruptura, não necessariamente. (RICARDO, 2016).

^{cix} Eu diria que o próprio posicionamento da Mercur, casado com o Lab, pra mim foi um grande impacto. Porque eu sempre fui bem travado, quadrado, engenharia, é ou não é, passa ou não passa, é certo ou errado. Isso tudo foi desconstruído. Hoje é outro pensamento. Porque, queira ou não, a engenharia é muito exata. Tu não é engenheira, né? Não que eu seja um engenheiro "ah". Já trabalhar em humanas você já tem uma certa, "não é bem assim", mas a engenharia é assim, ou é ou não é, 2 mais 2 é 4, tchau. E isso se desconstruiu com esse movimento, posicionamento Lab. E isso pra muitas coisas. Por isso que eu digo, a gente tem uma opinião, uma situação mais técnica, e aí tu tem que pensar como que tu vai tratar aquilo. Tu demanda um tempo e atitude, como que tu vai fazer. É o como de novo. Às vezes a gente tem que dar um recado firme, mas como a gente vai dar esse recado. Vai ser diferente, tu não vai chegar e largar lá. Não. Nós vamos fazer um movimento diferente pra chegar lá. Isso não é enrolar, também. É levar o que é, mas que não seja pesado e que seja entendido, e que não seja imposto daquela forma que tradicionalmente é. (...) Vou me abrir pra você. Eu tenho muita vontade, mas tenho muita dificuldade. Talvez é a questão do gênero mesmo. Eu gosto, o tema me chama, mas tem muitas vezes que eu prefiro ficar lá quietinho, olhando. Tem temas que eu não me atrevo. Mas eu gosto muito daqui. Tem coisas que eu leio, que eu pesquiso, comportamento humano, adoro ler, porque, não sei, eu gosto. Aí alguém me chama pra falar, bah, não vou conseguir. Nesse sentido, sim. Eu me cobro muito e acho que nunca vou estar a contento. Eu tenho essa dificuldade, já me falaram várias vezes, eu acho que eu tenho que buscar um auxílio aí. (LUCAS, 2016).

^{cx} Eu participei dos processos na Mercur e criei várias, mas eu vou falar de mim, porque pra mim foram transformadoras, tipo, a gente viveu processos de construções de soluções muito simples, coisas de borracha, artefatos que na composição são muito simples, coisas muito banais e beatíssimas em termos de preço também, sabe, mas com significado grande, assim sabe, no sentido de uso prático para pessoas, claro a gente tava trabalhando com um público de pessoas com deficiência física, um público que muitas vezes não é nem considerado pelas pessoas, então a gente veio fazendo muitas descobertas, assim. Acho que esse dos casos do Diversidade na Rua, que a gente trabalhou lá, pra mim foi muito marcante assim, acho que tem outras coisas de pessoas que estão fazendo pelo mundo, assim, eu acredito muito na simplicidade, sabe, eu acho que as pessoas estão querendo muito fazer aplicativos, sabe, tem aplicativo pra tudo, assim... eu acho que se precisa de um aplicativo, tu faz, se precisa faz. Mas se não precisa, tu não precisa fazer, entendeu. A gente está às vezes querendo criar coisas de mais e como a gente não precisa de tanta coisa, tem coisas que já tá bom já, o que criou já tá resolvendo, o que a gente precisa é olhar realmente pro que interessa, assim. (ANDRÉ, 2016).

^{cxii} Se for falar da empresa, se for falar do que eu vivi, talvez a inovação mais forte que a gente tenha vivido foi a 'virada da chave', porque ela tem um significado muito forte, um significado do buscar o protagonismo das pessoas, do buscar a liberdade das pessoas, acho que essa seja uma inovação que eu vejo forte. Eu por exemplo não consigo olhar pra coisas e ver nas coisas a questão da inovação, porque eu acho que essa inovação ela é muito forçada, e ela é tecnológica, e tá tudo certo, eu acho que tem muita coisa tecnologicamente que se inovou muito, em termos de produtos em termos de coisas, mas eu não enxergo nessa inovação das coisas uma mudança profunda, porque eu enxergo na inovação das coisas um propósito de ganhar poder e dinheiro. Então eu não enxergo nessa evolução das coisas, dos equipamentos, da tecnologia da informação, em tudo isso eu não enxergo uma coisa assim que seja uma inovação. Sem dúvida é uma baita inovação, mas o propósito dela é pra ganhar dinheiro, é pra ganhar poder e dinheiro, quer dizer, eu tenho mais poder à medida que eu inovo mais, eu tenho mais poder e com isso eu ganho mais dinheiro. Então eu não enxergo ali uma questão de inovação, eu enxergaria uma inovação se alguém viesse com um propósito diferente 'eu vou inovar isso aqui porque é pra mudar o conceito do capitalismo ou da democracia' que a gente tanto acha que democracia é o melhor dos contextos do mundo e eu não acho que a democracia está ajudando em alguma coisa, hoje a gente não achou ela ainda. Então é nesse sentido. Eu não estou vendo uma inovação na humanidade, eu acho que todo mundo continua caminhando pelo mesmo... mesmo sentido. Hoje ainda, só pra dar um exemplo, hoje estava passando um texto sobre uma pessoa que esteve num campo de concentração na Alemanha, e se a gente olhar pra aquela época e pra hoje, não mudou nada, então a humanidade não tem inovação nenhuma, só tem inovação tecnológica e de coisas, mas ela a humanidade por si só não está mudando. Não está buscando uma coisa melhor pra ela, está buscando uma coisa melhor para os indivíduos, mas não pra sociedade como um todo. Eu acho que ao buscar uma mudança para a sociedade, aí sim a gente está falando de inovação (SÉRGIO, 2016).

^{cxiii} Eu acho que a mais significativa que retumba e ecoa, porque eu tive uma semana focada nisso é essa inovação na gestão da companhia. Né? Se o... isso é, acho, que uma das questões mais inovadoras que eu tô podendo estar presente vivendo, né, que é essa mudança no jeito de trabalhar que a Mercur está se propondo a fazer. E perto disso... eu não tenho nem graça de dizer, né... ahn... que... deixa eu tentar buscar exemplos aqui pra ti entender proporções. Eu não me sinto nem à vontade pra te dizer... (...) uma lembrança, e um apelo que ganharam prêmios e não sei o que, eu acho que isso tudo pra mim não tem... não vibra tanto, né, inclusive hoje, dentro da Mercur, estar envolvido em projetos de produto, né, nós temos coisas assim... muito interessantes, muito diferentes, né, enquanto concepção de gestão de projeto de produtos de inovação... eu faço parte hoje de um grupo dentro da empresa que acompanha... ahn... um... um... uma linha de investimento que a Mercur tem junto ao Finep, né... então assim, eu acompanho alguns projetos, com algumas pessoas, na última semana nós estávamos... há duas semanas atrás a gente tava numa semana de auditoria então com uma técnica do Finep, né, e assim, tudo que se... que a gente poder ver é que o nosso jeito de trabalhar e de fazer com... eu acho que essa tecnologia social que a Mercur começa a desenvolver, isso tem uma força assim... é o que mais me chama a atenção. (HEITOR, 2017).

^{cxiiii} Eu acho, por exemplo, que pra mim a maior inovação que eu vivi na Mercur é esse processo de mudança de gestão. Pra mim foi muito forte porque eu vinha de uma área assim estruturada e quando o Sérgio veio com umas ideias disruptivas, vamos dizer, de ruptura total, então por exemplo, o que me marcou muito forte, em 2008 quando recebi o convite, nós tínhamos desenvolvido

um produto – correia atóxica para fumageiras (?) – como eu vinha da administração, a gente trabalhou 4 anos nesse projeto, a gente conseguiu validar o produto, eu fui na África por 30 dias pra vender o produto lá... em 5 países da África... e quando a gente tava com o produto pronto, homologado ele pela Empresa X e pela Empresa Y, que a nossa correia atóxica, nós fizemos teste de pirólise na Alemanha, da fumaça, ele não era toxica, era um produto validado no mundo inteiro, todas as indústria de processamento de tabaco no mundo inteiro só podiam usar a correia atóxica Mercur, eu e o químico nós ficamos 4 anos no projeto, eu fui algumas madrugadas eu levantei pra acompanhar o processo de produção nas fumageiras, e quando veio o Sérgio e disse o seguinte “minha empresa, a partir de agora é o bem-estar” e aí ele começou a questionar os produtos que ele tinha. Vou fazer um produto que é correia pra fumageira, fumageira não é bem-estar, então eu vou deixar de produzir isso, nós tínhamos todo um desenvolvimento feito. Então isso foi uma ruptura, uma novo modelo e vinha muitos questionamentos obre conha e cocaína que dem projetos sociais e sofia inovação muito grande pra mim de postura, de posicionamento, de ver o valor. Entao eu me lembro, um dia eu cheguei no Sérgio e disse pro Sérgio ‘como a correia tem um volume grande e umas margens boas, vamos pegar uma parte e investir em projetos sociais, mas a gente vai continuar vendendo, o produto tá homologado no mundo inteiro, vai dar muito dinheiro isso’. O Sérgio disse ‘bem legal isso, e quem sabe vamos plantar e vender maconha e cocaína que dá mais dinheiro e a gente investe uma parte em projetos sociais’ (risos). Aí que eu digo, pra mim a inovação foi essa... você desconstruir uma realidade que você tava vivendo pra construir outra e ao mesmo tempo me convidaram pra ir pra área de educação e onde eu defendia aquele modelo pros colaboradores todos, de senta e conversar sobre esse novo modelo e vinha muitos questionamentos. Então, tu acreditar naquilo que é possível e fazer uma coisa diferente, então pra mim foi a maior inovação que eu vivi na Mercur. (VIRGÍNIO, 2016)

^{cxiv} *Nessa linha, tem um trabalho, que tá muito vivo hoje, mas talvez não seja a resposta, mas é uma das respostas, tem um trabalho que eu gosto muito de um pessoal lá de SP que eles fazem uma leitura de tecnologias futuras e eles expõem isso visualmente, com gráficos que tu pode mexer, interagir, então isso torna a tomada de decisão de certas pessoas muito mais tranquila, então, se no futuro a indústria da saúde ou do alimento tem isso de tecnologia e isso pode chegar até tais níveis, como que, que tomada de decisão eu tomo hoje, eu tenho estado... (...) Então eu acho que esse tipo de ferramenta que proporciona dar esse salto um pouco além do curto prazo, eu acho isso muito bom, tu acaba pensando um pouco mais. (GEAN, 2016).*

^{cxv} *Assim, buscando pra agora fora trabalho, tá aquilo que eu gosto, que é do meu interesse, quando eu descobri que eu poderia entrar nos museus tipo Louvre e passear, olhar, enxergar, eu achei bárbaro essa inovação, o fato de tu estando longe mas tu consegue chegar, tu consegue acessar coisas que antes aí só poderia conhecer pessoalmente, então isso foi uma coisa de “meu deus do céu, olha só, estou conseguindo daqui, a distância”, e aí tu ficar pensando “isso aqui eu já vi, isso aqui eu conheço, mas eu nunca fui até lá”, pra mim foi impactante, eu acho assim quebrou qualquer tipo de barreira, de muro e tu vê que o acesso está aí, é só a gente ir buscar (ELIANA, 2016).*

^{cxvi} *O Cultura, porque ela trata o indivíduo, tu pensa quando fala em cultura como se fosse a “cultura organizacional”, mas a cultura não é organizacional, é o indivíduo, então, foi a única que tocou no indivíduo, tocou assim, pega na emoção, pega nos valores, as capacitações que a gente teve, pena que tu não fez aquela lá de março, aquela tocou realmente, a gente conseguiu trabalhar mais a parte do indivíduo, de tocar ele, de mexer, de te provocar pra tu mudar, pra tu fazer, sabe, e vai muito acho que também com a fase que eu tava, juntou com a história de pensar “o que tu tá fazendo pra mudar isso?” e outra, eles tratavam não só tu dentro da organização e o que tu pode fazer pra melhorar a organização, mas assim, pra ti também, tu é responsável pela tua qualidade de vida, pelo teu dia, tu vai esperar pra ser feliz nos teus dias de férias?, tratava muito a questão da responsabilidade do indivíduo, então, tem até uma reportagem que anda circulando por aí da responsabilidade do indivíduo pela sua felicidade e pela sua qualidade de vida no trabalho. (DAYANE, 2016).*

^{cxvii} *Olha, recentemente eu comecei a aprender um pouco melhor sobre inovação social que pra mim ainda tinha muito a ver com causas, com humanidade, ajuda, assistencialismo, e não tem nada a ver com isso, tem a ver com relacionamentos, com dinâmicas, com modificações, com rearranjos que vão criar valor pra todos, assim nesse sentido é um ganho. Bah e aí eu vi muito o SESI nisso, como o SESI poderia explorar bastante essa questão de inovação social, como o espaço maker poderia, ao invés de espaço maker, inovação social só, não com esse nome porque ninguém vai entender, inovação social pra novos modelos de negócio. Então me apaixonei muito por isso, negócios me chama muita atenção novos negócios, mas não negócios pra lucro, novas formas de viver, novas formas de aproveitar o que a gente tem aí com sustentabilidade, com responsabilidade, com proposito, com sentido, sabe as vezes até não precisa inventar o produto, não é uma tecnologia, é uma nova forma de enxergar a coisa, pra mim já... ah que legal, novos pontos de vista... (VIVIANE, 2016)*

^{cxviii} *Na minha trajetória, eu acho que a grande inovação pra mim foi essa mudança dessa perspectiva de trabalhar em uma área de relações públicas e institucionais, sendo a minha área estritamente técnica, então isso pra mim foi uma grande inovação na minha carreira, porque em nenhum momento eu imaginava, eu não estudei pra isso, não sei se tu me entende, eu não vislumbrei isso, nunca sonhei isso, estando formado eu quero estar dentro de uma federação, trabalhando com políticas, jamais! Não era isso. Então nesse ponto de vista eu considero que a minha carreira ela acabou dando uma guinada e inovando e talvez criando um perfil multidisciplinar de conhecimentos, alguns profundos dentro aí de um perfil T, mais em função do meu lado acadêmico, meu cordão umbilical com a academia, mais técnica, por ser professor de engenharia e ter que estar com essa questão conceitual da literatura na ponta pra transmitir conhecimento pros alunos, mas ao mesmo tempo eu fui pra uma área política que eu não conhecia nada, então, isso pra mim foi a maior inovação dentro do processo. E eu costumo dizer isso pros alunos, eu digo “olha, nunca imaginava fazer o que eu to fazendo... eu odiava leis” e caí numa área que quando eu fui entender a técnica da engenharia e saber que toda aquela engenharia é regrada por normas, isso tem que estar em leis, eu comecei a ter sentido e que eu não poderia me desconectar dessa parte que eu não gostava, caí na real, mas ao mesmo tempo eu acabei emergindo trabalhando especialista nisso, a ponto de decorar, de saber tudo o que é lei, de saber artigos, então, meus alunos brincam que eu sou uma legislação ambulante, o que eles me perguntam eu digo que norma é, onde está e dependendo eu conto pra eles como foi a discussão pra criação e porque aquele tipo ficou assim. Mas eu não me via assim, então, pra mim eu acho que essa foi a grande inovação. (RODRIGO, 2016).*

^{cxix} *Exemplo que eu tenho mais próximo e recente são as minhas práticas de coach, por exemplo, tem várias coisas no meu atendimento. Com os jovens tem que usar muita criatividade, abrir possibilidades para eles e saber instigar. Nas práticas eu vejo que o inovar está muito nessa flexibilidade que eu falei, conseguir ser mais empática com aquela situação e trazer outras*

possibilidades que não são minhas, nem dele, mas abrir. Coisa simples, por exemplo, um líder que vem com uma fragilidade imensa que está impactando na equipe, prejudicando no clima, resultados, porque ele não sabe escutar uma pessoa. Para ele, ele sempre esteve certo e eu fico me pensando que tem uma pessoa na minha que está frágil e susceptível em relação a condição, porque foi colocado do gestor desse líder o problema que ele tinha, ele se impactou e ficou vulnerável. Na primeira reunião só ele falou, eu deixei ele falar e ele não me escutava. Eu pensei no que fazer, porque estava diante de um problema, um desafio para mim e uma demanda que não seja só dele. Fazer essa pessoa ter essa virada de enxergar isso para mim é uma coisa que eu tenho que inovar, tenho que ter criatividade, porque ele é uma pessoa que sabe de várias práticas de mercado. Eu posso explicar banal para ele se eu trouxer algo meio que de revista então, eu tentei fazer algo diferente que é trazer uma visão externa para ele. Fazer exercícios e práticas que acessassem mais ele, não tanto profissional, mas ele ser humano. Cada coach tem a liberdade de criar práticas que possam ajudar e eu percebi nele uma dureza nesse sentido de se olhar, querer enxergar. Eu provoquei ele e disse: “quem sabe você amplie esse teu universo, saia um pouco do contexto da empresa e vá conversar com outras pessoas”, provoquei ele um pouco no feedback de conversar com outras pessoas e pontuar sua escuta. Em termos de ferramenta não é uma coisa inovadora, mas eu senti que para ele impactou, tanto que o resultado final foi bem positivo. Inovação para mim passa muito para o sujeito e é algo muito subjetivo. Entendo e gosto muito da temática cultura, para mim a cultura é muito desafiante e é uma coisa que não vemos por ser muito abstrata demais com um movimento difícil de mudar. Às vezes algumas práticas são pequenas, mas elas movimentam e inovam na cultura também. São coisas simples que as vezes tem um impacto (...). (ANELISE, 2016).

^{cxix} Várias [inovações], entendendo a inovação de maneiras diferentes, varias inovações. Pode começar pela pessoal, a inovação foi eu ter engravidado, essa foi uma inovação muito maluca, a experiência de ser mãe ... pra quem estava só trabalhando e estudando, trabalhando e estudando, a experiência da vinda do Artur foi uma mudança de vida, a forma de olhar o mundo, de olhar as coisas, muito especial. Eu já estava no ritmo do trabalho e do mundo e faz as coisas ... e aí chega um ser na tua vida que faz pensar no brinquedo, na bolinha, na relação, no sorriso, na gargalhada, na alimentação, no preparar comidinha, no aconchego da família, então deu uma quebrada, deu uma inovada, de sair do linear e ir pro amor exponencial, uma relação exponencial, ... na área do estudo, eu fiz mestrado duas vezes, em 95 eu iniciei o mestrado em ciência político e em 98 eu tive um diagnóstico equivocado médico e aí, por conta desse diagnóstico que me deu 2 meses de vida, eu tomei uma decisão muito difícil na minha vida, que foi a decisão de largar a minha dissertação e investir em alguma coisa que ocupasse a minha cabeça. Então eu compunha uma escola que estava falindo e nós decidimos salvar a escola, criamos uma cooperativa e eu virei a mantenedora, nós salvamos a escola e a escola está viva até hoje, e aí eu foquei meus esforços no meu problema de saúde e pra não pensar, e pra não ter que ficar chorando as pitangas, eu fiz uma inovação na minha vida que foi mudar o meu mindwork, o mind health, e incutir uma coisa nova na minha vida que foi o desafio de fazer essa cooperativa e salvar essa frente de trabalho, e deu certo, e eu fundei essa cooperativa que foi a primeira cooperativa educacional do estado de educação básico. Eu saí em 2003 pra vir pra cá e tenho muito carinho. Essa foi de estudo e de trabalho uma inovação. Então tivesse essa pessoal, tive essa de trabalho. Outra foi o desafio de coordenar o ensino superior, eu tive um chefe que disse “eu tenho um sonho de montar uma faculdade, o que tu acha?”, eu disse “tá, tô dentro” e aí era tudo novidade pra mim, naquela época eu não tinha mestrado, então, pra tu coordenar uma coisa sem ter um nível acima é um negócio complicado. Mas eu disse “não vai faltar esforço” e eu aprendi a escrever cursos superiores, aprendi a estudar em várias áreas, escrevi vários cursos superiores, claro que sempre com o aporte de uma equipe formada nessa área, então, eu entendo alguma coisa de cursos tecnológicos, de RH, de gestão, empreendedorismo, das engenharias, informática, análise de redes, análise de desenvolvimento de sistemas, de matrizes curriculares que compõem, como é que dá conta disso, como é criar e autorizar, isso pra mim foi inovação porque eu vinha trabalhando num ritmo só com educação básica e tive o desafio de trabalhar no ensino superior e criar curso de pós-graduação e manter esse cursos de pós-graduação, então, depois que eu vi que meu diagnóstico estava errado... deus decidiu me deixar mais um tempo, então resolvi terminar meu mestrado, fui pra federal, terminar meu mestrado, há 10 anos atrás... (...) vir pra cá pra mim também foi uma inovação, sair de dentro das escolas, sair de dentro das faculdades, eu passei por duas faculdades e vir para uma empresa, embora a relação com a escola exista, e sentar atrás da mesa e do computador, então foi uma coisa que se não tivesse um proposito talvez eu não tivesse dito sim, então foi um experimentar novo pra mim, que eu nunca tinha vivido, eu nunca saída de dentro da sala, salvo lá no início da minha carreira profissional. Então é isso. (CAROLINE, 2016).

^{cxixi} Eu acho que esse projeto [Escola SESI-RS] que eu me dispus a participar, e tô vivendo hoje, eu acho que foi o maior e o mais marcante, porque a gente inova em todos os sentidos, desde a sala, o ambiente que tu prepara pra trabalhar com teus alunos, quanto o formato de formatura, por exemplo, que foi diferente. Tudo a gente pensa em inovar, fazer diferente do que está posto mas não por fazer, mas pra que tenha resultado diferente. Se a gente quer um resultado diferente a gente não pode fazer as mesmas coisas. Então eu acho que é esse projeto, essa escola, é a maior inovação que eu já vivi, e ela não para, é um desafio que é constante. (KÁTIA, 2016).

^{cxixii} Tá, acho que seriam duas: uma relacionada à ideia da escola pra meninos de rua, porque eram alunos que já estavam com defasagem, com idade bastante elevada, e poder assegurar que sim, todos os sujeitos têm condições de aprender. Essa foi algo, assim... porque eu tive de sinalizar, de sublinhar, tive de assegurar pra eles e pra mim mesmo que aquilo era possível, não só a partir das leituras que eu fazia, mas que era possível na prática. E outra, acho que foi a questão da maternidade, que foi uma inovação pra minha vida, porque pensar tudo o que eu tinha construído enquanto ser-humano, enquanto mulher, enquanto uma pessoa independente, e aí a maternidade poder, não destruir isso, mas dar um outro papel pra essa situação. Eu li muito, eu li Simone de Beauvoir com dezoito anos, então essa questão da construção do eu feminino, pra mim, foi muito forte. Eu sempre li autoras mulheres... agora por várias questões não tenho conseguido, mas todos os anos, na feira do livro era assim, “Qual autora eu vou descobrir?”, e é autora, não é escritora, é autora. Então gosto de ler muito, e a maternidade foi algo assim, “Sim, e como eu lido com todas essas questões?”, não que tivesse que destruir, mas eu realmente tive que fazer uma reconstrução de mim mesma. Mas foi bem inovador. (CECÍLIA, 2016).

^{cxixiii} É, mais fácil a gente lembrar as mais recentes, né? Acho que pensar... sei lá... parece muito simples aqui. Não sei, talvez mais perto, que mais pra trás eu não tenho uma lembrança... a gente fez várias coisas, por exemplo, na época da Secretaria da Saúde, a gente criou algumas metodologias, algumas formas de pensar os serviços de saúde da capital, de Porto Alegre, tendo outros olhares, né? Então quando a gente, antigamente, pensava, “Vou abrir um Posto de Saúde nesse lugar, porque tem um monte de gente que mora ali”, era um jeito pra atender uma demanda local, a gente bolou algumas metodologias pra... a gente

criou essas metodologias, junto com técnicos de carreira da Prefeitura, pra fazer essas escolhas melhores. E umas muito simples, que nunca eram consideradas, por exemplo se tinha um morro no lugar, e o cara não conseguia passar de um lado pro outro do morro. Então isso é um tipo de inovação? É muito simples, mas, na verdade, a inovação é criação da metodologia pra criar isso. A gente colocou alguns fatores... a gente acrescentou alguns fatores nesse modelo, mas principalmente na forma de relacionar isso com a comunidade. Então talvez algumas coisas principais dessa época que eu estive lá, do planejamento, foi a gente conseguir fazer a mudança do relacionamento da Secretaria com a comunidade. A gente trouxe a comunidade mais pra dentro da Prefeitura, da Secretaria da Saúde através do Conselho Municipal, ligado com essa metodologia que foi construída junto com a comunidade. Eles nos diziam, “Vocês vão botar o Posto de Saúde aqui, e aqui tem esse morro. Como é que essa gente vai acessar daqui pra cá?”, e ninguém olhava isso. A gente, então, junto com eles, começou a criar. Muito simples essa questão da inovação, nem é muito... não tá nem muito dentro dos conceitos de inovação. É, a questão da metodologia, eu acho que sim, pensar na metodologia de... uma inovação que a gente criou. (...) [O que desperta meu interesse] É o social. Eu acho que a educação é pra isso. Por mais que eu possa criar aqui dentro alguma coisa tecnológica que vá solucionar, mas eu, antes disso, eu ter a escola como uma inovação social, como um lugar... enfim, se pudesse ter todas as escolas desse jeito, né? Mas a gente ter um lugar que proporcione essas diversas alternativas, opções, situações de aprendizagem, eu acho que por aí, é isso, é uma das coisas que me motivam a estar aqui. É essa possibilidade, a cada dia a gente diz pra eles, tu viu na reunião, cada dia acontece uma coisa diferente nessa escola, cada dia tem uma possibilidade, então eu vejo a escola sendo, inclusive, um dos exemplos de inovação que a gente possa ter. E na área social, bá, eu acho que a gente tem essa possibilidade de mudar alguma coisa fora. Se não mudar os outros, pelo menos esses ‘100 alunos por ano’ a gente vai mudar, com certeza. (IGOR, 2017).

^{cxxiv} São coisas que... quão próximo é isso? É tão maravilhoso, se tu bota determinada coisa, da maneira como tu está colocando, traduzo o conceito de inovação, cada pessoa vai trazer uma referência diferente. Mas aí o quanto essas referências estão próximas, é difícil de descrever isso. E talvez esse sentimento se dá mais quando isso pode... pode encontrar ambientes onde há uma aura que vai traduzir essa proximidade ou não. Então eu acho que tem momentos que a entre nós na organização estamos mais distantes e se alguém está muito próximo, e acha que estamos pensando, acho que talvez esteja havendo um equívoco, as pessoas estão querendo pensar igual e as pessoas nunca pensam igual, não sentem igual, não valorizam as coisas de igual. Eu acho que se a definição... eu e sentiria mais à vontade assim... se a dança em torno de um propósito une, dessa identidade una e desse entendimento for essa questão de proximidade, eu acho que várias pessoas estão dançando em trono dessa busca, desse propósito cada vez mais, mas eu não saberia te dizer maior ou menor proximidades, eu acho que existem momentos em que essas sintonias... há uma obviedade da sintonia em que uma pessoa tá com a outra. Mas é difícil de querer ser categórico de que alguns estão ou outros não. Às vezes parece... às vezes não... Eu acho que a sensação das outras pessoas com relação a mim também pode ser muito semelhante. (...) eu acho que tem bastante troca, tem bastante pessoas fazendo trocas, já tem uma intensidade grande de trocas e aí... diria que as intensidades são em frequências diferentes. Eu acho que tu pode ter vias, vias de trocas que parecem ter algo em comum, mas as... as, as ondas de sincronicidade elas são diferentes e com intensões diferentes né. Então, parece que de vez em quando há pontos onde a gente cruza e cruza e vibra parece que na mesma intenção, parece, mas eu acho que não é, e isso traz um sentido de harmonia e em alguns outros momentos parece que essa harmonia desaparece, daqui a pouco ela aparece e é muito estranho. Porque não está havendo? Porque ouve esse ruído agora? E as vezes não tem explicação... porque de novo. Cada pessoa é cada pessoa, e já foi identificado, se a coisa estiver muito harmônica e muito sincronizada, tem alguma coisa errada, alguma coisa equivocada, digamos tem alguma coisa que a gente está tentando talvez forçar demais pra que seja assim. E como a autenticidade pode se fazer presente? Eu acho que tem que criar ambientes mais espontâneos, de tu poder ser tu mesmo sem ter que julgar demais. Sempre vai ter que fazer uma convergência em termos de chegarmos a um ponto em comum, mas vamos ter que caminhar juntos. (RICARDO, 2016).

^{cxxv} Eu acho que sim. Sim compartilham nesse contexto da inovação. Inovar por inovar não tem graça, se nós pegar vários projetos que a gente está tocando que são inovadores, por exemplo, o projeto óleo de mamona, pra mim nós estamos inovando, a Mercur usa óleo de mamona pra produzir a borrachinha de apagar desde 2010, então porque a gente não pode plantar mamona aqui na região sul? Ao invés de trazer da Bahia ou SP pra cá um caminhão carregado que vem pra cá. Então a gente desenvolver a Cooperfumos que é uma cooperativa de pequenos produtores, vinculado ao MPA, movimento de pequenos agricultores, muitos não gostam porque eles fecham rua por ali, tem um lado que eu também não simpatizo muito, mas eles tem o lado bom também, e a gente tá com a UNISC nesse projeto de extrair óleo, a gente mudou o processo de extração de óleo de mamona e agora nós estamos na fase do plantio, então a gente nessa fase envolveu a Família Agrícola, é um conceito muito legal, a escola Família Agrícola, é uma instituição francesa que surgiu depois da 2ª Guerra Mundial, as pessoas não tinham o que fazer e vinham pra cidade e não tinham emprego, era uma maneira das pessoas ficar na cidade, então como funciona: ela nasce a partir da necessidade da comunidade, a comunidade tem que querer. Então a família agrícola é uma escola, onde uma semana a criança fica na escola e uma semana fica em casa, eles tem hoje mais de 80% dos estudantes da família agrícola fica no meio rural, na agricultura e faz a agricultura de sobrevivência dela sem agrotóxico, mais desenvolvidos, então é um conhecimento aplicado a agricultura. Então na próxima semana, eu vou junto com eles, então nós estamos fazendo o que? Nós estamos desenvolvendo com 10 produtores aqui, fazer o teste de plantar mamona. Que preço nós vamos pagar eu não sei, nós vamos usar o conceito do comércio justo, de nunca explorar o elo mais fraco, e eles vão testar com nós. Uns vão plantar 200 pés, outros meio hectare, outros 500 pés de mamona pra nós ver a produtividade dessa mamona, então, se isso der certo, pra mim isso é inovação. Faz o bem-estar pra comunidade e pras pessoas. (VIRGÍNIO, 2016).

^{cxxvi} O GT, sim. Parece que as pessoas se juntam por afinidades, né? Porque vai se juntando uma aqui, uma ali, e a gente se sente muito à vontade falando um com o outro. Tanto que, naquela... acho que tu foi, a gente fez o lanche... Foi o Júlio que fez. “Como o cara lá, o técnico de segurança fez o lanche?!” E foi muito bom. Mas é aquela coisa, as pessoas vão se juntando e, daqui a um pouco, elas já tão em casa e elas já tão puxando, e tu nem viu como começou e tá continuando. É assim que as coisas acontecem ali, não tem explicação. (FERNANDA, 2016)

^{cxxvii} Eu acho que é [uma visão similar], eu acho que principalmente a... não vou te dizer desse grupo maior, assim, mas eu acho que com relação a Camilla, ao Virgínio, a nós enquanto pessoas mais próximas, assim, eu acho que sim. Eu acho que outras pessoas podem ter outras visões bem diferentes, assim. (...) eu acho que tem elementos que vai diferenciar um e outro, mas o fio da meada é muito parecido. (ANDRÉ, 2016).

^{cxxviii} A gente vive muito isso aqui, de poder viver essa realidade, de inovar descobrindo, descobrindo muitas vezes através das nossas perguntas, aprendendo a fazer perguntas e que a inovação está nisso, de redescobrir velhos, se questionar de tudo aquilo que a gente fazia... porque eu faço o que eu faço? Porque eu penso o que eu penso? Como eu faço o que eu penso, como eu penso o que eu faço? De se provocar a fazer diferente, olhar diferente pras coisas também, pras coisas que estão impostas, e aquelas que a gente quer vir a criar, fazer diferente, e a Mercur eu acho que é um lugar que... e o laboratório, a experimentação dele nos permite muito isso, de viver esses processos criativos e de inovação no coletivo, porque só é legítimo se é feito no coletivo, com mais de uma pessoa. (CAMILLA, 2016).

^{cxxix} A gente inclusive fez um trabalho com o colegiado, trazendo a questão assim, se a gente não tivesse que lidar com o que a gente tem que lidar todos os dias aqui, no nosso dia a dia dentro das nossas áreas, o que a gente gostaria de fazer? onde eu gostaria de colocar o meu tempo? E surgiu um monte de coisa bacana pra se fazer e o LAB como ferramenta disso, como ferramenta que pode ajudar a impulsionar muitas dessas atividades desses sonhos. Então acho que sim, acho que as pessoas estão bem assim, acho que uma grande parte das pessoas aqui dentro da empresa já estão bem assim... compreendem, entendem e querem ajudar, mas as vezes o dia a dia nos puxa pela perna, mas tu tem um dia-a-dia que tu tem que dar conta e isso as vezes atrapalha. (SÉRGIO, 2016).

^{cxxx} Não tá maduro o suficiente pra discutir, não essa pergunta “o que é inovação?”, mas talvez essa noção, a própria noção básica de que todas geram impacto. De tu pensar nela antes, se vai ser um impacto grande, se vai ser um impacto positivo, essa noção eu acho que ainda também não está madura e massificada, então, assim, o que eu quero dizer, muitas vezes a gente toma decisões que a gente não pensa, faz no automático, ou toma decisões sem pensar no impacto que ela gera pra todos, isso é bonito de falar e é tri difícil de fazer, então, eu posso estar falando e ter cometido esse erro várias vezes, então é uma coisa que tem que se policiar e por isso exige um nível de maturidade bem grande, ainda mais a nível organizacional, tu saber, conscientemente, como tomar decisões e saber como isso impacta... (GEAN, 2016).

^{cxxxi} Ah provavelmente tenham concepções diferentes, eu não sei dizer por eles, tá... a gente tem uma coisa em comum que é um afinamento com relação a, que tem tanto recurso, que a gente só pode se servir deles, por exemplo, pra se comunicar não precisa ser só o email, não precisa ser só o telefone, tem vários canais, o que não dá é pra confundir as pessoas e não conseguir se comunicar, o próprio grupo não consegue mais se comunicar e a gente faz parte do grupo cultura de inovação da comunicação e a gente não consegue marcar reunião, “eu mando por whats vocês não respondem, eu mando por email vocês não respondem, mando por telefone não me atendem” então ... é o mimimi que eu estou fazendo com eles, brincando “poh gente, a gente é da comunicação, qual canal a gente vai usar?”, “ah é que a gente está atucanado”, então digam que não vão participar, dai agora o pessoal está dizendo “não vou, não dá”, na verdade era isso, só que nem isso a gente sabia porque a gente não respondia, “ah já que eu não podia, eu não respondi, não aceitei a reunião”, mandava convite e não aceitavam, “então recusa, não vou participar”. Então são questões assim, a gente não sabe, a gente não é perfeito, a gente está sendo engolido agora pela nossa rotina e a gente tenta, mas é isso... (CÉSAR, 2016).

^{cxxxii} Na verdade, a gente não conversa muito sobre o que é inovação para um. (...) Para alguns, inovação está ainda dentro de um processo muito segmentado, não é tão fluída. Alguns valores ainda não são reconhecidos. Para outros não, já é mais tranquilo. O processo de inovação fica mais pesado para alguns e para outros não, porque você quer fazer de uma forma sem ter uma certa flexibilidade, você acaba inibindo criatividade e oportunidades. Assim, você não sai do discurso. Eu acho que essas diferenças aparecem muito. (ANELISE, 2016).

^{cxxxiii} Eu acho que tem ... assim, esse eu criei agora essa minha ideia, que eu trouxe pro indivíduo, eu acho que tem um pequeno grupo, talvez as pessoas que continuam motivadas, que continuam realmente mais ativas, porque uma coisa é o quanto a gente capacitou, outra é o percentual que a gente conseguiu reter e que continuam motivados pro projeto. Essas que continuam motivadas ainda para o projeto são as que, por mais que não entendam esse conceito de inovação, elas entenderam o papel delas e o que elas podem fazer pra mudar, o que depende muito delas, que tem que se aprender um novo jeito, eu acho que tem um grupo sim que tem esse alinhamento, mas é um pequeno grupo, que é como se fossem os rebeldes, sabe? Rebeldes com causa e muitos talvez não se sintam empoderados disso. Mas eu acho, agora tu perguntando assim, eu vejo que as pessoas que conseguem contribuir mais ou que tem mais essa noção dessa inovação alinhada com o que eu penso, são as que são as mais corajosas, corajosas e não empoderadas porque poder aqui ninguém tem, sabe, não assim que todo mundo tem e não sabe que tem, não, aqui ninguém tem poder, só que essas são mais corajosas. (DAYANE, 2016).

^{cxxxiv} É eu vou te dizer que a gente teve, assim, de abril pra cá, foi quando eu entrei no grupo ou mais, a gente teve muitas discussões, muitas conversas, cafês, almoços, e eu vou te dizer que o grupo ele tem uma coesão, a gente discutiu muito, a gente divergiu muito, e aí eu acho que esse conceito de inovação é muito forte, e do projeto em si... assim... eu não vejo diferente, claro que as pessoas que chegaram por último não tem ainda todo... mas o grupo inicial a, que até uns meio que desgarraram, mas a essência fica, se eles voltarem a gente está ali, eles conhecem o projeto, eles construíram junto, eu acredito que o grupo é bem coeso, não nosso grupo... eu acho que eu fui muito feliz, porque a gente não teve assim... divergência, a gente teve foi muita angustia, angustia mesmo, e não é assim pra dizer !ah todo mundo é legal, é bacana,”, se não fosse eu te diria, te diria mesmo, não assim das pessoas, nós tivemos problemas, não deu certo, como eu te contei, o projeto da Rede a gente teve dificuldade interna que a gente não andou e isso é real, não tem porque dizer que não, então, mas esse grupo não, esse grupo foi super bem, foi bem bom mesmo (Risos). (ELIANA, 2016).

^{cxxxv} Eu vou te responder de uma forma que eu vou deixar que você também interprete um pouco, porque é muito difícil você falar pelos grupos, mas ao mesmo tempo eu estou inserido lá dentro e tenho percepções, nós nunca tivemos uma conversa, um diálogo profundo sobre a discussão da inovação, mas o que a gente percebe é que o nosso grupo ele tem uma liga muito forte, tem um núcleo duro que a gente chama ali de 4 pessoas que são muito alinhadas em fazer, em desenvolver, são comprometidas, e nesse sentido eles entenderam o contexto e a proposta do que está se buscando, então eu pressuponho que está todo mundo alinhado no mesmo entendimento e eu acho que não só pelo conceito de inovação, mas do comprometimento, do desafio, das propostas, da sincronia de relações, de um olhar pro outro e já... em algum momento todos estarem preparados, se precisar trazer qualquer um pra falar do projeto a fala vai ser muito semelhante. Então eu acho que essa liga, esse entendimento indireto da inovação, ela passa por essa liga, eu respondo sim pra ti por essas percepções. Mas tem sim, a gente tem uma relação muito boa e eu acho que isso é bem entendido. (RODRIGO, 2016).

^{cxxxvi} *Compartilhado sim, se todas pensam da mesma maneira, eu acredito que não. A gente não ... não há consenso numa coisa tão complexa, e tão plural, não acredito que haja consenso. Nós trocamos muito, nós nos influenciamos muito, eu penso que... como é que vou dizer... esse entusiasmo, este ter um deus dentro de si e ir em busca deste propósito, eu acho que esse é o gás que a gente tem, nós temos na equipe muita gente entusiasmada, como... onde vai chegar as nossas ações, que é ver um aluno, que é filho de um carpinteiro (...) com uma dona-de-casa, que nunca pegou um avião, tirar o primeiro lugar em Minas Gerais, em matemática, ciências exatas e engenharia, e está indo pra Escócia. Então, não há nada que nos retribua mais do que a realização disso, quando a gente vê isso faz sentido existir uma proposta de trabalho que tem competências e habilidades, tem os conteúdos exigidos pelo Ministério da Educação, no nosso Plano Nacional de Educação e tem a criatividade, tem a inovação e tem uma proposta social, porque o “teodolito caseiro e o eletrodo” que eles criaram é pra ensinar nas escolas a trigonometria e pra que os teodolitos que custam 9mil reais cheguem nas escolas por menos de 200 reais, criados por esse aluno. Então assim, o sentido social e tudo aquilo que a gente tem que fazer enquanto escola os guris conseguiram fazer, então isso é que faz valer a pena. Todo mundo pensa igual a inovação? Eu seria hipócrita se eu dissesse que sim, eu acho que não, e acho que é muito bom que não se pense igual porque aí a gente também é desafiado, porque eu não acredito que a forma que eu acredito seja a única forma ou seja a melhor, sem juízo de valor, eu acredito que ela é uma forma que me impõe bem sim todo esse desafio da escola, mas ela é uma forma, não é a forma, ela te mantido o gás, uma vez que eu coordeno esse processo, ela tem mantido o gás, e tem despertado nos outros colegas que compõem o projeto os seus próprios desafios, então eu acho que é isso que tem feito sucesso, a pluralidade e não a forma que se pensa, mas uma das formas que se pensa e que compõem o mosaico dessa nossa compreensão de inovação. (CAROLINE, 2016).*

^{cxxxvii} *Eu acho que sim, eu acho que sim, acho que eles têm... nós não paramos pra falar disso especificamente, mas quando a gente tem os problemas ou as questões que começam a intearir, a gente vê nas ações dos professores e dos funcionários a busca por esse outro olhar, esse outro lado. Um exemplo muito prático é quando a gente largou esse ano um problema, “Bom, nós temos que fazer robótica e não é só com a Lego, é com qualquer coisa de robótica”, aí, num primeiro momento, “Meu Deus, e agora? Se olha, se resolve, não se resolve, não vai dar?”, eles só sabem fazer com Lego, os alunos só querem Lego, porque a Lego é mais legal. E aí a gente começou a criar essas oportunidades, “Vamos pensar aqui, então, todos juntos como é que a gente faz!”, e aí eles começaram a olhar pelo outro lado. Dá pra gente fazer a robótica, aqui, pra gente começar com os alunos, com papelão, com não sei o que, com uma construção aqui; dá pra gente olhar um programa que faz aplicativos de celular que trabalha programação, porque depois eles vão usar programação na Lego; dá pra fazer com a Lego; dá pra fazer com outros materiais; então a gente começou a ver se a gente tinha algum body na sala, como é que a gente resolve a situação da robótica... até porque a gente tem sete turmas esse ano e a gente não tem kits pra todas. Isso foi uma coisa que a gente, por ter a questão da transparência com os professores também, a gente conversando com eles... eles começaram a ver soluções ou propor coisas olhando por outra ótica, eles saíram da resposta padrão de “Só tem Lego”, ou então, “Não dá pra fazer”, pra um, “Bom, temos a Lego e mais essas outras todas coisas aqui”. Então, apesar de a gente não parar pra falar sobre isso... na verdade, a gente... eu digo “parar”, às vezes, é porque a gente poderia parar pra falar mais tempo, sei lá, uma hora, duas horas numa reunião. Aos poucos a gente fala, porque tá no DNA da escola a inovação, tá no nosso plano pedagógico, tá no nosso plano, enfim... é um dos nossos princípios, inclusive, a inovação, mas eu acho que a gente não precisou ficar parando tanto pra discutir a inovação, mas os professores, os funcionários têm isso. E aí a gente vê, inclusive falando dos funcionários... porque também tem coisas que a gente precisa resolver e que, às vezes, a gente tem que sair fora e tentar inovar de algum jeito. Os alunos, os professores e os funcionários também têm esse olhar. Bom, e os alunos tão construindo isso ainda, né? Mas eu acho que é compartilhado sim. (IGOR, 2017).*

^{cxxxviii} *Eu acho que é muito do perfil do profissional que foi contratado já nesse sentido, todos nós, a gente está muito alinhado, todos pensam da mesma forma. (KÁTIA, 2016).*

^{cxxxix} *Eu acho que sim. Porque uma coisa que é muito legal do nosso grupo é que realmente todo mundo pega junto, e não é uma coisa assim “tá vou fazer porque me mandaram fazer”, não, é uma coisa “vamos fazer porque isso vai ser o melhor, e vamos fazer da melhor forma”, não se faz por obrigação, todos os colegas. Por exemplo, eu tenho dificuldade numa planilha de excel mas um colega tem uma baita facilidade, então a gente junta e faz ali, um ajuda o outro, eu fiz tal coisa e nós vamos se ajudar. Não é uma coisa que é só minha, acho que todos estão na mesma vibe de pegar e querer e gostar da inovação, de ... (ELIDIANE, 2016).*

^{cxl} *Acho que sim. Pelo menos essa tem sido a minha prática, tanto que tem uma professora lá de Pelotas, que diz assim, ‘Já vem a Cecília com as suas perguntas’, porque é o tempo inteiro muito com essa ideia, assim, ‘Tá, isso tá posto, e? Pra onde nós podemos ir? O que nós podemos fazer com isso?’, penso nesse sentido. (...) Não [discutimos inovação] tanto como uma meta, no sentido de o que que seria a inovação, mas com propósitos inovadores sim. E esses propósitos inovadores, pra mim, inclusive, enquanto estar no mundo, ‘Como eu, profissional, tenho que me relacionar com os outros?’, isso também eu penso que tem que ser uma prática inovadora. Ser inovador, pra mim, é, assim, do fio do cabelo ao dedão do pé, enquanto concepção, no sentido de se questionar, esse meu conceito, “Dá pra ser de um outro jeito?”. Dá bastante trabalho, dar dor de cabeça, digamos assim, no sentido de que tu tem que ficar o tempo inteiro não consolidando determinadas práticas ou determinados conceitos. É algo o tempo inteiro de se questionar, ‘Tá, mas isso eu estou fazendo... tem de ser assim? Até que ponto eu já não me acostumei a ser assim?’. Claro que algumas situações precisarão ser de um jeito, mas o quanto [tem que ser daquele jeito], dá pra questionar. O quanto isso já está posto, e que em alguns momentos tem que ser assim porque isso tá trazendo resultados, ou o quanto pode ser questionado, nesse sentido. (CECÍLIA, 2016)*