

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

**OS EFEITOS DA METODOLOGIA DE FEUERSTEIN
NO DESEMPENHO DE TRABALHADORES
DO SETOR DE SERVIÇOS:
UM ESTUDO DE CASO**

JANETE JAKATANVISKY ALVES BATISTA

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração – Opção Organizações.

Orientador: Prof. Dr. Francisco de Araujo Santos

Porto Alegre
2000

*Felicidade é a certeza de que nossa
vida não está passando inutilmente.*

Érico Veríssimo

AGRADECIMENTOS

Exteriorizo aqui o meu profundo agradecimento àqueles que, com seu apoio afetivo e intelectual, tornaram possível esse trabalho.

Ao Prof. Dr. Francisco de Araujo Santos, como professor e orientador, pelo acolhimento afetivo, pela inquietação indagadora, e pela generosidade no compartilhamento de seus saberes, tudo isso revelando a verdadeira e contagiante paixão de aprender e ensinar.

Ao Prof. Dr. Cláudio Pinho Mazzilli, pelo incentivo, pela disponibilidade para ouvir e prestar auxílio, pelas ricas trocas em sala de aula.

Ao Prof. Dr. Hugo Otto Beyer, pela sua receptividade, seus importantes esclarecimentos, indicações e incentivo ao estudo do trabalho de Reuven Feuerstein.

Aos demais professores do PPGA, pelos seus questionamentos e ensinamentos que contribuíram para minha formação profissional e pessoal.

À empresa Andrita e seus sócios, principalmente ao Sr. Juarez M. Cruz, pela confiança ao possibilitar este trabalho e por acreditar e investir no potencial de seus funcionários.

Aos empregados que participaram desta pesquisa, pelo aprendizado proporcionado com as significativas trocas de experiências, pelo carinho, respeito e confiança recebidos.

Ao meu marido, Humberto Batista, pelo incentivo, apoio, cumplicidade e, principalmente, pela compreensão.

À Fátima Maria Dorneles, pela colaboração inestimável em várias etapas deste estudo, e pela sua amizade.

Aos meus pais e irmãos, pelo amor incondicional, e aos meus amigos que, perto ou longe, estão presentes nos momentos importantes da minha vida.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
 PARTE I - Referencial teórico	
1 O TRABALHADOR DA EMPRESA MODERNA	3
1.1 A VISÃO DO TRABALHADOR PELAS DIFERENTES ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO..	4
1.2 A DESCENTRALIZAÇÃO DAS DECISÕES: ADAPTABILIDADE E AGILIDADE ORGANIZACIONAL NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS.....	7
1.3 O TRABALHADOR DE SERVIÇOS: DESEMPENHO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS.....	9
1.3.1 O desempenho esperado.....	9
1.3.2 A questão da auto-estima.....	10
1.3.3 O papel da criatividade.....	11
1.3.4 A inteligência	12
1.4 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO 1	13
2 O CAMINHO PARA A AUTONOMIA: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	15
2.1 PIAGET: O DESENVOLVIMENTO PERMITE A APRENDIZAGEM.....	16
2.2 VYGOTSKY, FREIRE E FEUERSTEIN: APRENDIZAGEM LEVA AO DESENVOLVIMENTO.....	18
2.2.1 LEV S. Vygotsky.....	19
2.2.2 A abordagem de FEUERSTEIN.....	23
2.2.3 A abordagem de Paulo Freire.....	21
2.3 CONDIÇÕES DA APRENDIZAGEM.....	25
2.3.1 Condições externas e o grupo	26
2.3.2 Condições internas.....	27
2.3.3 A motivação intrínseca.....	28
2.4 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO 2	30
3 O MÉTODO DE FEUERSTEIN: PEI	31
3.1 OBJETIVOS DO PEI.....	32
3.2 O PAPEL DA MEDIAÇÃO.....	33
3.3 O MAPA COGNITIVO.....	34
3.4 OS INSTRUMENTOS DO PEI E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	35
3.5 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO 3	36

PARTE II - Desenvolvimento da pesquisa

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	37
4.1 OBJETIVOS.....	37
4.1.1 Objetivo geral.....	38
4.1.2 Objetivos específicos	39
4.2 MÉTODO DE PESQUISA	40
4.3 TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO.....	41
4.3.1 Testes psicológicos	42
4.3.2 Provas piagetianas	45
4.3.3 Entrevistas.....	45
4.3.4 Observação participante	47
5 LEVANTAMENTO DE DADOS ANTES DA INTERVENÇÃO	48
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO.....	48
5.2 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO.....	49
5.3 RESULTADOS DOS TESTES PRÉ-INTERVENÇÃO	52
5.3.1 Teste de inteligência.....	52
5.3.2 Provas piagetianas	54
5.3.3 Teste de criatividade	57
5.3.4 Teste da figura humana	59
5.4 ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES.....	59
5.4.1 Expectativas em relação ao programa.....	61
5.4.2 Auto-imagem	63
5.4.3 Profissão atual.....	64
5.4.4 Melhoria no desempenho.....	67
5.4.5 Atitudes frente aos colegas	68
5.4.6 Atitude frente ao futuro.....	70
5.4.7 Desejos e aspirações.....	71
5.4.8 Atitude frente a adversidades.....	71
5.4.9 Visão dos pontos fracos.....	72
5.4.10 Síntese das entrevistas.....	73
6 A INTERVENÇÃO.....	74
6.1 DINÂMICA DO GRUPO “A”	75
6.2 DINÂMICA DO GRUPO “B”	78
6.3 ABSENTEÍSMO.....	80
7 LEVANTAMENTO DE DADOS APÓS A INTERVENÇÃO	82
7.1 TESTES PÓS-INTERVENÇÃO	82
7.1.1 Teste de Inteligência	82
7.1.2 Provas Piagetianas	84
7.1.3 Teste de Criatividade.....	87
7.1.4 Teste da Figura Humana.....	89
7.2 ENTREVISTA COM PARTICIPANTES APÓS A INTERVENÇÃO.....	92
7.2.1 Categoria final “efeitos do programa”	93
7.2.2 Categoria final “sobre o programa”	104

7.3	COMPLETAMENTO DE SENTENÇAS.....	121
7.3.1	A profissão.....	122
7.3.2	Melhoria no desempenho.....	122
7.3.3	Relacionamento com o ambiente de trabalho	123
7.3.4	Visão do futuro.....	124
7.3.5	Desejos, metas e aspirações.....	124
7.3.6	Atitude diante de adversidades.....	125
7.3.7	Fraquezas pessoais	126
7.3.8	Síntese do completamento de sentenças.....	126
7.4	ENTREVISTA COM A CHEFIA.....	127

PARTE III - Resultados

8	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS APÓS A INTERVENÇÃO	130
8.1	INTELIGÊNCIA.....	130
8.1.1	Teste de RAVEN.....	130
8.1.2	Provas Piagetianas	134
8.1.3	Resultados na inteligência	136
8.2	CRIATIVIDADE.....	138
8.3	AUTO-ESTIMA	143
8.3.1	Figura Humana.....	143
8.3.2	Entrevista com participantes	145
8.3.3	Completamento de sentenças.....	146
8.3.4	Resultados na auto-estima	149
8.4	DESEMPENHO.....	150
8.4.1	Auto-avaliação e avaliação da chefia	150
8.4.2	Completamento de sentenças.....	152
9	CONCLUSÕES	155

ANEXOS

Anexo 1	– Os instrumentos do PEI.....	164
Anexo 2	– Provas Piagetianas.....	165
Anexo 3	– Avaliação da criatividade	168
Anexo 4	– Roteiro de entrevista com participantes	169
Anexo 5	– Roteiro de entrevista com a chefia	171
Anexo 6	– Resultados individuais das provas piagetianas	172
Anexo 7	– Entrevistas com participantes – pré-intervenção	178
Anexo 8	– Conteúdo dos encontros	187
Anexo 9	– Entrevistas com participantes – pós-intervenção	188

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	216
---	------------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Instrumentos de coleta de dados.....	41
Figura 2: Relação dos participantes da pesquisa.....	51
Figura 3 : Respostas à prova piagetiana de classificação – pré-intervenção.....	55
Figura 4: Resultado da prova piagetiana de probabilidades – pré-intervenção.....	56
Figura 5: Questões apresentadas da entrevista individual – pré-intervenção	60
Figura 6: Categorias de classificação temática	61
Figura 7: Respostas à prova de classificação de figuras – pós-intervenção.....	85
Figura 8: Resultado da prova de probabilidades – pós-intervenção.....	86
Figura 9: Análise dos resultados do Desenho da Figura Humana, por participante.....	89
Figura 10: Questões abertas da entrevista individual – pós-intervenção.....	92
Figura 11: Categorias de classificação para questões abertas	93
Figura 12: Avaliação dos participantes pela chefia	128
Figura 13: Resultado do teste <i>t</i> de comparação de médias pré e pós intervenção.....	131
Figura 14: Correlação entre os resultados do Raven pré e pós intervenção com idade e escolaridade.....	133
Figura 15: Comparação dos resultados do exercício de classificações (figuras geométricas).....	134
Figura 16: Resultado comparativo do exercício de probabilidade (cartas).....	135
Figura 17: Teste de comparação de médias – fluência	140
Figura 18 Teste de comparação de médias – flexibilidade.....	140
Figura 19: Comparação entre os resultados da Tarefa de Círculos.....	141
Figura 20: Correlação dos resultados da criatividade e demais variáveis	141
Figura 21: Resultados individuais do desenho da figura humana.....	143
Figura 22: Auto-estima – comparação do completamento de sentenças – pré/ pós	147
Figura 23: Desempenho – comparação do completamento de sentenças – pré/ pós.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil dos participantes no programa do PEI.....	50
Tabela 2: Escores e percentis do teste de Raven – pré-intervenção.....	53
Tabela 3: Frequência de percentis do teste de Raven, pré-intervenção.....	53
Tabela 4: Correlações entre o teste de Raven, escolaridade e idade, pré-intervenção.....	54
Tabela 5: Frequências por nível cognitivo – pré intervenção.....	57
Tabela 6: Escores do teste de criatividade – pré-intervenção.....	58
Tabela 7: Correlações analisadas – criatividade, pré-intervenção.....	58
Tabela 8: Faltas e frequências dos participantes do PEI.....	81
Tabela 9: Escores e percentis do teste de Raven – pós-intervenção.....	83
Tabela 10: Frequência de percentis do teste de Raven, pós-intervenção.....	83
Tabela 11: Correlações entre o teste de inteligência, escolaridade e idade.....	84
Tabela 12: Frequências por nível cognitivo – pós intervenção.....	87
Tabela 13: Escores obtidos no teste de criatividade – pós-intervenção.....	88
Tabela 14: Correlações analisadas – criatividade, pós-intervenção.....	88
Tabela 15: Comparação dos escores individuais pré/pós – Teste de Raven.....	131
Tabela 16: Comparação dos percentis individuais pré/pós – Teste de Raven.....	132
Tabela 17: Resultados na inteligência.....	137
Tabela 18: Comparação entre escores pré-pós do teste de criatividade.....	139
Tabela 19: Resumo da análise comparativa do desenho da figura humana.....	144
Tabela 20: Efeitos na auto-imagem demonstrada pelos participantes.....	145
Tabela 21: Auto-estima – frequências de respostas do completamento de sentenças.....	147
Tabela 22: Auto-estima – evolução das respostas do completamento de sentenças.....	148
Tabela 23: Efeitos na auto-estima.....	149
Tabela 24: Mudanças no desempenho – auto-avaliação e avaliação da chefia.....	151
Tabela 25: Desempenho – frequências de respostas do completamento de sentenças.....	153
Tabela 26: Desempenho -- evolução das respostas do completamento de sentenças.....	153
Tabela 27: Comparativo geral dos resultados.....	155

LISTA DE FIGURAS (nos anexos)

Figura 24: Resultado individual da prova de classificações (figuras geométricas).....	172
Figura 25: Resultado individual da prova de quantificação de probabilidades	175
Figura 26: Expectativas em relação ao programa	178
Figura 27: auto-imagem – pré-intervenção.....	179
Figura 28: Profissão atual – pré-intervenção	180
Figura 29: Melhoria do desempenho no trabalho - pré-intervenção	181
Figura 30: Atitude frente aos colegas – pré-intervenção.....	182
Figura 31: Visão do futuro – pré-intervenção	183
Figura 32: Desejos e aspirações – pré-intervenção	184
Figura 33: Atitude diante de adversidades - pré-intervenção	185
Figura 34: Visão dos pontos fracos – pré-intervenção.....	186
Figura 35: Páginas do PEI trabalhadas nos encontros nos grupos 1 e 2	187
Figura 36: Pensar antes de agir – pós-intervenção	188
Figura 37: controle emocional – pós-intervenção	189
Figura 38: auto-imagem – pós-intervenção	190
Figura 39: Comunicação e relacionamento interpessoal– pós-intervenção	191
Figura 40: visão e contato com a realidade– pós-intervenção.....	192
Figura 41: Mudanças na esfera profissional– pós-intervenção	193
Figura 42: Mudanças na Esfera escolar– pós-intervenção.....	194
Figura 43: Mudanças na esfera familiar– pós-intervenção	195
Figura 44: Mudanças no grupo de trabalho – pós-intervenção	196
Figura 45: Impressões gerais sobre o programa– pós-intervenção.....	197
Figura 46: Duração do programa – pós-intervenção.....	198
Figura 47: Exercícios extra-sala – pós-intervenção	199
Figura 48: Impressões gerais sobre os instrumentos do PEI – pós-intervenção.....	200
Figura 49: Impressões sobre “Organização de Pontos” – pós-intervenção	201
Figura 50: Impressões sobre “Orientação Espacial I” – pós-intervenção.....	202
Figura 51: Impressões sobre “Orientação Espacial II” – pós-intervenção.....	202
Figura 52: Impressões sobre “Classificações” – pós-intervenção	203
Figura 53A: Mediação – pós-intervenção.....	204
Figura 54A: Motivação para os encontros – pós-intervenção.....	207
Figura 55: Profissão atual – pós-intervenção	209
Figura 56: Melhoria do desempenho no trabalho – pós-intervenção	210
Figura 57: Atitude frente aos colegas de trabalho – pós-intervenção	211
Figura 58: Visão do futuro – pós-intervenção.....	212
Figura 59: Desejos e aspirações – pós-intervenção.....	213
Figura 60: Atitude diante de adversidades - pós-intervenção.....	214
Figura 61: Visão dos pontos fracos – pós-intervenção.....	215

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIM	Center for Functional Process Improvement Expertise
CV	Coeficiente de Variação
EPI	Equipamento de Proteção Individual
ICELP	International Center for Enhancement of Learning Potential
LPAD	Learning Potential Assessment Device
PEI	Programa de Enriquecimento Instrumental
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPSS	Statistical Package for Social Science

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo avaliar os resultados do método PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental – desenvolvido por Reuven Feuerstein, em trabalhadores de baixa escolaridade e qualificação de uma empresa de serviços.

A fim de compreender as demandas das empresas modernas em relação aos seus trabalhadores, buscou-se na literatura o referencial teórico das escolas de administração que acompanham a crescente complexidade do ambiente empresarial moderno. A tendência à descentralização, principalmente na área de serviços, tem exigido o desenvolvimento da capacidade cognitiva e criativa de seus colaboradores. Considerando que o processo evolucionário, mesmo coletivamente, é resultado de uma aprendizagem individual, buscou-se no trabalho do educador Reuven Feuerstein um referencial teórico e metodológico que pudesse contribuir para que este ajustamento ocorra sem prejuízos para o trabalhador. Sua abordagem partiu da proposta de Piaget e está alinhada à de Vygotsky e Paulo Freire, também estudados na *Parte I* deste trabalho.

A *Parte II* apresenta o desenrolar da pesquisa na empresa de serviços terceirizados, a ANDRITA Dragagens e Limpezas, onde o método de Feuerstein foi ministrado para 19 empregados voluntários, por 22 semanas. Nela são expostas as apreciações das avaliações, baseadas em testes e entrevistas individuais, realizadas pré e pós-intervenção.

Os resultados do programa foram medidos por meio da análise comparativa das avaliações efetuadas antes e depois do PEI e são explanados na *Parte III*. Eles indicam que o método produziu mudanças positivas para todos os participantes, embora variando de foco e

intensidade. Os efeitos mais significativos apareceram na auto-estima, os quais repercutiram na visão mais otimista do futuro e na atitude mais ativa e reflexiva diante de adversidades. A grande maioria dos participantes percebeu diferenças em seu jeito de ser e agir, tais como maior controle emocional, melhor comunicação e relacionamento interpessoal. Também foram comprovados ganhos no nível intelectual e na criatividade dos participantes.

Essas mudanças se refletiram nas várias esferas da vida social, principalmente profissional e doméstica, proporcionando melhora em algum aspecto do desempenho percebido por eles próprios ou pela chefia. Passaram a assumir mais a responsabilidade pelo próprio desempenho, o que é uma característica desejável em trabalhadores de serviços.

Um aspecto marcante da participação no programa foi o engajamento nas tarefas propostas pelos exercícios. Há vários relatos de como mergulhavam nas atividades e esqueciam do tempo e das preocupações, o que também é esperado no programa e visa desenvolver a motivação intrínseca, pela formação do hábito de realizar atividades que desafiem a própria capacidade.

As entrevistas assinalaram, ainda, opiniões quanto ao método, seus exercícios e forma de condução, permitindo levantar idéias acerca da possibilidade de enriquecimento das atividades junto aos grupos de adultos em ambiente de trabalho.

ABSTRACT

The aim of this study was to evaluate the results of the Reuven Feuerstein's *Instrumental Enrichment Program*, when applied to workers of a cleaning firm of the Greater Porto Alegre, with very low level of education and skills. The choice of the training program was based on a review of the literature, aiming at identifying the present demands of modern companies regarding their workers, specially considering the tendency for decentralization and empowerment. The work of Reuven Feuerstein seemed to the author of this study as perfectly fit to the aim of increasing the demanded skills with the minimum of side effects for the workers. His approach, deeply inspired in the works of Piaget, Vygotsky and Paulo Freire, compelled the author to review the main lines of these writers work. Nineteen workers of the ANDRITA Dredging and Cleaning Co. were submitted to training for 22 weeks after a first, pre-training evaluation had been made. The results of the first evaluation, when compared with the data obtained from a second one, made after the training, conveyed the data utilized in the concluding analysis. It can be said that the training had positive effects for all involved, although there was a difference in focus and in intensity. The most interesting results were related to an increase in self-respect, and in the strengthening of more constructive towards the future and in relation to adversities. These changes were also reflected in several spheres of their social life, allowing them to become more responsible actors at home and at work.

INTRODUÇÃO

Pelo trabalho, uma experiência vital, o homem elabora seu potencial criativo e integra todas as funções mentais, como percepção, consciência, orientação, atenção, memória, raciocínio, linguagem, afeto etc. Na interação ativa com o ambiente, ele transforma o meio e se transforma, crescendo enquanto ser humano.

A partir da Revolução Industrial e da estruturação burocrática de trabalho, o homem perdeu o controle sobre a função vitalizante e criativa do trabalho, que se tornou mecanizado, pouco exigindo de sua capacidade intelectual. Depois dos anos 80, intensificam-se as reivindicações sociais por estruturas políticas de maior liberdade e democracia, o desenvolvimento da tecnologia e dos modelos de gestão, o papel do trabalhador vem se alterando, voltando ele a administrar, também, o processo de trabalho. Encontramo-nos nesta fase de transição.

As teorias organizacionais desenvolvidas nas últimas décadas têm primado pela visão sistêmica e integrada dos diversos recursos e aspectos que compõem as organizações, numa tendência à descentralização da resolução de problemas, do planejamento e tomada de decisões, exigindo dos empregados, de todos os níveis hierárquicos e funções, uma nova conduta, em termos de comprometimento, apreensão da realidade, elaboração intelectual, planejamento de ação, capacidade de expressão e autoconfiança. Entretanto, são conhecidas as deficiências educacionais dentro das organizações, limitando o melhor aproveitamento do potencial humano, fator determinante da estratégia de mudança, abraçada pela organização em busca de maior eficiência e agilidade requeridas pelo ambiente (clientes, concorrência, governo etc.).

A fim de lidar com estas questões, que envolvem o entendimento de uma rede complexa e multidisciplinar de fatores emocionais, políticos, sociais e intelectuais, os estudos organizacionais têm importado conceitos e técnicas da psicologia, sociologia, educação, política, matemática, cibernética e outras para o campo da administração. Isso tem contribuído para a melhor compreensão acerca do desempenho organizacional e na proposição de práticas que levem a resultados efetivos.

É nesse contexto que me propus estudar os pressupostos teóricos e o método de Reuven Feuerstein, psicólogo e educador, nascido na Romênia e hoje ativo em Israel. Sua obra traz perspectivas animadoras em relação ao aprimoramento da *capacidade individual* de reflexão, criatividade, julgamento, organização, automotivação, solução de problemas, comunicação, relacionamento interpessoal, tomada de decisão, controle emocional e outros mais. Há conhecimento do emprego dessa metodologia em unidades de negócio como a *MOTOROLA, PIRELLI, PEUGEOT, RENAULTE FIAT*, em diversos países (FEUERSTEIN, 1994a). Mais recentemente, no Brasil, em uma subsidiária da *SHELL* no Rio de Janeiro/RJ (MORAES, 1998), na *ROHR S.A. Estruturas Tubulares* (INSTITUTO PIERON, 1997) e em um grupo de gerentes da *EDITORA ABRIL S/A* (INSTITUTO PIERON, 1999).

A possibilidade de estar diante de um recurso eficiente, porém ainda pouco conhecido e estudado no Brasil, principalmente no campo organizacional, é a principal razão da elaboração deste projeto. Por meio de um estudo de caso, pretende-se responder à questão: *pode este método contribuir para o melhor desempenho do trabalhador de limpeza e jardinagem da empresa de serviços pesquisada?*

PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO

1 O TRABALHADOR DA EMPRESA MODERNA

A *modernidade*, que INKELES e SMITH (1981, p.15) definem como “uma forma de civilização característica de nossa época atual”, implica uma variedade de aspectos observados em conjunto, tais como a educação em massa, urbanização, industrialização, burocratização e meios rápidos de comunicação e transporte.

No meio organizacional, leva a uma dinâmica global das relações de mercado, contribuindo para o acirramento da competitividade empresarial e para a busca da excelência no seu desempenho em termos de adaptabilidade, flexibilidade e agilidade, com intuito de maior qualidade, produtividade e redução de custos. Lidando cada vez mais com incertezas e dependendo cada vez mais da criatividade de seus membros em todos os níveis, as empresas precisam estar abertas para a necessidade de maior motivação e participação de seus funcionários (ARAUJO SANTOS, 1992, p.70-78). Roberto BERNARDES (1994) cita estudos que confirmam a mudança nas formas organizacionais, afetando os modos de atuação territorial e de gestão do espaço socioprodutivo da empresa. Essa tendência tem proporcionado um diferencial competitivo àquelas que contam com tecnologias e mão-de-obra qualificada. As empresas abraçam estratégias de melhoria que exigem constante acompanhamento e adaptação do trabalhador em relação ao processo e produto, o que implica valorização dos seus conhecimentos, aprimoramento da capacidade de decidir, de resolver problemas e, portanto, aprendizado constante.

Embora a modernidade não esteja presente em todo o mundo e suas formas variem de acordo com a cultura, com o período em que se encontra e com as condições gerais locais, existe um conjunto de características que definem as instituições, a economia e o homem moderno: abertura à nova experiência, disposição para a mobilidade social, vontade de formar e manter opiniões sobre diversos assuntos, busca de informações, controle do tempo, planejamento, habilitação técnica, aspirações educacionais e ocupacionais, consciência e respeito pela dignidade do outro e compreensão da lógica básica existente na tomada de decisões no processo produtivo (INKELES e SMITH, 1981).

1.1 A VISÃO DO TRABALHADOR PELAS DIFERENTES ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO

A evolução observada nas diversas teorias administrativas reflete a crescente complexidade do ambiente empresarial moderno, permeado de incertezas e ambigüidades decorrentes das aceleradas mudanças culturais, científicas e tecnológicas.

Na Abordagem Clássica da Administração, Frederick W. Taylor e seus seguidores preconizaram a padronização de tarefas e a separação do trabalho mental e manual, automatizando a tomada de decisão ao reduzi-la ao mínimo esforço mental necessário para desempenhar uma tarefa repetitiva. Embora TAYLOR (1982, p. 97) acreditasse que um trabalhador pudesse ter a “educação necessária e hábitos de generalização”, a falta de tempo e de oportunidade o impediriam de desenvolvê-los. Assim, entende que o mesmo pode propor melhoramentos que serão analisados pela direção, de acordo com os princípios da administração científica. Também Henry FAYOL (1981) reforçou este modelo e, de certa forma, fragmentou a própria administração – e as decisões – em especialidades.

A Escola de Relações Humanas identificou a importância da motivação gerada pelos aspectos sociais e emocionais no ambiente de trabalho e deslocou o foco do interesse da administração da organização formal para a informal, do indivíduo para o social, dos incentivos monetários para os psicossociais. Reconhecia a necessidade de envolvimento do executante nas decisões que originassem as suas próprias tarefas. No entanto, a amplitude de decisão estaria sujeita à variação de acordo com a situação e o padrão de liderança, identificando ainda, como mais eficaz, a liderança democrática (MOTTA, F.C.P., 1972, cap. 2).

A Abordagem Estruturalista centra a teoria organizacional em seu aspecto mais geral e estrutural. Busca uma abordagem múltipla, que envolve a organização formal e informal, recompensas monetárias e simbólicas, análise intra e interorganizacional etc. Considera as relações de poder e a existência de regras para limitá-las. A burocracia, modelo proposto por Max WEBER (1992), tem como proposta a “dominação racional”, baseada na legalidade das normas e regulamentos, a impessoalidade, a competência, a hierarquia de autoridade, a qualificação profissional, a separação do quadro administrativo da propriedade dos meios de produção, a disciplina, entre outros aspectos. Dialeticamente, as regras, ao mesmo tempo em que privam o empregado da iniciativa, levando-o a agir de acordo com as normas impostas, por outro lado o protegem contra as pressões de seus superiores e subordinados (CROZIER, 1981, p. 275).

A Teoria de Sistemas destaca a influência do ambiente e da interação entre as partes que ocorre dentro da estrutura. KATZ e KAHN (1976) abordam a importância da criação de critérios para o processo decisório e de medidas de *feedback* para informação sobre a adequação do funcionamento da organização, considerando que, na prática, são pouco empregadas. Para os autores, os aspectos que afetam a decisão são a natureza do problema, o

contexto organizacional, as características básicas da personalidade de quem toma a decisão e o grau de limites cognitivos dos seres humanos.

Evoluindo a partir da Teoria de Sistemas, a Teoria Contingencial salienta que tudo nas organizações é relativo; portanto, estas devem estruturar-se para responder às variáveis ambientais. Para Burns e Stalker, em condições ambientais estáveis, a estrutura mecanicista é a mais apropriada, enquanto que a estrutura orgânica, mais flexível, atende a situações de maior instabilidade externa. Essa visão promove maior aceitação da variabilidade humana nas organizações, realçando as diferenças e aproveitando melhor as habilidades e capacidades dos seus membros (CHIAVENATO, 1997, p. 834).

É com Herbert A. Simon, um dos teóricos da abordagem comportamental, que surge a Teoria das Decisões como base para explicar o comportamento humano e grupal nas organizações. A organização é vista como um complexo sistema de decisões, que envolve os diversos níveis hierárquicos, onde todos estão continuamente decidindo sobre assuntos relativos ou não ao trabalho (SIMON, 1965). As decisões tomadas no cotidiano do trabalho são de complexidade variada, classificadas em “programadas” – rotineiras e repetitivas, cujo encaminhamento já é conhecido – e “não-programadas” – decisões novas e não-estruturadas, com conseqüências incertas. Ambas ocorrem em todos os níveis hierárquicos, porém as últimas, por serem mais complexas e desafiadoras, são tomadas nos níveis mais altos da organização burocrática (SIMON, 1972, p. 19). Entende o autor que a ação é racional por estar voltada para o atendimento de determinados fins, que podem ser inconscientes ou desorganizados, cujas conseqüências, nem sempre previsíveis, levam a limitações na racionalidade.

Também Jon ELSTER (1994) aborda a possibilidade de falha na racionalidade por excesso ou ausência de soluções ótimas, insuficiência de evidências, falta de tempo para reunir informações, crenças irracionais, crenças falaciosas, impulsividade ou outros processos

subjetivos irracionais, tal como a negação das evidências. Para ele, são os desejos que movem o homem e podem influenciar suas crenças e a busca de evidências da realidade ou levá-lo a ações impulsivas.

A expectativa de previsibilidade no comportamento, reforçada pelos modelos mecanicistas (Teoria da Burocracia, Teoria Clássica e a Administração Científica), tende a se concretizar somente nas condições em que uma máquina funcionaria bem: ambiente estável, produção em massa, necessidade de precisão e intervenção delimitada e específica do ser humano (MORGAN, 1996, p.37). Caso contrário, sob situações de mudança, por exemplo, a flexibilidade e a capacidade de ação criativa tornam-se mais importantes.

1.2 A DESCENTRALIZAÇÃO DAS DECISÕES: ADAPTABILIDADE E AGILIDADE ORGANIZACIONAL NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

A fim de buscar maior adaptabilidade ao ambiente, a distribuição de competências e de poder na organização deve ser adequada ao grau de incerteza e instabilidade externas. Estruturas hierárquicas rígidas, como as burocráticas, dificultam a rápida e eficiente resolução de problemas, pois aqueles que têm o conhecimento necessário não têm poderes para intervir e os que podem decidir não têm o domínio suficiente da questão (CROZIER, 1981, p.277).

A tendência à descentralização¹ observada nas últimas décadas tem sido também motivada pelas diversas vantagens que pode proporcionar: economia de tempo e recursos, aumento da eficiência, melhor qualidade das decisões e menores gastos com níveis hierárquicos intermediários, por exemplo (MOTTA, P.R., 1997, cap. 5).

¹ A descentralização aqui é compreendida como “colocar a decisão o mais próximo possível da clientela e do local de ação, onde existam todas as informações necessárias à decisão” (MOTTA, P.R., 1997, p. 128).

No setor de serviços, a questão da descentralização é bastante peculiar. Claus OFFE (1991, p.15) define o setor de serviços como “a totalidade daquelas atividades que servem à proteção e à certificação das estruturas formais de cunho institucional e cultural no processo social de reprodução”. Entende que sua característica distintiva é a manutenção de algo, seja material, como no caso de conserto, limpeza, saúde, vigilância etc., ou simbólico, como o processamento de informações e símbolos no trabalho de advogados, consultores, entre outros. Diferencia três formas de prestação de serviços: serviços *comerciais*, serviços *públicos e estatais*, e serviços *internos à organização*. Estes últimos envolvem as atividades não diretamente produtivas, porém que têm uma função de manutenção e apoio do processo de produção” (OFFE, 1991, p. 28). Há uma tendência de *terceirização*² destas atividades nas empresas, com o objetivo de obter maior flexibilidade, eficácia e redução de custos, que vem sendo adotada por um número crescente de empresas (LEITE, 1995, p.574), ampliando a participação do emprego no setor de serviços.

KOTLER e ARMSTRONG (1993, p. 413) definem serviço como “um ato ou desempenho essencialmente intangível que uma parte pode oferecer a outra e que não resulte na posse de nenhum bem”. De acordo com os autores, as principais características dos serviços são a “intangibilidade” (não podem ser provados antes de serem comprados), a “inseparabilidade” (os serviços são inseparáveis daqueles que os proporcionam), a “variabilidade” (sua qualidade depende de quem o proporciona) e a “percebibilidade” (não podem ser estocados para venda ou uso futuro).

Os serviços podem ser baseados em equipamentos ou em pessoas ou, ainda, ser realizados nas dependências da empresa prestadora, ou no cliente – como acontece com serviços terceirizados de limpeza, manutenção, jardinagem, restaurante e segurança patrimonial, por exemplo (KOTLER e ARMSTRONG, 1993, p. 413).

² A terceirização é o termo designado para a transferência para terceiros das atividades que não são fins da empresa, dos quais são comprados os produtos ou serviços.

1.3 O TRABALHADOR DE SERVIÇOS: DESEMPENHO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

1.3.1 O desempenho esperado

O trabalho no setor de serviços tem algumas características distintas do trabalho no setor produtivo, entre as quais a heterogeneidade dos “casos” processados, o maior nível de incerteza acerca de sua ocorrência, a falta de um critério de eficiência e produtividade claro e indiscutível (OFFE, 1989, p.179). Por exigir maior adequação à situação ou aos clientes, é pouco padronizável ou sujeito a controles burocráticos rígidos, que são substituídos por sanções econômicas positivas ou negativas, ou por controles internos subjetivos ou motivacionais, presentes nos papéis profissionais (OFFE, 1991, p. 45-46).

Quando fisicamente descentralizado, como nos serviços terceirizados, e em contato direto e constante com o cliente, este aspecto torna-se ainda mais evidente. A própria natureza do trabalho implica maior autonomia em relação à direção e aos procedimentos. Ao trabalhador cabe parte das atribuições classicamente atribuídas à chefia: planejar, organizar, realizar e avaliar suas tarefas e tomar decisões. Para Claus OFFE (1989, p.179), são exigidas qualidades como “capacidade de interação, responsabilidade, empatia e experiência prática”.

Como os serviços são inseparáveis de quem os proporciona, apresentam certa variabilidade e dependem fortemente da *eficiência* (forma de realizar a tarefa) e *eficácia* (resultados) do desempenho dos trabalhadores. Segundo BERGAMINI e BERALDO (1988, p. 36), o desempenho é entendido como “ação, atuação ou comportamento”, que influencia e é influenciado por uma complexa interação de múltiplos fatores: características físicas e fisiológicas inatas e adquiridas, fatores psicológicos como inteligência, aptidões, sentimentos, emoções, experiências vividas, fatores sociais de ordem individual ou organizacional, interesses e motivações pessoais.

1.3.2 A questão da auto-estima

A maior autonomia na prestação de serviços pode ser percebida de forma diferenciada pelos trabalhadores, dependendo da imagem que cada um tem de si mesmo, de suas capacidades e limitações. Cecília W. BERGAMINI (1998, p.15-16) refere que a grande meta que o ser humano busca é a preservação de sua identidade, e lembra a importância do trabalho em reatar o homem à realidade, fornecendo-lhe informações e referências para a construção da *auto-imagem*, entendida como a representação de si mesmo, seus pontos fracos, gostos, possibilidades etc.; e da *auto-estima*, isto é, a valorização de si mesmo. As situações de trabalho podem ou não propiciar experiências de realização e autonomia, que satisfaçam necessidades inatas de busca de competência e autodeterminação, mediante a colocação dos objetivos pretendidos.

Quando os objetivos são percebidos como inatingíveis, devido à *falta de recursos pessoais*, há sentimento de fracasso e frustração, que leva ao rebaixamento da auto-estima e à desmotivação. A fim de diminuir o sofrimento, há uma tendência de projetar sentimentos negativos acerca de si próprio para a organização, negando a realidade e, portanto, distanciando-se da mesma. Essa percepção distorcida e ilusória pode dificultar ou mesmo impedir mudanças pessoais e organizacionais necessárias. Já o sentimento de capacidade de atingir objetivos propostos favorece a auto-estima, a autoconfiança e o ajustamento pessoal, tornando a percepção mais fiel e o comportamento mais produtivo. A situação de trabalho passa a ser vista como uma fonte de realização pessoal, uma oportunidade de obter reconhecimento e acesso ao próprio *potencial criativo* (BERGAMINI, 1998, p. 15-17).

1.3.3 O papel da criatividade

No setor de serviços, a existência de tarefas pouco padronizáveis e que muitas vezes só podem ser definidas no momento, exigem competências reflexivas e generativas (OFFE, 1991, cap.1), além da criatividade de seus executores.

E. Paul TORRENCE (1976, p. 34) define o pensamento criativo como “o processo de perceber lacunas ou elementos faltantes perturbadores; formar idéias ou hipóteses a respeito deles; testar essas hipóteses; e comunicar os resultados, possivelmente modificando e retestando hipóteses”. Relaciona-se ao pensamento divergente, enquanto produção de respostas variadas para uma dada situação, que corresponde ao resgate e reintegração de informações através da fluidez, flexibilidade, originalidade e elaboração de idéias (GUILFORD, 1977, p. 171).

O potencial criativo é inerente ao homem e realizá-lo é uma de suas necessidades, o que é feito na interação com o mundo. O contexto cultural orienta o processo criativo, mesmo que dele discorde e o critique; na interação com o mundo, o indivíduo pode descobrir “novas realidades, cujos horizontes novos encerram a proposta de requalificação dos valores culturais” (OSTROWER, 1987, p. 103). As características do ambiente em que está inserido podem ainda estimular ou inibir a expressão da criatividade: aspectos culturais, normas, tradições, valores, tabus, sistemas de incentivo e punições (ALENCAR, 1998, p. 19).

O ato de criação é intencional e decorrente da integração entre o *sensível, o cultural e o consciente*. Envolve memória, associações, fala, simbolização, potencial criador e tensão psíquica (OSTROWER, 1987, cap. 1). Estudos realizados no Centro de Liderança Criativa, nos Estados Unidos, apontam que as características pessoais observadas em profissionais criativos são *automotivação, habilidades cognitivas especiais* de pensamento divergente e raciocínio analítico e crítico; *conhecimento; habilidades grupais*, acrescentando, ainda,

determinadas *características de personalidade*, tais como iniciativa, independência de pensamento e ação, persistência, autoconfiança, flexibilidade, disposição para correr riscos e coragem (ALENCAR, 1998, p. 20).

Em suas pesquisas, Abraham MASLOW (1993, cap. 10) notou que a criatividade, enquanto relacionada a atividades, processos e produtos, é uma características das pessoas que se auto-realizam, que aceitam e respeitam seus próprios impulsos, emoções e pensamentos. Para Mihaly Csikszentmihalyi, a criatividade depende também da capacidade de focalizar intencionalmente a atenção, ou energia psíquica, para atingir uma meta, evitando que outros sentimentos, desejos e pensamentos provoquem distrações e confusões. Isso requer uma dose de perseverança que é proporcionada pela *motivação intrínseca*. A satisfação proporcionada pela experiência em si permite a busca de alternativas antes de saltar prematuramente para as conclusões, estimulando a capacidade criativa (CSIKSZENTMIHALYI, 1975; 1988). Dessa forma, a criatividade “implica uma força crescente, ela se reabastece nos próprios processos, através dos quais se realiza” (OSTROWER, 1987, p. 27).

1.3.4 A inteligência

A polêmica na definição de inteligência resulta em duas abordagens. Uma entende a inteligência como uma estrutura de aptidões diferenciadas e independentes. É o caso de Thurstone e Guilford. Para outro grupo de autores, a inteligência é compreendida como uma entidade simples ou integradora de funções, uma *inteligência geral*, denominada *fator g*. Nesse sentido, destacam-se o trabalho de Binet, Wechsler, Spearman, Vernon, Cattell e Raven entre outros (ALMEIDA, 1996).

O conceito de *inteligência geral* está mais relacionado aos “processos cognitivos associados ao relacionamento da informação e à aplicação de leis, princípios e relações inferidas” (ALMEIDA, 1996, p. 215). Alguns autores a associam à capacidade de aprender e estabelecer relações. Para L. S. Vygotsky e Reuven Feuerstein, há uma discrepância entre a capacidade atual e a latente, podendo esta última ser objeto de desenvolvimento pela aprendizagem.

Segundo Anne Anastasi, a inteligência deve ser vista como um conceito descritivo e não explicativo. Entende que é a expressão da habilidade de um indivíduo num certo momento, suscetível a modificações por intervenções ambientais. Produto de uma série de interações complexas de muitos fatores hereditários e ambientais, pode sofrer modificações que levem a novos resultados possíveis. O próprio conceito tem sido usado para abranger as capacidades exigidas para sobrevivência e desenvolvimento em determinado tempo e lugar. Refere que “a capacidade relativa de um indivíduo tende a aumentar, com a idade, nas funções cujo valor é acentuado por uma cultura ou subcultura; e sua capacidade relativa tende a decrescer naquelas funções cujo valor não é acentuado” (ANASTASI, 1977, p. 251).

1.4 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO 1

Os estudiosos da administração buscam incansavelmente teorias, modelos e técnicas que auxiliem na compreensão e prática organizacionais. As abordagens evoluem, incorporando e ampliando as visões, emprestando e assimilando modelos de outros campos da ciência e tecnologia, reconhecendo a capacidade e potencial de seus membros em participar para o atendimento de seus objetivos de qualidade, produtividade e competitividade.

Uma prática gerencial participativa é uma decisão baseada no pressuposto de maior engajamento, motivação e resultados e, em alguns casos, fruto da natureza do trabalho em si – como no exemplo de algumas empresas prestadoras de serviço terceirizadas. No entanto, essa prática requer um aprendizado, a fim de possibilitar que a mudança ocorra sem prejuízos para o trabalhador e para a empresa. Isso pode acontecer natural e espontaneamente, ou apoiado por estímulos ambientais que encorajem e auxiliem no fortalecimento da auto-estima, no desenvolvimento da capacidade cognitiva e criativa latentes, permitindo ao indivíduo buscar situações e soluções condizentes com seus desejos e capacidades.

2 O CAMINHO PARA A AUTONOMIA: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

A fim de compreender os mecanismos do processo de aprendizagem que faz evoluir o comportamento do indivíduo diante das situações problemáticas da vida e do trabalho, é preciso buscar um referencial nos campos da psicologia e da pedagogia.

A escola behaviorista de Skinner, Watson, Pavlov, Thorndike e outros teóricos, contribuiu para a compreensão do condicionamento de respostas, de comportamentos previsíveis diante de um dado estímulo. Entretanto, este tipo de aprendizagem pode ocorrer sem uma compreensão ou consciência, dificultando a transferência do aprendido a outras situações problemáticas (FADIMAN e FRAGER, 1986, p. 200).

Diante de situações novas, as abordagens humanista, cognitivista e sociocultural oferecem contribuições conceituais e práticas para o entendimento de como o indivíduo aprende a resolver problemas e tomar decisões. Em função dos objetivos deste trabalho, serão enfocados os estudos de alguns dos principais teóricos dessas escolas.

Jean Piaget teve uma reconhecida influência na construção teórica e metodológica de Reuven Feuerstein. Este último aproxima-se significativamente ao trabalho de L.S. Vygotsky, principalmente no que tange à importância da mediação no processo de aprendizagem. Já Paulo Freire tem como alvo de seus estudos a educação de adultos, a mesma população abordada nesta pesquisa.

2.1 PIAGET: O DESENVOLVIMENTO PERMITE A APRENDIZAGEM

Os estudos do suíço Jean Piaget (1896-1980) o levaram a supor que os processos de conhecimento poderiam depender dos mecanismos de equilíbrio orgânico. Estudou psicologia na França, onde trabalhou com Binet na padronização de testes de inteligência. Ao aplicá-los em crianças, atentou para os padrões de respostas incorretas, de onde elaborou a idéia central de sua teoria: a lógica de funcionamento mental da criança é qualitativamente diferente da lógica adulta. Assim, rejeitou os testes padronizados de inteligência e optou pelo método clínico³, cuja base é o diálogo não-padronizado entre o pesquisador e a criança. A linguagem permite à criança justificar suas ações, afirmações e negações, possibilitando a identificação do estágio do seu desenvolvimento cognitivo (PALANGANA, 1998).

Acreditando que o conhecimento não é um estado, mas um processo de passagem de uma validade menor para uma validade superior, deteve-se a estudar não a aprendizagem, mas o processo de desenvolvimento do pensamento. Para Piaget, “conhecer significa organizar, estruturar e explicar o real a partir das experiências vividas” (PALANGANA, 1998, p. 71).

Piaget considera que “a inteligência, cujas operações lógicas constituem um equilíbrio móvel e ao mesmo tempo permanente entre universo e pensamento, é uma extensão e um aperfeiçoamento de todos os processos adaptativos” (apud RICHMOND, 1981, p. 99). PALANGANA (1998, p. 71) qualifica o modelo teórico de Piaget como “de natureza interacionista com fortes tendências para o primado do sujeito”. O indivíduo nasce com a possibilidade de construir esquemas de ação na interação com o ambiente, integrando-os em sistemas cada vez mais abrangentes. Estes esquemas se constroem a nível *exógeno* –

³ Baseado na experimentação e na interrogação clínica, difundidos especialmente por Freud e Jung.

conhecimento que nasce da constatação e abstração empírica – e *endógeno* – fase da compreensão, do estabelecimento de relações, de explicações, da abstração reflexiva.

O fator de *equilíbrio* é o processo que assegura a adaptação a situações novas e portanto, contribui para as mudanças evolutivas na estrutura mental. É possibilitado por dois mecanismos distintos e complementares: assimilação e acomodação. *Assimilação* implica a integração de elementos novos a estruturas ou esquemas já existentes, quando a experiência tem uma significação, uma referência prévia, e é ajustada ao modelo mental. Quando os esquemas existentes não são suficientes para responder à situação ou resolver um problema, pela *acomodação* desenvolve-se um novo esquema, mudando a estrutura mental. Isso ocorre em resposta a uma situação perturbadora e para evitar a incoerência interna (LAJONQUIÈRE, 1992).

Assim, para Piaget, a percepção ou sensação é entendida apenas como sinalizadora, ao contrário do que defendem os empiristas. Na relação com os objetos, considera dois tipos de experiência: a física e a lógico-matemática. A *experiência física* consiste em extrair dos objetos propriedades e características empíricas, confirmando ou negando hipóteses formuladas pelo sujeito, o que denomina de abstração empírica, ou tomada de consciência do objeto. Por outro lado, pela *experiência lógico-matemática*, ao agir sobre os objetos, o sujeito constrói novas relações a partir da reflexão acerca de suas próprias ações, o que denomina de abstração reflexiva construtiva, ou abstração reflexionante. Esse mecanismo psicológico possibilita a passagem de um *esquema de ação* ao nível de *esquema operatório*, que é um nível mais elevado de conhecimento e de consciência (PALANGANA, 1998, p. 73; LAJONQUIÈRE, 1992, p. 47). Entretanto, esta consciência limita-se ao conteúdo-resultado: os mecanismos que transformam o pensamento e as estruturas permanecem inconscientes. O sujeito atua, e percebe sua atividade, antes de conhecer a razão de sua eficiência. A tomada de consciência dá-se na constatação do êxito ou do fracasso. Os fracassos desencadeiam a

alteração dos procedimentos e a revisão das teorias implícitas, ativando os mecanismos de reequilíbrio. Por outro lado, os êxitos tendem a reforçar a teoria implícita, o que pode levar a ignorar as respostas que não a confirmam (PAÍN, 1987).

Nesse processo de aprendizagem, Piaget destaca a importância da necessidade interna do sujeito de encontrar uma razão explicativa para o fenômeno, o que considera como *reforço interno*. Quanto mais a situação de aprendizagem se distancia da necessidade, mais requer um reforço externo, que pode ser útil nas situações de abstração empírica. A importância da *afetividade* consiste em ser o “motor da ação”, o “aspecto energético”, mas não a fonte das estruturas do conhecimento (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 120).

Jean Piaget define quatro estágios de desenvolvimento cognitivo na vida do sujeito: o *sensorio-motor* (até 2 anos de idade); o *pré-operacional* (de 2 a 7 anos); o das *operações concretas* (dos 7 anos 12 anos); e o estágio das *operações formais* (a partir dos 12 anos de idade). O adolescente terá completado a construção dos mecanismos cognitivos e, adulto, continuará a fazer novas aquisições de conhecimento, integrando seus esquemas de ação em sistemas cada vez mais abrangentes. Considera, também, quatro fatores como responsáveis pela psicogênese do intelecto infantil: o *fator biológico* (crescimento orgânico e maturação do sistema nervoso); a *experiência física*; as *interações e transmissões sociais*; e o *fator de equilíbrio das ações* (PALANGANA, 1998).

2.2 VYGOTSKY, FREIRE E FEUERSTEIN: APRENDIZAGEM LEVA AO DESENVOLVIMENTO

Movidos por objetivos e inquietações diferentes, os três autores apresentaram propostas teóricas acerca do processo de aprendizagem, elaboradas de forma independente

entre si, originais na sua concepção, porém com pontos de congruência. Os três autores, e também Piaget, partiram de insatisfações quanto à concepção metafísica e naturalística do homem para uma orientação histórico-social, onde o ser humano se faz pela sua interação com outros homens e pela sua ação no mundo. Entretanto, lêem-se críticas também a Piaget nos trabalhos de Vygotsky e Feuerstein, o quais entendem que a relação com o outro, por meio da linguagem, permite o aprendizado que resulta em desenvolvimento mental.

A seguir, é apresentada uma breve descrição das abordagens de cada autor.

2.2.1 Lev S. Vygotsky

Lev S. Vygotsky (1896-1934) nasceu na Rússia Central. Estudou Direito, Filosofia, Medicina e especializou-se em Literatura, Psicologia e Educação. Influenciado pela produção teórica do início do século e no contexto da Rússia pós-revolucionária, viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos desacordos entre as diversas linhas da Psicologia. Foi pioneiro na descrição de como a cultura torna-se parte da natureza individual (PALANGANA, 1998; COLE e SCRIBNER, 1989).

Influenciado pelas concepções teóricas de Marx e Engels, Vygotsky utilizou a idéia de que as trocas do indivíduo com o meio são realizadas mediante *instrumentos*, que implicam a atividade transformadora do homem sobre a natureza, distinguindo-o dos outros animais. Ampliou o conceito de instrumentos, ao considerá-los como sendo de natureza física ou simbólica, ambos “criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural” (COLE e SCRIBER, 1989, p.8). O *instrumento físico* é orientado para originar mudanças nos objetos (externos), enquanto o *signo* (linguagem escrita e sistema de números, por exemplo) está orientado internamente.

Recebe ênfase especial a aquisição de um *sistema lingüístico* que organiza os processos mentais do sujeito, dando forma ao pensamento, ao indicar, especificar, caracterizar, categorizar objetos. Tal como os instrumentos de trabalho permitem facilitar a tarefa, os signos são meios auxiliares na solução de problemas. Permitem a sistematização da experiência direta e o controle de sua atuação (PALANGANA, 1998). Nesse ponto, discorda de Piaget, por ele não atribuir um “papel importante à fala na organização da atividade infantil, como também não enfatiza suas funções de comunicação, embora seja obrigado a admitir sua importância na prática” (VYGOTSKY, 1989, p.26).

L.S. Vygotsky entende que a fala acompanha a ação da criança, embora essa dinâmica mude de acordo com o estágio de desenvolvimento. Até os três anos de idade, ocorre o que denomina como fala social, que se apresenta caótica e dispersa. Entre os três e os seis anos, a fala passa a preceder a ação, atuando como auxiliar do plano de ação. Após os seis anos, vai desaparecendo e se transforma em uma fala interna, com função planejadora. Então a criança passa a ter condições de efetuar operações complexas dentro de um universo temporal (PALANGANA, 1998).

Essa *internalização da fala social* modifica suas operações cognitivas: percepção, memória, atenção, capacidade para solucionar problemas, e possibilita o acesso a uma forma de contato social. Conseqüentemente, “a apropriação dos conteúdos veiculados pela linguagem se dá num contexto social e historicamente determinado e, desse modo, sofre influência de todas as circunstâncias materiais próprias ao estágio de desenvolvimento da vida dos indivíduos na sociedade” (PALANGANA, 1998, p. 104).

Para Vygotsky, a *inteligência* é compreendida como a “habilidade de aprender”. Entende que aprendizagem e desenvolvimento são fenômenos distintos e interdependentes, na medida em que um possibilita o outro (PALANGANA, 1998, p. 128). O aprendizado adequadamente organizado, combinado com o nível de desenvolvimento da criança, resulta

em desenvolvimento mental e de outras funções psicológicas (VYGOTSKY, 1989). Diferem dois níveis de desenvolvimento mental: o *nível de desenvolvimento real*, que compreende as funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, normalmente medidos pelos testes de inteligência e o *nível de desenvolvimento potencial*. Este é definido pelos problemas que a criança consegue resolver com o auxílio de pessoas mais experientes. A diferença entre ambos é denominada *zona de desenvolvimento proximal*, que deve ser criada pela situação de aprendizagem, ao ativar processos de desenvolvimento internos, capazes de operar quando da interação e cooperação com os demais.

Criticando os métodos que se baseavam no estímulo-resposta da psicologia comportamentalista, Vygotsky propôs o *método funcional da dupla estimulação*. Nele um estímulo previamente neutro é incluído na situação experimental, para que a criança possa solucionar uma questão que não poderia ser resolvida com as habilidades até então adquiridas, permitindo estudar o processo de realização da tarefa (VYGOTSKY, 1989).

Sua obra oferece uma nova proposta de reflexão a respeito de como ocorre a constituição e o desenvolvimento do ser humano. Desloca o processo de conhecimento individual para uma ação conjunta. O sujeito se constrói e se desenvolve à medida que interage socialmente, apropriando-se e recriando a cultura elaborada pelas gerações precedentes.

2.2.2 A abordagem de Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997), brasileiro, de Recife, estudou Direito, carreira que nunca seguiu. Foi professor de Português e Filosofia da Educação. Trabalhando no Departamento de

Educação e Cultura do SESI/PE, teve contato com trabalhadores, o que intensificou sua preocupação com a questão da educação, principalmente da alfabetização de adultos. Criou um método de alfabetização de adultos reconhecido internacionalmente. Com o golpe militar, exilou-se no Chile e na Suíça, onde continuou a dedicar-se à educação, assessorando governos de diversos países de vários continentes em programas educacionais. Retornou ao seu país em 1979 (FREIRE, A.M.A., 2000).

Seu trabalho tem vários pontos em comum com o de Reuven Feuerstein: o interesse pelos grupos socialmente desfavorecidos, a busca da autonomia do educando, a valorização da troca educando-educador, a transferência para o cotidiano e para a prática do dia-a-dia e a valorização da cultura popular. Ambos são críticos da visão fatalista do ser humano, acreditando no seu poder de mudar e de intervir eficazmente na realidade que o cerca⁴.

Mobilizado pela preocupação com os oprimidos e excluídos dos grupos marginalizados com quem conviveu na sua experiência de professor, Paulo Freire encontrou conhecimento e apoio na literatura marxista e existencialista: “antes mesmo de ler Marx, já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos” (FREIRE, P., 1996, p. 145).

No seu entendimento, o processo de saber é individual, pois envolve todo o corpo consciente, “sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto”. É também social, pois a relação com o externo não envolve somente objetos, mas também outros “sujeitos cognoscentes” (FREIRE, P., 1998, p.122). Critica a visão tradicional da educação, onde o ‘saber’ é um donativo “dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, P., 1983, p. 55). Essa educação por ele denominada de “educação bancária” seria um instrumento de dominação, opressão e

⁴ Soube-se em curso ministrado por Meir Ben-Hur, relacionado a FEUERSTEIN, que estava sendo programado um encontro entre os dois educadores, o que não foi possibilitado pelo falecimento de Paulo Freire em 1997.

domesticação, com o objetivo de anular o poder criador dos educandos, estimulando a passividade e o conformismo.

Acredita que a verdadeira educação deve permitir a sua libertação, por meio da prática, da reflexão e da ação transformadora do mundo. Para tanto, combate a idéia de cartilhas e *pacotes* rígidos, propondo a superação da contradição educador-educando. Ambos devem tornar-se sujeitos do processo, aprendendo juntos ao problematizar sobre o mundo em que estão inseridos. O pensar e o agir são sintetizados e não dicotomizados, como na educação tradicional. Isso leva a uma nova percepção e consciência, mais autêntica e crítica (FREIRE, P., 1983).

Percebe os homens como seres inacabados, sujeitos de seu próprio movimento. A partir da percepção da realidade é que podem mover-se. Porém é necessário que “a situação em que estão não lhes pareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita” (FREIRE, P., 1983, p. 69). Dessa forma, podem superar a visão fatalista, a percepção mágica da realidade com o ímpeto de transformação. Dialeticamente, o homem e o mundo transformam-se mutuamente:

Não somos apenas *natureza* nem tampouco somos apenas cultura, educação, cognoscitividade. Por isso, crescer, entre nós, é uma experiência atravessada pela biologia, pela cultura, pela História, pela educação, pela política, pela estética, pela ética. (FREIRE, P. 1998, p. 126).

2.2.3 A abordagem de Feuerstein

Reuven Feuerstein nasceu na Romênia, em 1921. Estudou Psicologia e Pedagogia em Bucareste, Genebra e Paris. Trabalhou com André Rey e Jean Piaget, dos quais sofreu forte influência. Concentrou-se nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento, Clínica e Cognitiva.

Em seu trabalho, procura integrar o campo teórico e o prático-instrumental, preocupado com a recuperação de crianças e adolescentes com deficiência de aprendizagem de natureza cognitivo-intelectual (BEYER, 1996, p. 65).

Fundamenta seu trabalho teórico no que denomina de *modificabilidade cognitiva estrutural*, ou seja, a capacidade humana de desenvolver suas estruturas cognitivas. Entende que todos os seres humanos devem ser considerados como sistemas abertos, que podem se modificar com as intervenções do meio. A modificabilidade é possível, apesar de obstáculos graves no indivíduo ou nas suas condições de vida. Considera como barreiras: a *idade* (quanto mais cedo for realizada a intervenção, maior o seu sucesso); as *fontes do problema* (genéticas, hereditárias, congênitas, ou de ordem externa como pobreza, abusos etc.); e a *gravidade do problema* (afeta a acessibilidade à intervenção, mas não exclui a modificabilidade) (FEUERSTEIN et al., 1988).

Entende, como Piaget, que a estrutura psicológica é dinâmica: um sistema composto por elementos interconectados que se afetam mutuamente. Essa estrutura tem três principais características: forte coesão entre o todo e seus componentes, capacidade de transformação e auto-regulação.

Considera a *cognição* como um número de funções básicas do indivíduo, como a percepção, memória, aprendizagem e pensamento. A ênfase nos aspectos cognitivos justifica-se por ser de importância primordial para a maioria das atividades humanas no seu processo de adaptação ao dinâmico ambiente da vida moderna, marcada pelo desenvolvimento tecnológico (FEUERSTEIN et al., 1988, p. 11).

Um pressuposto básico de seu modelo teórico-prático é o papel da *mediação* no processo de aprendizagem. Feuerstein identifica duas formas de experiência do indivíduo com o mundo: à experiência direta com os estímulos proposta por Piaget, acrescenta a experiência mediada. Em algumas situações, o sujeito não consegue aprender sozinho, mesmo exposto a

situações de repetidos estímulos. Na experiência mediada, uma segunda pessoa, o mediador, se interpõe entre o aprendiz e o ambiente, agindo sobre os estímulos, permitindo o aprendizado de maneira ativa (FEUERSTEIN et al., 1994b). A vivência ou não de experiências de aprendizagem mediada é considerada como causa direta do funcionamento cognitivo, enquanto aspectos orgânicos, afetivos ou socioeconômicos são percebidos como secundários (BEYER, 1996, p. 95).

Por meio de processos de aprendizagem mediada, todos os seres humanos podem desenvolver suas estruturas cognitivas e sua inteligência, tornando-se pessoas mais adaptáveis e conscientes do seu potencial transformador da realidade.

A *afetividade* na aprendizagem está presente na abordagem de Feuerstein basicamente em dois momentos: na relação entre o mediador e o aprendiz, e na caracterização da *motivação intrínseca*. Considera, ainda, o laço afetivo entre o mediador e o mediado como o fator mais importante – embora não suficiente – no processo de *mediação de significado* (PRESSEISEN e KOZULIN, 1994).

A proposta teórica de Feuerstein se assemelha com a de Vygotsky em diversos pontos, como o estudo do processo de realização da tarefa e não apenas o resultado em si, a importância do contexto social e histórico e das trocas com o meio, e o papel da mediação de pessoas mais experientes no aprendizado organizado. Contudo, não há evidências concretas da influência de Vygotsky em Feuerstein.

2.3 CONDIÇÕES DA APRENDIZAGEM

A partir desses autores, pode-se entender o homem como um ser histórico, que acumula conhecimentos através das gerações, o que é propiciado pelo processo de

aprendizagem. Isso se realiza por intermédio do pensamento e é construído com a atuação, a representação ou o discurso. Pela ação e pelo exercício dos reflexos biológicos, que se transformam em esquemas motores, a criança constrói, gradativamente, suas estruturas cognitivas (PAÍN, 1987).

Considerando que aprender é um processo inseparável da vida dos seres humanos, a *não-aprendizagem* é entendida como um sintoma (e não uma condição permanente) de que uma ou mais condições necessárias para aprender não estão sendo satisfeitas. Entretanto, “a não-aprendizagem não é o contrário de aprender, já que como sintoma, está cumprindo uma função positiva tão integrativa como essa última, mas com outra disposição dos fatores que intervêm” (PAÍN, 1985, p. 28). A autora classifica as condições de aprendizagem em dois tipos: *externas* e *internas*.

2.3.1 Condições externas e o grupo

As condições externas estão relacionadas ao ritmo, velocidade, riqueza e qualidade dos estímulos que são apresentados. De um modo geral, referem-se à disponibilidade de acesso a recursos de lazer, esportes e canais de cultura, como jornais, rádio, televisão etc., e a abertura profissional oferecidos pelo meio como fatores intervenientes determinantes no processo de aprendizagem. Entretanto, situar a pessoa numa classe social não é suficiente para determinar a existência ou não, ou o tipo, de problema de aprendizagem, pois depende do seu grau de consciência e participação (PAÍN, 1985, p.33).

Já no ambiente de trabalho ou na situação de aprendizagem em grupo, pode-se destacar a importância do ambiente educacional na formação de valores e formas éticas de

conduta, por meio do exercício de ouvir, do respeito, da democracia, da pergunta, da crítica e do debate (FREIRE, P., 1998, p. 89).

Segundo Pichon-Rivière, fala-se em *grupo* quando pessoas se reúnem para, juntas, realizarem uma tarefa específica (apud FREIRE, M., 1992a). No grupo, pela sua atuação, cada um se diferencia construindo a sua identidade, ao mesmo tempo em que traz o outro dentro de si. Um grupo se constrói com a presença constante de seus componentes, das suas rotinas, do espaço para as diferenças individuais, na constituição do vínculo, na cumplicidade, com o trabalho árduo de reflexão de cada participante. Tem os seus momentos de ansiedade, de frustração, medo, desânimo, desentendimento, mas também de prazer, contentamento, gratidão, afago, amizade (FREIRE, M., 1992a).

O grupo passa por diferentes estágios: no início, um “amontoado simbiótico”, num sonho de homogeneidade e busca de semelhança, com dependência e idealização do educador. Num segundo momento, cada um procura afirmar a própria identidade, numa busca de diferenças mediante o enfrentamento e o confronto, livrando-se da visão mitificada do educador, percebendo-o como limitado em seus conhecimentos. Por fim, o grupo percebe-se como grupo, com suas diferenças e igualdades, com poder para recriar seu próprio modelo, dentro da própria realidade (FREIRE, M., 1992b).

2.3.2 Condições internas

Quanto às condições internas, PAÍN (1985) fala em três planos inter-relacionados: o corpo, a condição cognitiva e a dinâmica do comportamento. As condições do *corpo*, constitucionais, herdadas ou adquiridas podem favorecer ou atrasar os processos cognitivos. Os fatores orgânicos, como deficiência sensorial, neurológica, glandular, de alimentação etc.

podem representar dificultar a acessibilidade ao aprendizado, mas, segundo Feuerstein, não impedem a modificabilidade cognitiva.

As *condições cognitivas* implicam a presença ou não de esquemas capazes de organizar os estímulos para uma aprendizagem específica. Também estão relacionadas às aptidões especiais para a aprendizagem num determinado campo do conhecimento.

A *dinâmica do comportamento* relaciona-se às motivações e à busca de satisfações diretas ou indiretas decorrentes do aprendizado. A motivação pode estar ligada ao prazer da realização do exercício ou da equilibração em si, à busca de gratificações sociais ou, ainda, principalmente no caso de aprendizagens práticas e instrumentais, à expectativa de um ganho qualitativo na atuação sobre o meio, motivada então pela necessidade interna (PAÍN, 1985, p.22-25).

2.3.3 A motivação intrínseca

Piaget e Feuerstein referem que a afetividade é uma fonte energética para o desenvolvimento cognitivo e pode ser representada pelo desenvolvimento da *motivação intrínseca* pela tarefa e pelo aprendizado, possuindo um aspecto substantivo e social. O engajamento na atividade ocorre quando é percebida ao mesmo tempo como *desafiante e fonte de sucesso*, a ponto de algumas pessoas não conseguirem parar de fazer os exercícios (FEUERSTEIN et al., 1994b).

Abraham Maslow (1993) identificou um tipo de experiência semelhante, que chama de *experiência culminante*, a qual é sentida como autovalidante e autojustificada, com valor intrínseco. Em estudos com pessoas auto-realizadas, percebeu que estas experiências são freqüentes e nelas há uma certa desorientação em relação ao tempo e ao espaço e uma

desenvolvida capacidade de transformar uma atividade-meio em uma atividade-fim. Há uma tendência a desfrutar da vida em quase todos os seus aspectos. Os sentimentos decorrentes desses momentos são relatados como “de felicidade, de euforia, de serenidade, de alegria, de calma, de responsabilidade, de confiança na própria capacidade para dominar as dificuldades, ansiedades e problemas⁵” (MASLOW, 1993, p. 198).

Influenciado por Maslow, CSIKSZENTMIHALYI (1992, p.17) desenvolve uma abordagem a respeito da felicidade como estado resultante da *experiência máxima* ou *experiência do flow*: São situações em que “as pessoas estão de tal maneira mergulhadas em uma atividade que nada mais parece ter importância; a experiência em si é tão agradável que as pessoas a vivenciarão mesmo pagando um alto preço pelo simples prazer de senti-la”. Nessas ocasiões há um sentimento de controle das próprias ações e de propriedade em relação ao seu destino. Sugere que, para isso, “precisamos encontrar maneiras de organizar a consciência de modo a adquirirmos controle sobre as emoções e os pensamentos” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 46), o que requer aprendizado por meio de treinamento constante.

Nesse sentido, as abordagens de Maslow e Csikszentmihalyi parecem alinhadas com a proposta de Feuerstein, que entende a motivação intrínseca como resultante da formação do hábito, um dos objetivos do PEI. A proposta é a de que o uso das funções cognitivas seja uma resposta a uma necessidade interna e que não dependa das demandas do meio em que está inserido. Dessa forma, mesmo em um ambiente social pouco estimulante, o aprendizado não é esquecido, pois passa a fazer parte de um sistema de necessidades intrínsecas. Segundo CSIKSZENTMIHALYI (1992, p. 34), os indivíduos, a fim de se tornarem independentes do meio social, devem aprender a oferecer recompensas a si mesmos e não reagirem mais exclusivamente às recompensas e punições do ambiente. No PEI, esse aprendizado é

⁵ Traduzido pela autora.

consolidado pela internalização do hábito, via prática repetitiva, o que, no entanto, poderia tornar-se enfadonho para os participantes do programa. A fim de minimizar esse sentimento, os exercícios, apesar de similares, nunca são idênticos e apresentam grau crescente de novidade e complexidade. Foram elaborados para serem atraentes pela tarefa em si, e não para alcançar um objetivo, receber uma recompensa extrínseca ou evitar uma punição. Sendo desafiantes, as pessoas tendem a identificá-los como “quebra-cabeças”, cuja realização é prazerosa. À medida que experimentam o prazer e o sucesso, os participantes tendem a buscar novos desafios em tarefas de maior dificuldade e isto está relacionado positivamente à autoconfiança, auto-estima e autonomia, o sexto objetivo do programa (FEUERSTEIN et al., 1994b).

2.4 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO 2

Pode-se concluir por acreditar no potencial humano afetivo, intelectual e criativo a ser desenvolvido para enfrentar e lidar ativamente com as exigências do ambiente de trabalho, mesmo em populações de baixa escolaridade como é o caso deste estudo. Na proposta de Piaget, encontra-se o referencial teórico acerca do desenvolvimento dos esquemas de pensamento que avança, enquanto lhe permite e exige o meio. Vygotsky, Feuerstein e Paulo Freire oferecem perspectivas importantes acerca da possibilidade de aprendizagem das pessoas de classes sociais desfavorecidas, por meio da relação com o outro e do uso de estímulos adequados.

3 O MÉTODO DE FEUERSTEIN: PEI

Reuven Feuerstein desenvolveu dois métodos práticos: o primeiro é usado para identificar a modificabilidade do indivíduo e é conhecido como LPAD.⁶ O segundo é o Programa de Enriquecimento Instrumental, ou PEI, que oferece condições e estímulos para que ocorra a aprendizagem. É o objeto deste estudo.

O Enriquecimento Instrumental é um programa composto de dois elementos principais: um *conjunto de instrumentos* – agrupamento de exercícios – e uma *metodologia de ensino* baseada na experiência de aprendizado mediado. Segundo BEYER (1996, p. 115), o termo *instrumental* refere-se à função de que o material desempenha na mediação, no mesmo sentido conceitual vygotskiano.

Por considerar o papel do mediador como essencial no programa, a aquisição dos instrumentos é limitada somente aos profissionais qualificados pelas instituições autorizadas pelo ICELP (*International Center for Enhancement of Learning Potential*), órgão divulgador da obra de Feuerstein.

⁶ Do inglês: *Learning Potential Assessment Device*, que significa Abordagem da Avaliação do Potencial de Aprendizagem. É um psicodiagnóstico dinâmico: uma série de provas que busca compreender o processo de raciocínio do avaliado.

3.1 OBJETIVOS DO PEI

O PEI procura desenvolver a estrutura cognitiva do indivíduo, propiciando seu crescimento em autonomia e independência crítica, tornando-o capaz de iniciar e elaborar idéias. Seus objetivos específicos são:

- a) corrigir as funções cognitivas deficientes, de *input*; elaboração e *output*:
 - *input* ou *assimilação*, de acordo com BEYER (1996): coleta de dados feita pela pessoa diante de um dado problema, objeto ou experiência;
 - elaboração: uso eficiente dos dados disponíveis, pela conduta comparativa, conduta somativa, projeção de relações, pensamento inferencial etc.;
 - *output* ou resposta, para BEYER (1996): comunicação adequada das respostas do problema, após a elaboração;
- b) ensinar instrumentos e operações necessários para a realização das tarefas do PEI;
- c) mediar a motivação intrínseca mediante a formação de hábitos;
- d) mediar o pensamento reflexivo e *insight*;
- e) produzir motivação intrínseca pela tarefa;
- f) mediar uma mudança da própria imagem de um passivo *receptor* de informação para um ativo *gerador* de informação (FEUERSTEIN et al., 1988; BEYER, 1996).

3.2 O PAPEL DA MEDIAÇÃO

O aprendizado mediado é parte de um movimento no desenvolvimento da psicologia que tem sido a substituição do modelo behaviorista de exposição direta ao estímulo por uma concepção cognitiva da inteligência humana e da aprendizagem. Partindo de Piaget e, alinhado com o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky, Feuerstein propõe a experiência de *aprendizado mediado*, onde o indivíduo aprende por intermédio de um mediador, o agente que seleciona, organiza, reordena, agrupa e dá significado aos estímulos, em função de uma meta específica. Acredita que a mediação é o fator chave para desenvolver as atitudes e competências para a aprendizagem auto-dirigida. Como consequência, o sujeito faz parte ativa do processo de aprendizagem, torna-se mais receptivo aos estímulos, aberto à *modificabilidade cognitiva*, e desenvolve sua capacidade para aprendizagem auto-dirigida (MENTIS, 1998, p. 18-19).

Feuerstein define dez *critérios de interação da mediação*:

- a) *intencionalidade e reciprocidade*: ocorre quando o mediador trabalha com os estímulos, na intenção de despertar o interesse do mediado no ato de aprendizagem e este corresponde com seu envolvimento;
- b) *significado*: envolvendo valores, crenças, energia e entusiasmo, acontece quando o mediador consegue dotar de carga afetiva o objeto de aprendizagem, de maneira que implique reconhecimento do seu significado e importância;
- c) *transcendência*: o mediador favorece a generalização dos conceitos e princípios para além da situação problemática presente;

- d) *competência*: ajuda no desenvolvimento da autoconfiança do sujeito para engajar-se na tarefa, contribuindo para a formação da crença positiva nas próprias capacidades;
- e) *auto-regulação e auto-controle*: relacionado ao controle da impulsividade, implica a contribuição para o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de se auto-analisar e automonitorar o próprio comportamento;
- f) *compartilhamento*: refere-se à ajuda para o desenvolvimento das habilidades de colaboração e de troca de idéias e sentimentos, ou seja, da competência social;
- g) *individação*: o mediador encoraja a autonomia, a autodisciplina e a valorização da diversidade entre as pessoas;
- h) *busca planejada de objetivos*: contribui para o aprimoramento da habilidade de traçar objetivos e estratégias para alcançá-los;
- i) *desafio*: o mediador ajuda na superação dos medos e resistências diante de algo percebido como novo ou difícil, o que envolve determinação e entusiasmo;
- j) *automodificação*: proporciona o encorajamento da aceitação da própria capacidade de mudança e melhoria (FEUERSTEIN et al. 1988; BEYER, 1996; MENTIS, 1997).

3.3 O MAPA COGNITIVO

O mapa cognitivo é uma forma de conceituar a relação entre a tarefa e o desempenho do sujeito, permitindo identificar as áreas problemáticas específicas que devem ser trabalhadas, auxiliando na aplicação dos instrumentos do PEI. O mapa cognitivo compreende sete parâmetros:

- a) *conteúdo*: universo de conteúdo acerca do qual o ato mental está centrado;
- b) *modalidade de linguagem e expressão*: figurativa, gráfica, numérica, simbólica, gestual, verbal ou uma combinações destas;
- c) *operações mentais*: conjunto de ações interiorizadas, organizadas, coordenadas (que podem ser simples, como identificação e reconhecimento, ou complexas, como classificação, multiplicação, lógica etc.), em função das quais elaboramos informações derivadas de fontes internas e externas;
- d) *fases do ato mental*: input, elaboração, output;
- e) *nível de complexidade*: quantidade e qualidade de unidades de informações necessárias para produzir um ato mental;
- f) *nível de abstração*: distância espaço-temporal entre o ato mental e o objeto ou evento sobre o qual opera;
- g) *nível de eficiência*: rapidez, precisão e quantidade de esforço na realização da tarefa (FEUERSTEIN et al., 1988; BEYER, 1996).

3.4 OS INSTRUMENTOS DO PEI E SUAS CARACTERÍSTICAS

O PEI é formado por quatorze instrumentos⁷, divididos em dois níveis, com sete instrumentos cada. Consistem em exercícios de papel-e-lápis, centrados em determinadas funções cognitivas, embora envolvam outras também. Não visam um conteúdo específico, sendo apenas um meio para estimular as funções, com complexidade crescente.

⁷ Descritos no Anexo 1.

Com os exercícios e discussões, aprende-se a traçar estratégias de solução dos problemas e consolidar os aprendizados. A aplicação em grupo permite a troca de idéias, a cooperação para solução dos problemas e a discussão de propostas divergentes.

Segundo FEUERSTEIN et al. (1988), para a realização do programa total (Níveis I e II) são necessárias cerca de 300 horas, as quais podem ser distribuídas de acordo com o ritmo dos alunos, numa carga horária de duas a cinco horas semanais. Assim, considerando-se um grupo mais homogêneo de adultos em ambiente empresarial, essa carga horária pode reduzir-se para 90 ou 100 horas⁸.

3.5 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO 3

O PEI, desenvolvido por Feuerstein para indivíduos com deficiência de aprendizagem, se apresenta como um instrumento para facilitar e acelerar o processo de aprendizagem.

Se as estruturas mentais estão inter-relacionadas, espera-se que, de acordo com Feuerstein, o desenvolvimento intelectual influencie, positivamente, a esfera emocional e afetiva. Seu método almeja a ampliação dos limites cognitivos dos seres humanos, maior rapidez nos processos mentais, condutas individuais menos impulsivas e mais reflexivas, que possam contribuir para decisões e resolução de problemas de forma mais eficiente nas organizações. A elevação da auto-estima e da autoconfiança aumenta a motivação e reduz as práticas defensivas enquanto mecanismos de defesa da própria individualidade.

⁸ Sugestão apresentada por Meir Ben-Hur no Curso de Formação de Mediadores do PEI – Nível I, São Paulo, 1997.

PARTE II – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Visando verificar os efeitos do método de desenvolvimento proposto por Reuven Feuerstein em trabalhadores adultos, e considerando a complexidade dos fenômenos humanos, os recursos e tempo disponíveis, faz-se necessário estabelecer recortes na pesquisa, sem deixar de abordar os seus aspectos mais relevantes. Isso é feito pelo estabelecimento dos objetivos que servem de orientação na coleta e análise dos dados envolvidos na aplicação do PEI.

4.1 OBJETIVOS

Os objetivos norteiam o processo de busca que será realizado por meio da pesquisa, especificando o que será procurado (LAKATOS e MARCONI, 1986).

4.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa é *analisar os efeitos da metodologia PEI – Nível I em trabalhadores de limpeza e jardinagem da ANDRITA Dragagens e Limpezas, empresa prestadora de serviços.*

A decisão pela realização de apenas o primeiro dos dois níveis do instrumento foi tomada em função da carga horária necessária para a realização do programa completo não ser condizente com os prazos previstos para a conclusão da dissertação. Isso, no entanto, não deve afetar o atendimento dos objetivos propostos, considerando que o instrumento foi idealizado para promover melhorias contínuas e progressivas nas funções intelectuais do participante.

A escolha da empresa – *ANDRITA Dragagens e Limpezas* – para a realização do projeto seguiu o critério de um conhecimento anterior da pesquisadora em relação à organização e à verbalizada disposição dos sócios de investir em projetos que proporcionem a melhoria contínua dos serviços prestados, o desenvolvimento e a valorização de seu quadro funcional. Considerando que a empresa possui contratos de serviços com três clientes, foi selecionado o maior em termos de funcionários.

Outro motivo que leva à escolha da empresa é a relativa escassez de estudos com trabalhadores de limpeza e jardinagem no setor de serviços. O fato de contar com pessoal de baixa escolaridade e qualificação, que desempenham atividades braçais com pouca estimulação intelectual – e que representa a maior parcela da população economicamente ativa – é mais uma razão para serem foco deste trabalho.

4.1.2 Objetivos específicos

Considerando a grande complexidade que envolve as estruturas e o comportamento humano, foram selecionados quatro aspectos de maior relevância na questão do desempenho e satisfação dos trabalhadores.

Assim, os objetivos específicos da investigação são:

- a) identificar os efeitos do método PEI – Nível I no desenvolvimento intelectual;
- b) na criatividade;
- c) na auto-estima;
- d) e no desempenho do trabalhador.

Considera-se aqui o *desenvolvimento intelectual* como a evolução da inteligência geral (*fator g*) avaliada por meio de tarefas que envolvem compreensão, raciocínio e resolução de problemas (ALMEIDA, 1996, p. 204), além de “precisão de discriminação, analogias, permutação, alteração de padrão e outras relações lógicas” (ANASTASI, 1977, p. 293). Partindo-se do pressuposto piagetiano de que o indivíduo passa por estágios de desenvolvimento da estrutura mental, pretende-se avaliar também o impacto do método de Feuerstein no nível de desenvolvimento cognitivo dos participantes.

Considerando-se que em alguns instrumentos do PEI estimula-se o pensamento divergente e a tolerância com opiniões diferentes, pretende-se medir o seu impacto na *criatividade*, enquanto produção de respostas variadas para uma dada situação, que corresponde ao resgate e reintegração de informações através da fluidez, flexibilidade e originalidade (GUILFORD, 1977, p. 171).

A *auto-estima* é avaliada por estar relacionada à motivação e ao desempenho. Corresponde à própria valorização pessoal, formada pela imagem individualizada de si mesmo e das informações provenientes das outras pessoas (BERGAMINI, 1998, p. 15).

Por fim, o *desempenho* do trabalhador refere-se ao comportamento esperado pelas chefias e clientes na realização do trabalho, assim como o produto final de seu trabalho.

4.2 MÉTODO DE PESQUISA

Este *estudo de caso*, de caráter *qualitativo descritivo*, trata basicamente de *uma análise comparativa* entre a situação antes e após a realização do PEI – Nível I junto a trabalhadores voluntários.

Embora o estudo enfoque trabalhadores voluntários, *enquanto indivíduos*, mobilizados pelo programa de desenvolvimento de Feuerstein, algumas referências serão feitas também ao grupo como um todo. Além disso, devido à impossibilidade de controlar todas as variáveis intervenientes na dinâmica comportamental do indivíduo, os resultados obtidos da confrontação dos dados levantados, antes e depois do programa, serão tratados coletivamente, a fim de permitir algumas inferências estatísticas quanto aos seus resultados. Assim, pode-se dizer que a pesquisa apresenta características qualitativas e quantitativas, de acordo com a natureza dos dados – subjetivos ou objetivos – a serem trabalhados.

Como é recomendado no estudo de caso, as observações realizadas no decorrer da aplicação do PEI também ilustram e servem de subsídio para a maior compreensão da situação e para o surgimento de novos elementos ou dimensões não-previstos, durante a intervenção (GODOY, 1995).

4.3 TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO

A fim de identificar o efeito do programa sobre seus participantes, foram realizadas avaliações antes e após a intervenção. Para cada aspecto estudado (desenvolvimento intelectual, auto-estima, criatividade e desempenho) foram adotadas técnicas específicas, cujos resultados, antes e depois do programa, pudessem ser comparados. Dessa maneira foram utilizados *testes psicológicos, provas piagetianas e entrevistas semi-estruturadas*. As informações coletadas pela *observação participante* permitiram o enriquecimento da interpretação dos resultados. Os instrumentos de avaliação são apresentados na figura 1.

FIGURA 1: INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

OBJETIVO DA PESQUISA	INSTRUMENTO
Desenvolvimento Intelectual	Teste das Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral
	Provas piagetianas
Criatividade	Exercício de criatividade elaborado a partir da Tarefa de Círculos e Quadrados, proposta por TORRANCE (1976)
Auto-estima	Teste do Desenho da Figura Humana de MACHOVER
	Entrevista semi-estruturada com os participantes
Desempenho	Entrevista semi-estruturada com o gerente da empresa e com os participantes

Os instrumentos de avaliação foram selecionados após considerar também o nível de escolaridade dos participantes. De um modo geral, optou-se por recursos que não exigem a escrita e são de natureza oral ou gráfica. Os instrumentos são detalhados a seguir.

4.3.1 Testes psicológicos

Segundo ANASTASI (1977, p. 24), “um teste psicológico é, fundamentalmente, uma medida objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento”. Mesmo tendo sua origem na antiguidade, ainda hoje não é possível assegurar que sejam completamente objetivos. Entre as suas diversas funções está a de avaliar as reações de um indivíduo em diferentes situações, como na identificação de influências da educação, resultado da terapia, impacto da propaganda, entre outros citados pela autora. No caso em questão, foram utilizados com o fim de avaliar os resultados do programa.

De um modo geral, os testes psicológicos podem ser classificados em, basicamente, três grupos: testes de desenvolvimento intelectual, testes de aptidões isoladas e testes de personalidade. Independente do tipo, a seleção, a aplicação, a avaliação e a interpretação dos resultados dos testes devem ser realizadas por profissionais adequadamente habilitados da área de psicologia ou educação – conforme o caso – de acordo com as exigências éticas da profissão (ANASTASI, 1977, p. 37-44).

Assim, seguindo orientação bibliográfica e de psicólogos e pedagogos experientes, para cada objetivo específico da pesquisa foram selecionados determinados testes.

a) Teste das Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral

Utilizado para a avaliação do *desenvolvimento intelectual*, procura medir o *fator g*, com base no referencial teórico de Spearman. As tarefas envolvem compreensão, raciocínio lógico e resolução sistemática de problemas. É um teste de múltipla escolha, coletivo e não-verbal, o que permite sua utilização independente do nível educacional ou cultural (ANASTASI, 1977; CUNHA et al., 1993). Embora haja críticas acerca da influência de

variáveis como a precisão perceptiva e o raciocínio indutivo, isso não afeta a qualidade do resultado, pois esses aspectos também são objetos de desenvolvimento do PEI. Há informações de que o teste de Raven tem sido um dos mais utilizados na avaliação da inteligência geral (ALMEIDA, 1996; ANASTASI, 1977). Além disso, foi empregado em várias pesquisas envolvendo os efeitos do PEI (BEN-HUR, 1994).

Foi realizado o teste estatístico de comparação entre as médias obtidas antes e após a intervenção, *teste t* para dados pareados e a análise de correlação com a idade e a escolaridade.

b) Teste dos Círculos, de Torrance

Os testes de *criatividade* tem sido considerados como de aptidão específica, embora seja preciso levar em conta a influência de fatores não-intelectuais e de personalidade. As principais baterias foram desenvolvidos por Guilford e Torrance (ANASTASI, 1977; ALENCAR, 1996). Para a avaliação da criatividade, foi escolhido o teste dos Círculos de Torrance⁹ (1976). Os sujeitos recebem uma folha com 42 círculos idênticos e devem desenhar, num tempo determinado, a maior quantidade possível de objetos diferentes, tendo o círculo como elemento principal. De natureza não-verbal, este exercício permite avaliar a *fluência*, a *flexibilidade* e a *originalidade de idéias* diante de uma situação proposta. Foi empregado por uma equipe de pesquisadores liderados por Mervyn Skuy, na África do Sul, para estudo acerca da influência do método de Feuerstein na criatividade e na auto-estima em crianças, durante o período de 1988 a 1989 (SKUY et al., 1994).

⁹ Mais detalhes no Anexo 3.

Como os resultados são quantitativos, utilizou-se o teste estatístico de comparação entre as médias pré e pós-intervenção, além da análise de correlação com os escores do teste de Raven, a idade e a escolaridade.

c) Teste da Figura Humana, de Machover

Quanto à *auto-estima*, optou-se por um teste *projetivo* de personalidade, que reduz a possibilidade do sujeito deliberar sobre a resposta dada. A pessoa é convidada a fazer o desenho de uma pessoa e depois de outra pessoa, do sexo oposto. Possibilita a aplicação coletiva e a baixa interferência em nível consciente, pela sua natureza simbólica.

A padronização tem sido dificultada por ser uma tarefa não-estruturada que permite uma infinidade de respostas, implicando, assim uma interpretação cuidadosa e criteriosa (ANASTASI, 1977, p. 592-593). Apesar de permitir a exposição de aspectos inconscientes, latentes e psicopatológicos, a interpretação dos mesmos se centralizou nas características relativas à auto-estima e ao contato com a realidade. Analisou-se alguns aspectos formais e estruturais do desenho: tamanho relativo, localização na folha, apresentação de frente ou de perfil e presença de aspectos de fantasia ou realidade, indicadores da auto-imagem, maturidade e valorização de si próprio. Esses indicadores foram utilizados na pesquisa de SKUY et al. (1994), após uma revisão da literatura, por estarem associados à auto-estima.

Os desenhos foram analisados por uma profissional de psicologia, que comparou os resultados antes e depois da intervenção, buscando identificar se houve ou não evolução para características mais adequadas.

4.3.2 Provas piagetianas

Permitem avaliar o nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito por meio de um processo interativo entre o avaliador e o avaliado, permitindo compreender o processo de pensamento e decisão por uma ou outra resposta. Foram escolhidas duas provas¹⁰ que permitem a classificação nos níveis de desenvolvimento cognitivo pré-operatório, operatório concreto e operatório formal (CARRAHER, 1989; GOULART, 1998)

Os resultados antes e após o programa foram comparados, verificando-se se houve ou não maior adequação nas respostas e evolução no nível de pensamento.

4.3.3 Entrevistas

a) Entrevista com os participantes

Antes da intervenção, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais com todos os participantes, a fim de:

- a) obter um maior conhecimento acerca dos participantes do programa;
- b) levantar suas expectativas acerca do programa;
- c) e gerar uma auto-avaliação dos participantes.

Foram apresentadas questões abertas sobre o motivo da adesão ao programa, expectativas, auto-imagem e visão do próprio desempenho. Além disso, foi feita uma adaptação da técnica de *‘Completamento de Sentenças’*, desenvolvida por Sacks e Levy

¹⁰ Ver Anexo 2.

(CUNHA, 1993, cap. 11), a fim de estimular a reflexão por parte dos entrevistados ao completar 28 frases inacabadas.

Já na entrevista *após a intervenção*, as questões referiram-se à avaliação do programa, sugestões, críticas e mudanças sentidas em si mesmo, no cotidiano e no trabalho. Foi solicitado, ainda, que completassem oito sentenças, selecionadas dentre as utilizadas na pré-avaliação, de modo que as respostas pudessem ser comparadas diretamente¹¹.

Assim, foram realizadas duas entrevistas com cada um dos 19 participantes que concluíram o programa, totalizando 38 entrevistas, de aproximadamente uma hora de duração cada. Todas as entrevistas foram gravadas e seu conteúdo transcrito na íntegra em mais de duzentas páginas. Os dados levantados receberam então um tratamento baseado na *análise de conteúdo categorial* com o intuito de classificar as respostas em *categorias* de *temas* comuns. A organização das informações, dessa maneira, permite conhecer índices e frequências até então impossíveis de perceber (BARDIN, 1979, p. 119).

b) Entrevista com a chefia

A entrevista com o gerente buscou saber os motivos que o levaram a promover esta atividade com os empregados, a percepção acerca da validade do programa, a reação dos funcionários, e se houve, ou não, evidência de mudanças no comportamento ou no desempenho de cada participante¹². O conteúdo também foi gravado e transcrito.

Vale assinalar que, num primeiro momento, foi utilizado um formulário de avaliação de desempenho individual, na forma de questionário, preenchido pelo Encarregado Geral. Entretanto, a análise das respostas indicou uma avaliação inadequada e tendenciosa,

¹¹ Os roteiros são apresentados no Anexo 4.

¹² Roteiro no Anexo 5.

evidenciando o despreparo para essa atribuição. Devido à falta de tempo hábil para retomar o processo junto ao mesmo ou ao nível hierárquico superior, o questionário foi substituído pela entrevista com o gerente após o programa.

4.3.4 Observação participante

No papel de mediador do PEI junto aos grupos, é possível fazer observações acerca do comportamento dos indivíduos e do próprio grupo no transcorrer do trabalho. Em virtude do envolvimento com o fenômeno observado e a influência exercida sobre o grupo, pode-se considerá-la como *observação participante*. Se, por um lado, a integração com os participantes da pesquisa pode causar dificuldades à objetividade e à imparcialidade, por outro lado, permite maior confiança e, conseqüentemente, maior autenticidade no comportamento observado (MARCONI e LAKATOS, 1982).

5 LEVANTAMENTO DE DADOS ANTES DA INTERVENÇÃO

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

A pesquisa foi realizada na *ANDRITA Dragagens e Limpezas*, empresa do setor de serviços, sediada em Guaíba/RS. Fundada em 1995 por quatro ex-colegas, com formação nas áreas química, mecânica e elétrica, essa empresa visava à dragagem de areia para desassoreamento de lagoas de decantação de sólidos em indústrias. Contava, então, com dois funcionários.

Em 1996, iniciou a realizar serviços de limpeza industrial e, em 1997, assumiu também atividades de limpeza administrativa e jardinagem. Hoje possui¹³ 73 funcionários em três contratos. Durante esses quatro anos de existência, a *ANDRITA* tem sido gerenciada por um de seus sócios, sendo que os demais possuem outras atividades profissionais e não intervêm diretamente em sua gestão.

Em 1998, a empresa iniciou um Programa de Melhoria Contínua, visando aprimorar a qualidade dos seus serviços, com as sugestões dos funcionários. Após a pesquisa de satisfação do cliente, foram feitas reuniões com os funcionários para discutir os problemas vivenciados e

¹³ Situação em julho de 1999.

sugestões de melhorias nos equipamentos, materiais e mecanismos de comunicação, além da conscientização dos clientes.

Pela natureza do serviço, os empregados trabalham com certa autonomia. Em cada contrato há um encarregado que providencia material, equipamento, uniforme e EPI's¹⁴, redistribui pessoal e providencia o atendimento de novas demandas dos clientes. Apesar da natureza simples do trabalho de limpeza e jardinagem, o fato do profissional em geral trabalhar sozinho, de estar em constante interação com o cliente e de lidar com pertences, materiais e equipamentos de outrem, aliado a uma prática administrativa mais democrática, requer do seu pessoal habilidade de relacionamento, flexibilidade, capacidade de planejar e resolver problemas, motivação e controle emocional. A preocupação em ter em seu quadro pessoas com melhor estrutura psicológica, levou a gerência à decisão de profissionalizar os processos de seleção. Conta com assessoria externa de recursos humanos, paisagismo, segurança pessoal e ambiental.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

O programa foi aplicado junto a dois grupos de participantes voluntários de um dos contratos, alocados de acordo com o horário de trabalho. A definição de que a participação dos funcionários no programa deve ser espontânea decorre de dois motivos: a) necessidade dos mesmos disponibilizarem parte do seu tempo de lazer; b) interesse pessoal no próprio desenvolvimento. Dessa forma, após uma palestra explicativa, 23 pessoas se inscreveram no programa, o que representa 59% dos empregados nesse contrato. Um deles é o Encarregado

¹⁴ Equipamento de Proteção Individual.

Geral que, embora tenha participado do PEI, decidiu-se pela sua não-participação na pesquisa, devido à possível falta de presença regular aos encontros.

O perfil dos participantes da pesquisa é apresentado na Tabela 1.

TABELA 1: PERFIL DOS PARTICIPANTES NO PROGRAMA DO PEI.

PERFIL DOS PARTICIPANTES		INÍCIO DO PROGRAMA			TÉRMINO DO PROGRAMA		
		Grupo A	Grupo B	Total	Grupo A	Grupo B	Total
Número de Participantes		13	9	22	12	7	19
Sexo	Feminino	12	1	13	12	-	12
	Masculino	1	8	9	-	7	7
Escolaridade	Até 5ª série	9	7	16	8	6	14
	7ª série	2	-	2	2	-	2
	1º.Grau Completo	2	-	2	2	-	2
	2º.Grau Incompleto	-	-	-	-	-	-
	2º. Grau Completo	-	2	2	-	1	1
Idade	19 a 30 anos	2	6	8	1	4	5
	31 a 40	5	-	5	5	-	5
	41 a 50	6	2	8	6	2	8
	51 a 60	-	1	1	-	1	1
Função	Jardineiro	-	4	4	-	3	3
	Aux. serviços gerais	-	2	2	-	2	2
	Aux. de limpeza	13	2	15	12	2	14
	Aux. de escritório	-	1	1	-	-	-

Nota-se que 84% dos participantes que concluíram o PEI têm escolaridade inferior ao antigo primeiro grau, hoje denominado ensino fundamental. Quanto à idade, 47% encontra-se na faixa etária superior aos 40 anos. Das mulheres, todas trabalham em serviços de limpeza, enquanto os homens estão alocados em atividades de jardinagem, serviços gerais envolvendo pequenos consertos e pintura, além da limpeza na área industrial e limpeza de vidros (neste caso, apenas 1 pessoa).

Durante o transcorrer do programa, aconteceram 3 desistências: a auxiliar administrativa concluiu que estava impossibilitada de participar, pois, como trabalha sozinha

no escritório, não poderia deixar de fazer suas atribuições e solicitações, que tinham continuidade durante o período de aula. A segunda desistência, também do Grupo B, foi a de um jardineiro que estava dividido pelas suas responsabilidades fora do emprego, onde fazia manutenção de motos, e optou pelo retorno financeiro e apreço pelas motocicletas. O terceiro e último participante a sair do programa foi do Grupo A, fazendo-o por motivo de troca de turno de trabalho, tornando inviável sua presença em qualquer um dos grupos. Dessa forma, a taxa de evasão foi de 14%.

A seguir (Figura 2) são apresentadas algumas características de cada um dos 19 participantes, identificados por um código, a fim de preservar seu anonimato. O código foi formado por uma letra do alfabeto, seguida da minúscula “f” ou “m”, referindo o gênero feminino ou masculino. Esse código será empregado sempre que for preciso fazer referências individuais.

FIGURA 2: RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

ID	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE	FUNÇÃO	TEMPO NO EMPREGO (em Abril/99)
Af	Feminino	28	Primeiro Grau Completo	Auxiliar de Limpeza	9 meses
Bf	Feminino	47	5ª Série do Primeiro Grau	Auxiliar de Limpeza	4 meses
Cf	Feminino	42	Primeiro Grau Completo	Auxiliar de Limpeza	1 ano 9 meses
Df	Feminino	44	4ª Série do Primeiro Grau	Auxiliar de Limpeza	1 ano
Ef	Feminino	37	7ª Série do Primeiro Grau	Auxiliar de Limpeza	4 meses
Ff	Feminino	38	4ª Série do Primeiro Grau	Auxiliar de Limpeza	1 ano 9 meses
Gf	Feminino	48	5ª Série do Primeiro Grau	Auxiliar de Limpeza	1 ano 9 meses
Hf	Feminino	37	4ª Série do Primeiro Grau	Auxiliar de Limpeza	7 meses
If	Feminino	44	2ª Série do Primeiro Grau	Auxiliar de Limpeza	1 ano 9 meses
Lf	Feminino	43	5ª Série do Primeiro Grau	Auxiliar de Limpeza	1 ano 9 meses
Kf	Feminino	33	7ª Série do Primeiro Grau	Auxiliar de Limpeza	1 mês
Lf	Feminino	39	5ª Série do Primeiro Grau	Auxiliar de Limpeza	1 ano 9 meses
Mm	Masculino	45	4ª Série do Primeiro Grau	Aux. Serv. Gerais (pintor)	9 meses
Nm	Masculino	29	4ª Série do Primeiro Grau	Jardineiro	9 meses
Om	Masculino	45	4ª Série do Primeiro Grau	Aux. Serviços Gerais	2 anos
Pm	Masculino	30	4ª Série do Primeiro Grau	Jardineiro	9 meses
Qm	Masculino	57	5ª Série do Primeiro Grau	Auxiliar de Limpeza	2 anos 6 meses
Rm	Masculino	24	Segundo Grau Completo	Jardineiro	1 mês
Sm	Masculino	19	4ª Série do Primeiro Grau*	Auxiliar de Limpeza	9 meses

5.3 RESULTADOS DOS TESTES PRÉ-INTERVENÇÃO

5.3.1 Teste de inteligência

O teste das Matrizes Progressivas de Raven, Escala Geral, foi aplicado coletivamente no dia 9 de junho de 1999, por uma psicóloga. Os escores obtidos por cada participante correspondem ao número total de acertos (máximo de 60 pontos). De acordo com o manual do teste, é importante comparar o resultado alcançado com a frequência com que esse mesmo resultado aparece em indivíduos da mesma idade. Dessa forma, foi utilizada a *tabela A-5* do mesmo manual, para identificar a qual percentil da população corresponde a pontuação obtida. Tais resultados são apresentados na Tabela 2. Após a tabulação e análise dos dados no *software* SPSS, encontrou-se a média geral de 27,79 pontos com um desvio padrão de 12,15, representando uma alta variação entre os resultados individuais: mínimo de 10 pontos (ou 17% de acerto) e máximo de 52 pontos, ou 87% de acerto. A análise da frequência de percentis indica que apenas 5 pessoas, ou 26%, ficaram acima da mediana esperada, enquanto quase metade dos participantes (47%) não atingiu o percentil 50 (Tabela 3).

TABELA 2: ESCORES E PERCENTIS DO TESTE DE RAVEN – PRÉ-INTERVENÇÃO

Id.	Idade	Escore	Percentis
Af	28	35	50
Bf	47	37	75
Cf	42	24	25
Df	44	12	10
Ef	37	15	10
Ff	39	21	10
Gf	48	35	75
Hf	37	21	10
If	44	27	50
Jf	43	12	10
Kf	33	50	90
Lf	39	35	50
Mm	45	29	50
Nm	29	10	5
Om	45	38	75
Pm	30	34	25
Qm	56	21	50
Rm	24	52	90
Sm	19	20	5
Média dos escores:		27,79	
Desvio Padrão:		12,15	

TABELA 3: FREQUÊNCIA DE PERCENTIS DO TESTE DE RAVEN, PRÉ-INTERVENÇÃO

Percentis	N.º. de pessoas
90	2
75	3
50	5
25	2
10	5
5	2
Total	19

A Tabela 4 mostra a análise das correlações entre a pontuação obtida no teste com outras duas variáveis: escolaridade e idade. Os resultados evidenciam uma correlação positiva somente com a escolaridade, significativa ao nível de 5%. Não foi encontrada correlação significativa entre o teste e a idade.

TABELA 4: CORRELAÇÕES ENTRE O TESTE DE RAVEN, ESCOLARIDADE E IDADE, PRÉ-INTERVENÇÃO

	Inteligência	Escolaridade	Idade
Inteligência	1,0000 (19) P= ,	0,4711 (19) P= ,042	-0,1602 (19) P= ,512

(Coefficient / (Cases) / 2-tailed Significance)
 "." is printed if a coefficient cannot be computed

Fonte: Tratamento de dados (SPSS)

O comportamento demonstrado pelos participantes, principalmente no grupo de mulheres, foi de um alto grau de ansiedade e insegurança frente ao teste, com risos, brincadeiras e muitas perguntas quanto à interpretação do problema e se sua resposta seria a correta.

5.3.2 Provas piagetianas

As provas piagetianas tiveram por objetivo tecer hipóteses acerca do nível de desenvolvimento cognitivo dos participantes. Para tanto, foram selecionadas e aplicadas duas provas: uma para identificar operações lógicas de classificação, a prova das figuras, e outro de quantificação de probabilidades, por meio de um jogo de cartas (*vide* Anexo 2). As provas foram aplicadas por ocasião da entrevista individual.

No exercício das figuras, procurou-se analisar a forma como resolveram o problema, considerando-se a organização concreta ou abstrata das figuras, atitude de segurança ou insegurança, a flexibilidade ou rigidez de pensamento na busca de alternativas e a capacidade de síntese na resposta. No Anexo 6, são apresentados os resultados individuais nessa prova e, na Figura 3, a seguir, há uma síntese das respostas.

Por problemas de ordem técnica, *foram perdidas* as informações referentes a duas participantes (Af e Ef). Nota-se que a alternativa mais sintética, e portanto mais adequada, para esse exercício é a formação de dois grupos, pelo critério de “tamanho”. Entretanto, ninguém ofereceu esta resposta, a não ser estimulado e, ainda assim, em apenas 2 casos.

FIGURA 3 : RESPOSTAS À PROVA PIAGETIANA DE CLASSIFICAÇÃO – PRÉ-INTERVENÇÃO

ID.	CRITÉRIO DE ORGANIZAÇÃO DAS FIGURAS	N.º DE GRUPOS FORMADOS	OBSERVAÇÕES
Bf	Forma e tamanho	6	Estimulada, juntou por forma e depois por tamanho .
Cf	Forma e tamanho	6	Bastante insegura, sempre perguntando se estava certo.
Df	Forma e tamanho	6	Trabalhou de forma bastante impulsiva e ansiosa.
Ff	Forma	3	Juntou as figuras por formato , chegando a três grupos.
Gf	Forma	3	
Hf	Forma	3	
If	Cor	3	Preferiu organizar as peças em três grupos, por cor .
Jf	Cor	3	Organizou as figuras por cores .
Kf	Forma	3	Estimulada a buscar outras soluções, optou por tamanho .
Lf	Cor	3	Demonstrou desconfiança e insegurança na tarefa.
Mm	Cor	3	
Nm	Cor	3	Estimulado a ser mais sintético, sugeriu um único envelope com separação interna.
Om	Cor	3	Organizou as figuras primeiro por cor , depois por formato , concluindo que demandaria o mesmo número de envelopes.
Pm	Forma e tamanho	3	Estimulado a buscar alternativas mais sintéticas, concluiu pela opção de classificá-las por tamanho , em dois grupos.
Qm	Cor	3	Juntou imediatamente as peças por cor e, mesmo estimulado, não conseguia perceber as outras maneiras.
Rm	Forma	3	
Sm	Forma e tamanho	6	Organizou as figuras por formato e tamanho , compondo seis grupos. Estimulado, colocou as figuras em seqüência, todas juntas.

Já no exercício das cartas, sobre probabilidade, as respostas permitem levantar hipóteses acerca do nível cognitivo, como é apresentado na Figura 4. Não ocorreu nenhum caso de classificação no nível pré-operacional IA e nenhum com 100% de acerto das respostas, o que classificaria o sujeito no nível operatório formal.

FIGURA 4: RESULTADO DA PROVA PIAGETIANA DE PROBABILIDADES – PRÉ-INTERVENÇÃO

Id.	Comportamento Observado	Nível Cognitivo
Af	Errou apenas no item em que havia a mesma proporção de cartas favoráveis e desfavoráveis (1/2 e 2/4), acreditando que a quantidade poderia lhe dar mais chances.	IIB
Bf	Após dificuldade em entender o exercício, apontou corretamente as respostas, errando apenas no item de proporcionalidade.	IIA
Cf	Teve dificuldade no momento em que era apresentada a situação de proporcionalidade (1/2 e 2/4).	IIA
Df	Demonstrou várias vezes procurar acertar ao acaso, pela sorte, errando itens de dupla certeza (3/3 e 3/3), desigualdade favorável e igualdade total (3/6 e 1/6) e proporcionalidade.	I
Ef	Demonstrou guiar-se pelo número de cartas favoráveis, errando no caso de dupla certeza (3/3 e 4/4). Acertou nos demais casos, embora não apresentasse justificativa consistente.	IIA
Ff	Acertou todos os casos de comparação de uma só variável, errando quando os valores não podiam ser comparados diretamente.	IIA
Gf	Errou apenas o item de proporcionalidade, quando guiou-se pelo número de cartas favoráveis.	IIB
Hf	Realizou suas opções guiando-se por fatores externos (sorte) e outros irrelevantes (modéstia). Assim, errou itens de dupla certeza, dupla impossibilidade e proporcionalidade. Acertou outros, embora sem justificativas consistentes.	IIA
If	Errou apenas no item de proporcionalidade, onde guiou-se pelo número de cartas brancas.	IIB
Jf	Demonstrou uma preocupação com a quantificação, acertando sistematicamente somente as comparações que envolviam uma única variável.	IIA
Kf	Acertou todos os itens, embora com alguma insegurança na justificativa de algumas respostas.	IIB-III
Lf	Errou o item de proporcionalidade e o caso de igualdade favorável e desigualdade total. Foi impulsiva nas suas decisões e justificativas.	IIA
Mm	Errou no item de proporcionalidade, onde repetiu a resposta do exercício anterior; e no caso de desigualdade sem proporcionalidade, onde guiou-se pelo número maior de cartas marcadas.	IIA
Nm	Resolveu os problemas de maneira inconsistente, com respostas seguras, porém aleatórias. Errou itens considerados fáceis, como os de dupla certeza e dupla impossibilidade e acertou outros tidos como mais difíceis, porém sem critério.	I
Om	Demonstrou dúvidas nos casos em que o número de cartas favoráveis era superior, mesmo com probabilidade igual ou menor.	IIA
Pm	Apesar de intuir alguma noção de proporcionalidade, orientou-se mais pelo número de cartas favoráveis ou desfavoráveis.	IIB
Qm	Demonstrou maior preocupação com a quantificação das cartas favoráveis, errando o item de dupla certeza (3/4 e 4/4) e os de proporcionalidade.	I
Rm	Acertou sistematicamente todas as comparações que envolviam uma só variável, errando os itens de proporcionalidade, quando orientou-se pelo número de cartas favoráveis.	IIA
Sm	Errou apenas o item de desigualdade sem proporcionalidade, quando guiou-se pelo número de cartas favoráveis, desconsiderando as brancas.	IIB

A análise de frequência por nível (Tabela 5) indica a grande concentração no estágio menos avançado do nível operatório concreto (IIA). A maioria das pessoas guiou suas decisões pela análise de uma só variável: cartas favoráveis, desfavoráveis ou total.

TABELA 5: FREQUÊNCIAS POR NÍVEL COGNITIVO – PRÉ-INTERVENÇÃO

Nível Cognitivo		Frequência	
I	Pré-operacional	3	16%
IIA	Operatório concreto A	10	53%
IIB	Operatório concreto B	5	26%
IIA-III	Entre IIA e formal	1	5%
III	Formal	0	0%
TOTAL		19	100%

5.3.3 Teste de criatividade

O teste de criatividade foi aplicado coletivamente pela psicóloga, a fim de avaliar a fluência ideacional, a flexibilidade e a originalidade. A *fluência* foi obtida com a apuração do número de objetos diferentes desenhados. Para a avaliação da *flexibilidade* foi computada a quantidade de categorias¹⁵ diferentes de objetos desenhados. Quanto à *originalidade*, foi apurado o número de objetos, após a exclusão das respostas mais comuns de acordo com TORRENCE (1976).

A análise dos resultados (Tabela 6) indica uma alta variabilidade (CV) entre as pontuações. A forte correlação, significativa ao nível de 0,1%, entre a fluência, flexibilidade e originalidade, demonstra a coerência do teste (Tabela 7). A análise de associação com a variável *idade* mostrou uma correlação média negativa com a *fluência* e a *flexibilidade*, o que pode estar indicando que, por alguma razão, a idade prejudicou os sujeitos na execução desse teste. Por outro lado, não foi encontrada correlação significativa do teste com a escolaridade e com os escores do teste de inteligência.

¹⁵ A determinação das categorias foi feita através de um “Diagrama de Afinidades”, também conhecido como KJ Method. Cada uma das 105 idéias, incluindo as geradas na pós-intervenção, foi transcrita em cartões individuais e distribuídos sobre uma mesa. Um grupo desvinculado do projeto foi convidado a reunir os cartões, em silêncio, de acordo com o critério de afinidade. Ao final, foi aberta uma discussão para aprimorar a classificação, bem como atribuir um nome a cada categoria (CIM, 2000).

TABELA 6: ESCORES DO TESTE DE CRIATIVIDADE – PRÉ-INTERVENÇÃO

Id.	Fluência	Flexibilidade	Originalidade
Af	16	11	7
Bf	6	6	2
Cf	9	6	4
Df	10	7	4
Ef	5	5	1
Ff	8	5	2
Gf	7	6	2
Hf	14	10	8
If	6	6	1
Jf	10	8	5
Kf	15	10	7
Lf	8	6	2
Mm	8	6	2
Nm	13	6	4
Om	10	6	2
Pm	8	5	0
Qm	3	3	0
Rm	12	9	3
Sm	9	7	2
Média	9,32	6,74	3,05
Desvio padrão	3,45	2,02	2,32
CV	37,02	30,03	76,03

TABELA 7: CORRELAÇÕES ANALISADAS – CRIATIVIDADE, PRÉ-INTERVENÇÃO

	Fluência	Flexibilidade	Originalidade
Fluência	1,0000 (19) P= ,	0,8804 (19) P= ,000	0,8724 (19) P= ,000
Flexibilidade	0,8804 (19) P= ,000	1,0000 (19) P= ,	0,8787 (19) P= ,000
Originalidade	0,8724 (19) P= ,000	0,8787 (19) P= ,000	1,0000 (19) P= ,
Idade	-0,5864 (19) P= ,008	-0,5044 (19) P= ,028	-0,2852 (19) P= ,237
Escolaridade	0,3289 (19) P= ,169	0,4139 (19) P= ,078	0,285 (19) P= ,237
Inteligência	0,231 (19) P= ,341	0,3366 (19) P= ,159	0,0457 (19) P= ,853

Correlation Coefficients

(Coefficient / (Cases) / 2-tailed Significance)

“. “ is printed if a coefficient cannot be computed

Fonte: Tratamento de dados (SPSS)

5.3.4 Teste da figura humana

Os desenhos de figura humana elaborados pelos participantes receberam uma análise qualitativa pela psicóloga que aplicou os testes, realizada com a ótica comparativa entre os trabalhos de antes e após a intervenção. Essa análise será apresentada no Capítulo 7.

5.4 ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES

O processo de coleta de dados junto aos participantes iniciou-se em 9 de junho, com a aplicação coletiva dos testes. Neste primeiro contato, foi acordada a etapa seguinte, de entrevistas individuais, que iniciaram-se neste dia e estenderam-se até 7 de julho, ou seja, por três semanas após o início do programa (16 de junho). Embora tratando-se de uma fase anterior à intervenção, houve um ganho em relação à confiança dos entrevistados frente à entrevistadora, já que exercia também o papel de mediadora nos encontros. Por outro lado, não houve prejuízo em relação à validade das entrevistas, considerando o prazo de cerca de cinco meses para a realização do programa.

O conteúdo das entrevistas foi gravado e posteriormente transcrito. Muitas informações foram levantadas com o objetivo de obter um maior conhecimento acerca dos participantes do programa, importante para o papel de mediação (Figura 5). Determinadas questões (duas abertas e sete “completamentos de sentenças”) foram deliberadamente apresentadas também no levantamento pós-intervenção, a fim de permitir uma comparação direta entre as respostas e, assim, possibilitar inferências quanto aos efeitos do programa na visão dos entrevistados.

FIGURA 5: QUESTÕES APRESENTADAS DA ENTREVISTA INDIVIDUAL – PRÉ-INTERVENÇÃO

Questões	Finalidade
ABERTAS	
1) Por que você decidiu participar deste programa? O que você espera dele?	EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA: levantar os motivos e expectativas que mobilizaram as pessoas a participar do programa.
2) Como você se descreveria hoje? Por exemplo, “eu sou uma pessoa...”	AUTO-IMAGEM: estimular uma auto-avaliação do indivíduo, que possa servir de parâmetro para comparação com a descrição pós-intervenção.
COMPLETAMENTO DE SENTENÇAS	
1) A minha profissão...	PROFISSÃO ATUAL: conhecer o grau de identificação e satisfação profissional.
2) O meu desempenho poderia ser melhorado...	MELHORA NO DESEMPENHO: levantar o quanto a pessoa acredita que seu desempenho possa ser melhorado e do que depende essa melhoria.
3) Aqueles com quem eu trabalho...	ATITUDE FRENTE AOS COLEGAS: identificar as atitudes frente às pessoas com quem se relaciona no ambiente de trabalho.
4) Para mim, o futuro parece...	VISÃO DO FUTURO: identificar a percepção do futuro por parte dos entrevistados.
5) O que mais desejo na vida...	DESEJOS E ASPIRAÇÕES: identificar o quanto os desejos são transformados em metas e objetivos a serem alcançados.
6) Quando as coisas estão contra mim...	ATITUDE FRENTE A ADVERSIDADES: compreender as atitudes adotadas frente a contrariedades e frustrações.
7) A minha maior fraqueza...	VISÃO DOS PONTOS FRACOS: levantar a percepção acerca das próprias limitações.

Dessas sete frases a serem completadas pelo entrevistado, as três primeiras estão relacionadas ao trabalho e desempenho. As quatro demais permitem inferências em relação à auto-estima.

Cada questão foi analisada separadamente (tema) e, de acordo com o padrão de respostas, foram estabelecidas *categorias temáticas de análise* (Figura 6). Em seguida, utilizou-se uma grade, onde foram classificadas as respostas de acordo com a significação inferida. Eventualmente, fez-se necessário mais de um tipo de critério, a fim de enriquecer a interpretação dos dados.

FIGURA 6: CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO TEMÁTICA

TEMAS	CATEGORIAS
1. Expectativas em relação ao programa	- Motivos internos - Motivos externos
2. Auto-imagem	- Favorável - Desfavorável - Contraditória
3. Profissão atual	- Favorável - Desfavorável - Não respondeu
4. Melhora no desempenho	- Iniciativa pessoal - Iniciativa da empresa
5. Atitude frente aos colegas	- Favorável - Desfavorável - Não respondeu
6. Visão do futuro	- Favorável (otimista) - Desfavorável - Incerteza
7. Desejos e aspirações	- Específicos - Vagos
8. Atitude frente à adversidades	- Ativa - Passiva
9. Visão dos pontos fracos	- Percebe suas fraquezas - Não percebe / não respondeu

Os quadros com a classificação das respostas encontram-se no Anexo 7. Nas próximas sessões, são apresentados exemplos de depoimentos e comentários acerca das respostas.

5.4.1 Expectativas em relação ao programa

Bf: É um meio de a gente ficar mais... da gente conhecer coisas novas... não sei... é um curso né? Uma novidade...

Qm: Buscar mais conhecimento, né? Acho que é importante a pessoa, mesmo com a idade que a gente tá...a gente... é novidade a gente saber mais coisas... eu acho importante. Às vezes tem pessoas (...) às vezes não tiveram oportunidade quando jovens... começam a aprender depois de certa idade, né?

Af: Eu espero que... melhore alguma coisa, pra mim, pros colegas de serviço, né, que no caso, na hora que a gente ficar desempregado, seja até um lado melhor pra gente arrumar um serviço na outra firma, né?

As respostas foram classificadas de acordo com a as expectativas em relação ao programa e depois reagrupadas em duas categorias: motivos internos (como aprender coisas novas, melhorar os relacionamentos, melhorar o raciocínio etc.) ou motivos externos (melhorar o trabalho e o emprego). As respostas de alguns entrevistados que abrangiam mais de uma categoria foram subdivididas, gerando então 25 recortes (ver Figura 26, Anexo 7).

A análise das respostas mostra que ninguém sabia realmente o que viria a ser o “*curso*”, como chamavam o programa. Acreditavam que aprenderiam alguma coisa e/ou seria bom para sua qualificação profissional

A interpretação das respostas agrupadas mostra que, com exceção de uma pessoa, todas as demais mencionaram razões internas para a participação no programa, que vão desde aprender coisas novas (8 pessoas), melhorar os relacionamentos, a união do grupo e o raciocínio, até para satisfazer a curiosidade do que vem a ser um “*curso*”, já que muitos nunca tiveram esta oportunidade na vida ou no trabalho. Considerando o alto grau de adesão ao programa, pode-se inferir que essas pessoas, mesmo executando atividades profissionais consideradas braçais, buscam recompensas intrínsecas de realização e autonomia e, de um modo geral, confiam na própria capacidade de aprendizagem e desenvolvimento intelectual para o seu ajustamento e enfrentamento de situações novas.

Das mulheres, 3 relacionaram o programa ao seu trabalho, esperando poder torná-lo mais fácil e melhorar sua qualidade. A busca de uma melhor qualificação para outros 3 entrevistados demonstra a crença de que essa formação (estudo) venha a contribuir para novas colocações profissionais. Parecem ter conhecimento e consciência das exigências educacionais do seletivo mercado de trabalho.

5.4.2 Auto-imagem

Ef: Como é que eu sou? É difícil dizer como a gente é, né? Eu sou calma, pra me tirar fora do sério, tem que... Meu temperamento seria esse. (...) A gente se dá bem com todo mundo, mas dentro do... né, tem aquele limite, né? Eu sou uma pessoa bem reservada. (...) Calma assim, eu sou calma assim, mas é... as coisa são bem agitada sabe, dependendo da situação a gente se agita...

Lf: Eu sou uma pessoa simples, simples, amiga. Eu compreendo todos, todos, né? É, tenho amizade com todo mundo aqui dentro, inimigos acho que não tenho ninguém (ri).

Jf: Eu? Sou uma pessoa que é insegura, indecisa... É de tudo um pouco! De cada coisa eu tenho um pouquinho, sabe? É indecisa, insegura e... de tudo um pouco.

As respostas foram reunidas em três conjuntos, de acordo com a demonstração de aceitação da própria imagem: *favorável* (parece conhecer e apreciar a própria imagem), *desfavorável* (mostra não gostar do seu jeito de ser) e *contraditória* (indica ambivalência em relação a si mesmo). É importante salientar que as respostas dadas dependem da imagem de si mesmo que o sujeito pretende expor. Os resultados estão na Figura 27, Anexo 7.

De um modo geral, houve dificuldade em responder a esta pergunta, manifestada num primeiro momento com a demora, o riso, a reformulação da pergunta do tipo: “*Como me acho assim, em que sentido?*”, “*Como assim, como eu me vejo como?*”, “*Sobre mim?*”; da reafirmação da pergunta: “*Eu?*”; da inversão da pergunta: “*Como é que tu é?*”, da busca de esclarecimento: “*Como... como é que é?*” e mesmo com comentários acerca desta dificuldade: “*Bah, é difícil, né? Analisar tu mesmo. Nem sei como é que eu sou*”, “*É difícil dizer como é que a gente é, né?*”. Essa resistência denunciada pela falta de resposta parece revelar a ansiedade associada ao tema.

Dos participantes do programa, 9 enfatizaram os aspectos que não gostam em si mesmo, indicando uma baixa auto-estima ou uma autocrítica muito elevada. Outros 8 entrevistados evidenciaram aceitação das próprias características, mesmo expressando autocrítica, como ocorreu na maioria dos casos.

A fala contraditória pode estar indicando um conflito entre se expor e não se expor, ou de aceitação de si mesmo. Sinais de ambivalência são claros em 2 casos e recaem principalmente no controle emocional: calma-nervosa, calma-agitada. A ênfase no adjetivo “*calmo*” parece demonstrar ser este um atributo valorizado, que procuram atingir pelo autocontrole.

5.4.3 Profissão atual

Hf: A minha profissão é ótima. Eu gosto de... trabalhar na profissão... Também, não tenho estudo, né?

Nm: A minha profissão é jardineiro.

If: Eu gosto da minha profissão, de limpeza, eu gosto. Na produção ou na limpeza, eu gosto. (...) Claro, né, seu eu fosse escolher (...) eu escolhia a produção, porque eu gosto, eu me dou mais com a produção do que com a limpeza! Mas as duas.... tá bom!

Ao completar a frase: “A *minha profissão...*”, os entrevistados demonstraram dois padrões de resposta: *favorável*, quando houve identificação e reconhecimento da profissão atual, e *desfavorável*, quando não foi demonstrada uma identificação com a mesma (Figura 28, Anexo 7).

A maioria, 14 pessoas, deu respostas favoráveis, indicando gostar da profissão. “*Eu gosto*” e “*é boa*” foi como 4 delas resumiram sua resposta e 3 simplesmente expuseram o nome do cargo na empresa.

Atitudes classificadas como desfavoráveis foram demonstradas por 4 entrevistados, 1 deles deixando claro o quanto espera que este trabalho seja provisório: “*por enquanto...*”. Somente 1 pessoa não respondeu.

Na fala de 10 pessoas nota-se a referência a outras profissões, como de costura e produção, consideradas mais nobres e talvez mais apreciadas. Em 3 casos (Af, Hf e Lf), as entrevistadas falaram que gostariam de trabalhar em outras funções, porém são conscientes de

suas limitações educacionais. Outros referem profissões anteriores ou falam de fantasias que, dificilmente realizarão. Eis alguns exemplos:

Nm: Meu maior sonho é ser motorista. É isso aí que, que eu gostaria de... de trabalhar.

Pm: Que eu gostaria, se eu fosse... quisesse hoje, se tivesse um serviço melhor, assim, eu fazer eu acho que... Acho que ia ter um negócio pra mim.

Jf: Eu gostaria mais da produção. Eu gosto do serviço que eu faço, só que... eu preferia mais a produção, porque não sei, a gente... sei lá, a gente se sente mais... à vontade, trabalhando na produção.

Df: Ah, o que que eu gostaria... Ai, meu Deus do céu, ser Encarregada!

Gf: Mas eu gostei foi da costura industrial, gostava também e gosto. Gosto e só parei porque não deu mais, não era vantagem, né, pra mim. Tem... as máquinas estão lá, tudo paradinha, né, tudo guardada. Um dia ainda pretendo continuar, né, quando a coisa melhorar, né? Mas eu gosto do que eu faço. Gosto desse serviço, de limpeza, né?

Lf: Ah, eu queria... eu gostaria de trabalhar no escritório! Uma coisa que não fosse muito puxado, né?

Rm: Ainda tenho vontade de um dia conseguir fazer ciências contábeis. Não sei quando, mas quem sabe? Meu pai conseguiu fazer faculdade com 40 anos. Vamos ver se vai dar!

Os entrevistados relatam que não estudaram pelas dificuldades ou por falta de oportunidade: a distância da escola na área rural, a necessidade de trabalhar ainda criança, a partir dos 7, 12, 14 anos. Trocar o estudo pelo serviço, hoje é motivo de arrependimento ou frustração.

Mm: Se eu fosse mais novo, é que a gente não pensa, a gente... a gente quando volta do interior assim a gente quer... trabalhar, né, na rua. (...) Eu tenho facilidade também pra trabalhar com letreiro, essas coisas assim. E, só que a gente não, não, não tem uma perfeição, não estudou, pra fazer as coisa melhor, né.

Ef: Já pensei [em voltar aos estudos], tentei, mas não voltei. Mas vontade a gente tem, né? (...) É que faz falta, a gente sabe que faz, né?

Sm: É que o cara sem estudo, acho que não é nada. Não tem o que pensar... É ruim. E eu mesmo, tenho pouco estudo e estou arrependido, que só... só tenho quarta série... é muito pouco, pra mim é pouco. (...) Lá pra fora e estudei... só tinha... só o meu nome, no colégio que ia... No colégio eu não ia, era muito difícil eu ir.

Jf: Eu acho que... que eu não tenho estudo à altura de tratar as pessoas como deveria de ser, né? Eu acho que eu... não tenho, sabe, estudo, pra tratar, então, fico assim meio... às vezes, com vergonha de falar com aquela pessoa, sabe, porque eu já não tenho estudo.

Gf: Ah, eu sempre quis estudar! Mas só não... não deu, né? Não deu pra mim continuar, né? Então a minha guria até me fala muito sobre isso aí, né, porque tem gente aí com 60, 70 anos estudando, né? Só que agora, né, agora não me acho com coragem realmente de... de... de enfrentar um colégio, uma coisa, né?

O emprego atual aparece fortemente relacionado à falta de estudo, limitando as opções profissionais. Do grupo, 11 pessoas explicitaram essa falta de oportunidade em suas vidas, aliada à faixa etária mais avançada e às exigências do mercado de trabalho, dificultando sua luta por espaço no mercado de trabalho. Alguns exemplos são mostrados abaixo.

Hf: A gente... sabe que hoje em dia tudo que quiser pra melhorar tem que ter estudo, né, ou curso, que nem este que estou fazendo pra melhorar...

Cf: Porque hoje em dia está tão difícil, passar dos quarenta ninguém mais na firma. (...) Só querem de 25 a 30 anos nas firma, né? Aí o que eu vou fazer depois de velha? É só a *Andrita* que tá pegando ainda... É o que eu vou ter que fazer, né, quando ficar velha. Mandar meus filhos trabalhar e dizer, olha, tô aposentada, não presto mais pra nada!

Qm: Agora se eu tô desempregado, me sinto... a gente não sabe o que fazer. O trabalho na crise atual que a gente está vivendo... é difícil pra pessoa... Mesmo... o salário não muito bom, mas, tá dando pra... dá pra ir vivendo.

Mm: Pra quem não tem estudo, não esteja preparado, hoje, tá difícil. Então... na minha idade mesmo, estou com 45 anos, então... tenho pouco estudo também, então... vai que eu saio da *Andrita* amanhã, já pra mim pegar noutra firma (...) já vai pesar a idade, vai pesar a falta de estudo, né, que só tenho o primário... infelizmente pra muitas firmas já o que vale é... não vale nada!

Gf: Que eu não esperava, né, porque eu fiz a ficha [na *Andrita*], fiz a entrevista, mas eu pensei assim: “Imagina se eles vão querer uma mulher de 47 anos, na época, que eu tinha né?. Imagina, eles querem gente nova, né?”. Que é o que mais a gente vê, né, pedindo pessoas, né, de tal idade. (...) Olha, [me contrataram] talvez porque... pelo fato mesmo de eu ter 47 anos. Eu acho, né, que foi pelo fato de não ter filho pequeno.

Mesmo sendo uma profissão desvalorizada pela maioria dos próprios profissionais, a atividade de limpeza tem um grau de exigência em relação ao planejamento, organização e relacionamento com o cliente, o que às vezes leva à preferência por trabalhos na produção, mais valorizada e menos exigente, segundo algumas entrevistadas.

Jf: Eu acho que no caso [o mais difícil] é a limpeza, né? Porque tu entra assim, num, vamos supor, numa sala, num escritório, aí tu olha aquilo tudo tem que fazer. Tem chão, tem janela, tem parede, tem mesa, tem tudo pra limpar. (...) Aí no caso, tu tem que pensar, bom, primeiro tu limpa uma coisa pra depois a outra, né? Na produção tu faz aquilo ali, com aquele serviço ali tu fica o dia todo, né?

Ef: Porque a gente que lida... tu trabalha teu serviço, vamo dizer assim, “ah, da limpeza”, mas tu trabalha com pessoal do escritório, tem que saber lidar com eles também, né? Chegar, falar, né, tu não vai chegar atropelando a pessoa, né, tu tem que saber se colocar, né?

Kf: Ah, eu sempre planejo antes, de manhã, antes de eu vir. Eu acordo, eu me lavo... E aí, depois que eu já tô preparada, já mudada de roupa, tudo, aí eu sempre deixo uns quinze minutos antes do ônibus, tomo meu copinho d’água... e penso no que eu vou ter que fazer. Tudo, do início, da hora que eu entro lá até... até a hora de sair... [risos].

Om: Alguns [clientes] ligam direto pro Compras e ele passa pra mim, né? Mas a maioria me passa direto. Até eu saio pra fazer um serviço, encontro outro: “ah, tem um quadro pra colocar...” Aí eu já pego, coloco na agenda ali, e vou programando, né?

5.4.4 Melhoria no desempenho

Kf: [Meu trabalho poderia ser melhorado...] Hum... buscando sempre um jeito de fazer melhor. (...) Eu sou muito exigente comigo mesma, eu tô sempre procurando fazer o melhor, né?

Gf: Se eu usasse mais a cabeça. Eu acho que é. Se eu usasse mais o raciocínio.

Cf: Ah, meu desempenho... como assim? Que jeito melhorar? (...) Melhora no trabalho, podia ser salário, né? (risos)

Pm: Bom, acho que por força de vontade não é, vontade a gente tem, né? Acho que melhorar... não tem. Tá tudo ótimo!

As respostas a esta questão foram reunidas em três grupos: *não tem o que melhorar/não sabe*, depende da *iniciativa pessoal* ou depende da *iniciativa da empresa* (ver Figura 29, Anexo 7).

Na categoria designada por “iniciativa pessoal” concentram-se o maior número de respostas: 11 pessoas interpretaram que um melhor desempenho depende de si próprio, sendo

que 5 já estão se empenhando nesse sentido, 3 acreditam que estudo e cursos ajudariam e uma pessoa acha que seu esforço intelectual contribuiria.

Para 8 pessoas, o desempenho depende da empresa: 4 mulheres mencionam as condições de trabalho, sendo que 1 está satisfeita e outras 3 falam na necessidade de dispor de mais tempo para executar suas tarefas “*como deveria ser*”. Nesses casos, as pessoas percebem que melhorias no seu desempenho são fruto das condições de trabalho e dos incentivos. Com sua resposta, 3 homens demonstram esperar que o maior incentivo seja a promoção, o reconhecimento ou “*a força do patrão*”.

Entre as entrevistadas, 1 interpretou a pergunta como um questionamento acerca de uma melhoria no seu trabalho, respondendo: “*um aumento de salário*”. Se por um lado esta fala não responde adequadamente à pergunta, também não causa estranheza, visto que esses trabalhadores ganham menos que dois salários mínimos e são conhecidas as dificuldades financeiras que a maioria enfrenta. Por outro lado, surpreende que durante as entrevistas foram raras as referências ao salário.

5.4.5 Atitudes frente aos colegas

Bf: Me dou melhor com todos. (...) Todos! Tô falando da R.[empresa-cliente]... e... da Andrita! (...) Parece que eles [pessoas do cliente] são mais atencioso, compreensivo.

Ff: Que trabalham comigo? Ah, gostaria que ficassem... sempre... ficassem juntos, né?

Mm: É bom trabalhar com eles.

Rm: Sinceramente, hoje, tem alguns que são meio falso.

Neste item procurou-se se identificar a reação *favorável* ou *desfavorável* frente às pessoas do convívio no trabalho. Foi necessário criar outra categoria: *não respondeu* (Figura 30, Anexo 7).

A grande maioria dos entrevistados, 16 pessoas, expressou afeto positivo em relação às pessoas com quem trabalha. Entretanto, alguns (Af e Bf) associaram a pergunta a pessoas do cliente, devido à maior convivência com os clientes do que com os colegas, já que estes são encontrados somente no horário de almoço e nos vestiários. Justificam seu apreço por serem mais “*compreensivos*”, “*atenciosos*”, como se fossem “*a família da gente*”. A necessidade de receber reconhecimento e afeto aparecem em outros momentos, na fala de outras pessoas. Por exemplo: “*Não tem nenhum orgulhoso, né, que tem pessoas orgulhosas. Só porque tu tem um cargo superior ao do cara, não... não dão um ‘bom dia’... eles não, eles conversa comigo, eu converso com eles, todo mundo aí dentro*” (Pm).

Enquanto muitos enfatizaram gostar e/ou relacionar-se bem com “*todos*”, uma pessoa referiu-se dessa maneira somente para “*a maioria*” das pessoas, apresentando uma visão mais realística. “*Gosto de conversar*” e “*procuro me relacionar bem*” foram as colocações (bastante neutras) de 2 pessoas, ambas com pouco tempo na empresa (1 mês e 4 meses, respectivamente). Uma abordagem mais crítica foi demonstrada por 1 das mulheres (Jf), dizendo que o grupo deveria “*se unir mais*”. Esse foi um dos motivos que a levou a participar do programa.

Apenas 1 entrevistado demonstrou atitude desfavorável diante dos colegas, assinalando a “*falsidade*” de algumas pessoas. Tal percepção foi recorrente em outros momentos da entrevista.

Finalmente, uma pessoa não falou como vê seus colegas, mas como eles o vêem, expondo uma visão bastante positiva nesse sentido. Apenas 1 não respondeu.

Bom relacionamento, respeito e reconhecimento dos colegas e clientes parecem ser fatores que vinculam estas pessoas ao emprego, tornando-o mais apazível, principalmente para as mulheres: *“Eu digo assim, que na firma, a família da gente é os colegas. Né?”* (Df); *“A minha maior fraqueza é ficar desempregada É porque eu passo o tempo. (Ff); “Dá gosto de levantar de manhã e dizer assim... Bah! Vir de cabeça erguida no serviço, é porque sabe que vai ser recebida por qualquer um... Se é bem tratado, né?”* (Af).

5.4.6 Atitude frente ao futuro

Rm: O futuro parece imprevisível, né, não se prevê. Hoje eu tô aqui, amanhã eu tô lá.

Hf: O futuro é novidade, né? Tem que enfrentar do jeito que Deus te dá...

Om: Parece bom.

Df: Ah... (suspira). Me dá uma sugestão! O que o futuro parece pra mim? Ah... parece tanta coisa... Futuro, futuro... O futuro parece bom!

Neste item procurou-se avaliar a atitude em relação ao próprio futuro e, assim, as respostas foram classificadas em três categorias: favorável, desfavorável e incerteza (Figura 31, Anexo 7).

A dificuldade desta questão pode estar associada à falta de perspectivas dos entrevistados. Destes, 7 demonstraram uma atitude otimista e esperançosa em relação ao seu futuro. Porém, para a maioria, 11 entrevistados, o futuro aparece como algo incerto: 5 pessoas efetivamente não responderam e outras 6 transmitiram uma atitude passiva, conformista, de espera e enfrentamento do que vier.

Para 1 mulher, o futuro lhe parece difícil, indicando uma visão desfavorável acerca do mesmo.

5.4.7 Desejos e aspirações

Mm: Que a minha família tenha bastante saúde, né, e que a gente sempre esteja unido, nunca separe.

Cf: Ah, eu desejo tanta coisa na vida! Ter uma casa... Eu tenho casa, mas quero ter, como te disse, a minha, sozinha. Do jeito que eu quero, um jardim bem bonito, um carro pra passear...

Om: Poder continuar com saúde, continuar sustentando a família.

Esta questão buscou identificar se os desejos individuais eram transformados em metas específicas ou expectativas vagas em relação ao futuro (Figura 32, Anexo 7). Dos entrevistados, 10 pessoas verbalizaram desejos específicos quanto ao casamento, família, casa, relações interpessoais e trabalho.

As demais 9 pessoas manifestaram aspirações genéricas, como saúde e felicidade que, por serem consideradas estados resultantes de certas condições, foram classificadas como vagas.

5.4.8 Atitude frente a adversidades

Sm: O cara tem é que ficar triste. Bah, não tem outro jeito, brigar por quê? Não é futuro ficar brigando. Então o cara tem que ficar triste e quieto, né? Até... até que fique...

Kf: Ah, eu consigo um jeito de saber porque as coisas estão contra mim e reverter a situação.

Jf: É, eu acho que tanto faz ser contra ou a favor. (...) Não adianta tu querer se queixar pras pessoas que estão contra ti.

A atitude dos entrevistados frente a frustrações e contrariedades foram classificadas em *atitude passiva* ou *atitude ativa* (Figura 33, Anexo 7).

A maioria dos entrevistados, 11 pessoas, revelou uma atitude passiva de tristeza, revolta, fuga do problema ou expectativa diante da ajuda divina. Outras 8 pessoas disseram buscar soluções de forma ativa, seja pedindo ajuda, seja procurando “*consertar*”, o que parece ser uma atitude mais adequada de controle diante das situações adversas.

5.4.9 Visão dos pontos fracos

If: A minha maior fraqueza é os nervos, que eu tenho esse problema de nervos, se eu não tivesse isso aí, né, essa coisa que qualquer coisinha, já tô... me sinto ruim, sabe? (...) Agora eu não tô tomando remédio, mas eu sempre tomei remédio pros nervos.

Pm: Olha, eu acho que se alguém adocece na minha família. Aí a gente fica fraco, né?

Lf: Eu não sei... eu não me acho com fraqueza (ri), com uma fraqueza! Eu não me acho fraca!

Df: Ah, a minha maior fraqueza é a preocupação. (...) Me preocupo demais com a minha filha.

As respostas foram agrupadas de acordo com a percepção dos próprios pontos fracos: *percebe fraquezas em si ou não percebe/ não respondeu.*

A grande maioria, 79%, descreveu seus pontos fracos, dos quais 73% mencionaram aspectos de ordem emocional: preocupação, medos, descontrole, indecisão etc. Somente 3 pessoas, todos do gênero masculino, fizeram referência à fraqueza diante da dor e da doença, em si mesmo ou em familiares. Uma pessoa falou sobre a dificuldade de lidar com a angústia do desemprego.

Apenas 4 entrevistados não revelaram suas fraquezas: dois disseram não possuí-las e outros dois não responderam à pergunta.

5.4.10 Síntese das entrevistas

Os participantes do programa são, na sua maioria, pessoas que, devido às condições sociais, tiveram que deixar os estudos para ajudar no sustento familiar. Essa baixa escolaridade limitou sua vida profissional a atividades braçais e repetitivas. Seus desejos e aspirações são mais associados às necessidades básicas como casa própria, saúde, família, estudo para os filhos. A saúde lhes garante o trabalho, e este, o sustento, a sobrevivência. Valorizam o emprego atual, os benefícios dados pela empresa e o tratamento recebido pela chefia e pelos clientes. Porém, o serviço de limpeza não é apreciado pelos mesmos. Apesar de ser considerado um trabalho menos nobre que outros, inclusive o da linha de produção, exige senso de organização e de planejamento, assim como habilidade de relacionamento pessoal.

6 A INTERVENÇÃO

Os encontros com os grupos de participantes tiveram início no dia 9 de junho de 1999 e estenderam-se até 30 de novembro do mesmo ano, nas dependências da empresa. A sala foi estruturada para este fim, com a instalação de um quadro branco e cadeiras universitárias. Os encontros tinham duração de 2 horas, com um intervalo de aproximadamente quinze minutos, quando era servido café, chá e biscoitos.

No primeiro e no último encontros foram aplicados os testes coletivos de desenho da figura humana, criatividade e inteligência. Em agosto, as atividades foram suspensas por duas semanas, devido à parada geral da empresa-cliente.

Foi feito um planejamento preliminar dos instrumentos a serem trabalhados nos encontros, embora nem sempre tenha sido possível segui-lo rigorosamente, em virtude do conteúdo emergente e/ou do ritmo do grupo. Procurou-se manter a mesma programação para os dois grupos. Por sugestão de um deles, que foi aceita também pelo outro, alguns exercícios foram entregues para serem realizados fora da aula. É interessante assinalar que os participantes faziam uma associação entre as aulas do “*curso*” com o ambiente escolar. Alguns chegavam a chamar a mediadora de “*professora*” e os exercícios extras como “*temas*”. Isso parecia ser um motivo de satisfação, como se estivessem resgatando algo deixado na infância, já que a maioria não pôde continuar seus estudos.

Conforme assinala o método de Feuerstein, em cada encontro é trabalhado o conteúdo de uma ou mais folhas de exercícios. A quantidade de folhas trabalhadas foi variável, de acordo com a facilidade e a familiaridade com os trabalhos propostos. O conteúdo dos encontros é apresentado no Anexo 8.

6.1 DINÂMICA DO GRUPO “A”

Começou com 13 participantes, 12 do sexo feminino. No primeiro encontro, com o instrumento “Organização de Pontos”, o grupo demonstrou grande ansiedade, começando a executar as tarefas antes de qualquer explicação ou discussão. A mediação foi acerca do controle da impulsividade, o “pensar antes de agir”, a necessidade de informações, da precisão e do método. Nos encontros subsequentes, foi abordada a importância da organização, do planejamento e da tolerância e respeito com as diferenças do outro. Discutiu-se a idéia de levar exercícios para casa. A partir do quarto encontro, houve um salto na participação dos membros do grupo, embora fosse possível perceber como ainda lhes era custoso fazer generalizações e transferências. Duas participantes (Df e Ff) demonstraram grande dificuldade em entender o plano para realizar o exercício, que foi traçado em grupo, com o auxílio da mediadora, compreendendo somente quando ocorria mediação individual.

No quinto encontro, foi iniciado o módulo de “Orientação Espacial I”, que considera o referencial relativo a lados (frente, atrás, direito e esquerdo). A dificuldade do módulo, encontrada pelas pessoas com características mais egocêntricas, está em se colocar no lugar do outro e considerar o referencial dele. Esse módulo foi alternado com “Organização de Pontos” e, no sexto dia, trabalhou-se a comparação de modelos e o pensamento divergente. No encontro seguinte, o grupo trabalhou bastante rápido e com independência. Os exercícios

eram dados individualmente, à medida que terminavam. Como sentiam-se no domínio do exercício, algumas pessoas mais ansiosas erravam por afobação, cujo significado e implicações foram discutidos junto ao grupo.

O instrumento seguinte, “Comparações” foi abertamente recebido pelo grupo pela sua facilidade e simplicidade. Os membros trabalharam em subgrupos, experiência que foi bastante rica. Notou-se uma grande abertura para aceitar diferenças de opinião. Algumas participantes mais reservadas (If, Gf, Bf e Hf) pareciam mais à vontade no grupo. Esse também foi o tema do encontro que se seguiu, com participação acalorada da maioria sobre divergências, necessidade de argumentar, maioria *versus* minoria, entre outros. Uma participante (Df), bastante ansiosa, falou em desistir. O assunto foi conversado com a mesma e invertidos os papéis como se ela mediasse a mediadora. Com isso, ela foi estruturando melhor seu raciocínio e percebeu que tinha capacidade para prosseguir no programa. Na última sessão sobre o tema, todos foram bastante rápidos e aproveitou-se o tempo para trocar opiniões em relação ao “curso”, fazendo “comparações” entre “eu, no início do curso” e “eu, hoje”. Referiram que estavam mais ativas, unidas e seguras, falando pela primeira vez acerca do término do mesmo.

Na décima-primeira sessão, iniciou-se o instrumento “Percepção Analítica”. O grupo foi mais lento do que o esperado, pois muitos envolveram-se com as atividades, colorindo e enfeitando os desenhos. Algumas pessoas trouxeram canetas coloridas que foram emprestadas às colegas. Não estavam muito dispostas a discutir os aprendizados possibilitados pelos exercícios, mas interessadas nas tarefas em si. Isso foi trabalhado junto ao grupo e no encontro seguinte pôde-se falar mais sobre os princípios e exemplos de cada exercício. Surgiu uma polêmica muito rica sobre a questão do erro. Quando foi exigida a conduta somatória, algumas pessoas demonstraram dificuldade, embora o grupo trabalhasse com rapidez. No

décimo-quarto encontro, houve a desistência de um participante, o único homem do grupo, por mudança de turno de trabalho.

O módulo “Orientação Espacial II”, que trata do sistema de orientação fixo (norte, sul, leste, oeste), foi iniciado no décimo-quinto encontro. Foi percebido que, apesar do baixo número de faltas, algumas pessoas (Cf, Df, Af e Ef) saíam mais cedo, ou seja, no horário normal de término do expediente. Perguntadas sobre o que estava motivando este comportamento, alegaram compromissos pessoais, como filhos, médico e outros. Algumas sugeriram começar mais cedo e então foi necessário resgatar o compromisso inicial assumido por elas. No encontro seguinte, o problema se repetiu, sempre com as mesmas pessoas, e o grupo demonstrou estar ficando indignado com essas ausências e saídas. Apesar disso, elas vinham ficando com o material das que se ausentavam. A seguir, a frequência melhorou. Aproveitou-se a ocasião do módulo para trazer bússola e mapas da empresa, do município, do Brasil e do mundo. Houve muita dificuldade nesse exercício, principalmente por possibilitar uma grande variedade de alternativas de resposta, que as deixavam perplexas. Alguém (If) falou que sentia que “dava voltas e não saía do lugar”, o que foi interpretado como uma analogia entre o seu sentimento e a proposta do exercício. Surgiram algumas ironias em relação às participantes (Kf e Lf) mais atuantes.

Decidiu-se por intercalar com o instrumento de “Classificações”. Esse módulo foi também bastante rico em generalizações e despertou-lhes a atenção para assuntos importantes como as diferenças entre raças, a exclusão dos diferentes e sobre humores e emoções. Por diversas vezes, as questões foram também relacionadas a cada um em particular e a pessoas do próprio grupo, cuja reflexão enriquecia os trabalhos e ampliava o conhecimento intra e interpessoal.

Nos últimos encontros, com o programa finalizando, o grupo já demonstrava sinais de ansiedade pelo término, perguntando sempre o dia em que terminaria e acerca de quando seria

a festa de encerramento. A mediação foi ficando cada vez mais distante, acionada somente e sempre que havia impasses e por alguns que queriam se certificar de que tinham feito corretamente, como se buscassem aprovação e reconhecimento, o que também foi trabalhado com o grupo.

O último encontro de trabalho foi para a aplicação dos testes pós-intervenção, com o comparecimento da psicóloga. Foi estabelecido que haveria uma devolução dos resultados dos testes e da participação no programa na oportunidade de uma nova entrevista individual. O fechamento deu-se com a entrega de certificados, com uma pequena festa de encerramento promovida pela empresa.

6.2 DINÂMICA DO GRUPO “B”

Formado somente por pessoas do gênero masculino (a única mulher logo desistiu do programa), esse grupo agiu sério, calado e formal, do início ao último encontro. Seus integrantes falavam e perguntavam pouco e ouviam bastante. Tendiam a um comportamento mais contido e metódico, trabalhando com concentração e atenção, lentidão e individualmente. Não falavam muito entre si, não se movimentavam e raramente trocavam idéias com os pares.

No instrumento “Organização de Pontos”, com exceção de uma pessoa (Nm), o grupo demonstrou facilidade em lidar com a precisão e a busca sistemática, não apresentando a ansiedade que é comum neste módulo e no início do programa. Nas generalizações, são trazidos exemplos da atividade profissional que desempenham e da construção civil.

Em função do comportamento reservado dos participantes, foi sugerido ao Encarregado que não participasse do encontro seguinte, a fim de avaliar sua influência sobre o

grupo. Isso aconteceu no quarto encontro e a participação das pessoas foi a mesma. Foi dado início ao instrumento “Orientação Espacial I”, que pareceu mais fácil do que o anterior. No quinto dia, com a mesma temática, quatro pessoas não compareceram, das quais duas desistiriam em seguida. O grupo menor parece ter permitido maior descontração e participação. Duas pessoas (Nm e Qm) encontraram dificuldade em se colocar no lugar do outro, podendo revelar uma conduta mais egocêntrica dos mesmos.

No encontro seguinte, aconteceu de uma pessoa (Sm) não comparecer, sem comunicar, por ter esquecido sua pasta com os exercícios e material, o que foi com ela trabalhado em outro momento. No oitavo dia, foi iniciado o instrumento “Comparações”. Uma pessoa (Nm) que voltou das férias encontrou muita dificuldade na comparação das características “comuns”, trabalhando indiscriminadamente os exercícios, precisando de uma mediação direta. Outro participante (Qm) foi se soltando, arriscando-se mais a falar no grupo, porém sempre inseguro na sua tarefa. Embora todos estivessem mais descontraídos, envolvendo-se em discussões polêmicas, não conseguiam trabalhar em grupo.

Entrando em “Percepção Analítica” no décimo-primeiro encontro, com o grupo reduzido pelas faltas justificadas pelo trabalho, houve facilidade nos exercícios que requeriam análise e minúcia. Por outro lado, alguns perderam-se nos detalhes e não conseguiram ver o todo, demonstrando carência da visão sintética.

Em “Orientação Espacial II”, foi encontrada dificuldade pela exigência do pensamento divergente e tomada de decisão diante de um quadro amplo de opções. Propôs-se realizar este módulo em equipes ou duplas, a fim de propiciar-lhes maior comunicação. Entretanto, apesar de sentarem-se juntos, trabalhavam individualmente. Um dos participantes (Sm) falou que errou, porque se achava mais ‘burro’ que os outros. Isso foi discutido com o grupo, onde todos estão aprendendo e alguns encontram mais dificuldade do que outros em determinados exercícios. Buscou-se mediar o sentimento de competência.

O módulo “Classificações”, iniciado no décimo-oitavo encontro, foi muito produtivo em termos de generalizações e transcendência. Falaram sobre as máquinas que tiram o emprego das pessoas e foi discutida a complexidade do problema, por que acontece, se é possível evitar ou não. Falou-se ainda sobre exceção e exclusão, que todos somos exceção em algum sentido e como podemos lidar com isso. A participação foi grande e animada, levando o encontro a ultrapassar o término de seu horário. Foi o instrumento que mais provocou a troca de idéias e sentimentos entre os participantes.

Apesar da dificuldade em trabalhar em equipe, as pessoas foram se descontraindo no decorrer dos encontros, embora em proporção inferior ao outro grupo. Parecia ser um traço marcante da personalidade de todos a reserva e a timidez nos relacionamentos. Por outro lado, mostravam-se tolerantes e pacientes com o tempo do outro.

6.3 ABSENTEÍSMO

A freqüência nos encontros pode ser tomada como um indicador da disposição e do comprometimento com o programa. O número de ausências e o percentual de freqüência são expostos na Tabela 8.

O índice de comparecimento aos encontros no *grupo A* foi de 93%, contra 85% do *grupo B*. Entretanto, a distribuição das faltas entre justificadas e não-justificadas apresenta-se similar entre ambos os grupos. Atrasos e saídas antes do término do encontro não estão incluídos neste controle.

A pessoa que teve maior número de faltas (Rm) informou que duas delas haviam ocorrido por sua participação em um curso no SENAI. Devido à alta pontuação obtida no teste de inteligência, sua escolaridade diferenciada (segundo grau completo) e experiência

anterior em trabalhos administrativos, pode-se inferir que deve ter-se desmotivado a participar destes encontros em um grupo com ritmo de aprendizagem tão inferior ao seu. Entretanto, em nenhum momento verbalizou este sentimento.

TABELA 8: FALTAS E FREQUÊNCIAS DOS PARTICIPANTES DO PEI

GRUPO A					GRUPO B				
ID	N.º de ausências			% Frequên- cia	ID.	N.º de ausências			% Frequên- cia
	Justifi- cadas (*)	Não- justificadas	Total			Justifi- cadas (*)	Não- justificadas	Total	
Af	2	3	5	77	Mm	2	0	2	91
Bf	0	0	0	100	Nm	2	3	5	77
Cf	2	1	3	86	Om	1	0	1	95
Df	0	4	4	82	Pm	1	2	3	86
Ef	1	1	2	91	Qm	0	1	1	95
Ff	0	0	0	100	Rm	2	6	8	64
Gf	0	2	2	91	Sm	0	3	3	86
Hf	0	0	0	100					
If	1	1	2	91	Total	8 (35%)	15 (65%)	23 (100%)	85%
Jf	0	0	0	100	% de frequência geral: 90%				
Kf	0	0	0	100					
Lf	0	1	1	95					
Total	6 (32%)	13 (68%)	19 (100%)	93%					

(*) Correspondem a faltas justificadas por atestado médico, férias e trabalho.

De um modo geral, pode-se interpretar o índice de frequência geral como satisfatório. Durante o período da intervenção, quatro pessoas estiveram de férias (Af, Cf, Nm e Om), porém um deles (Om) compareceu aos encontros nesse período. Cabe lembrar, ainda, que a maioria dos participantes que não podiam comparecer, solicitavam aos colegas ou à medidora os exercícios trabalhados, para realizá-los em outro horário. Embora essa fosse uma tentativa de remediar o problema, não se pôde assegurar seu nível de aproveitamento, já que a riqueza do aprendizado está justamente nas discussões e generalizações em grupo.

7 LEVANTAMENTO DE DADOS APÓS A INTERVENÇÃO

Concluída a aplicação do PEI Nível I, iniciou-se novamente a fase de avaliação dos participantes, utilizando-se da entrevista semi-estruturada e dos mesmos testes utilizados no levantamento anterior.

No dia 30 de novembro de 1999, os testes de inteligência, criatividade e figura humana foram aplicadas de modo coletivo pela mesma psicóloga que os aplicou anteriormente. As provas piagetianas foram aplicadas por ocasião da entrevista individual. O processo de entrevistas ocorreu no período de 26 de janeiro a 1º de março de 2000.

7.1 TESTES PÓS-INTERVENÇÃO

7.1.1 Teste de Inteligência

O teste de Raven utilizado no levantamento pré-intervenção foi novamente aplicado e seus dados tratados de forma análoga. A cada score foi atribuído um percentil de acordo com o manual do teste, que leva em consideração a idade do sujeito.

Desta vez a média de escores obtida foi de 30,4 com um desvio padrão de 11,6, conforme demonstrado na Tabela 9, a seguir.

TABELA 9: ESCORES E PERCENTIS DO TESTE DE RAVEN – PÓS-INTERVENÇÃO

Id.	Idade	Escolaridade (em anos)	Escores	Percentis
Af	28	8	37	50
Bf	47	5	38	75
Cf	42	8	24	25
Df	44	4	13	10
Ef	37	7	20	10
Ff	39	4	19	10
Gf	48	5	44	90
Hf	37	4	23	10
If	44	2	33	50
Jf	43	5	21	10
Kf	33	7	49	90
Lf	39	5	37	50
Mm	45	4	32	50
Nm	29	4	14	5
Om	45	4	43	90
Pm	30	4	39	50
Qm	56	5	19	50
Rm	24	11	49	75
Sm	19	4	24	10
Média dos escores:			30,421	
Desvio Padrão:			11,616	

Quanto à frequência dos resultados em percentis, novamente cinco pessoas ficaram acima do percentil 50. Entretanto, diminui para 42% os que ficaram abaixo, devido a uma pessoa passar para o percentil 50 (Tabela 10).

TABELA 10: FREQUÊNCIA DE PERCENTIS DO TESTE DE RAVEN, PÓS-INTERVENÇÃO

Percentis	N.º. de pessoas
90	3
75	2
50	6
25	1
10	6
5	1
Total	19

Não foi identificada correlação entre os resultados do teste de Raven pós-intervenção com o tempo de escolaridade ou idade, conforme mostra a Tabela 11 .

TABELA 11 : CORRELAÇÕES ENTRE O TESTE DE INTELIGÊNCIA, ESCOLARIDADE E IDADE – PÓS-INTERVENÇÃO

	Inteligência - Pós	Escolaridade	Idade
Inteligência - Pós	1,0000 (19) P= ,	0,3612 (19) P= ,129	-0,1389 (19) P= ,571

(Coefficient / (Cases) / 2-tailed Significance)
"." is printed if a coefficient cannot be computed

Fonte: Tratamento de dados (SPSS)

No capítulo 8, será apresentada uma análise comparativa entre os resultados obtidos nos dois momentos. Entretanto, cabe aqui salientar um dado observado durante a aplicação do teste: uma conduta independente e concentrada. Arriscavam mais, “chutando” respostas, quando não sabiam ou ficavam em dúvida.

7.1.2 Provas Piagetianas

Os mesmos exercícios aplicados antes da intervenção foram aplicados após, também na oportunidade da entrevista individual.

Quanto à prova de classificação de figuras, observou-se que a maioria do pessoal chegou sozinho à solução mais sintética, ou seja, à classificação em dois grupos pelo critério de tamanho: figuras grandes e figuras pequenas.

Foi observado que a maioria trabalhou com maior segurança, autonomia e flexibilidade na busca de alternativas. O método de Feuerstein, principalmente os instrumentos “Comparações” e “Classificações” podem ter contribuído diretamente para o

resultado satisfatório nesta atividade, pois os mesmos exercitam habilidades usadas nesta prova.

FIGURA 7: RESPOSTAS À PROVA DE CLASSIFICAÇÃO DE FIGURAS – PÓS-INTERVENÇÃO

Id.	Critério de Organização das figuras	N.º. de grupos	Observações
Af	Tamanho	2	Questionou sobre limite de figuras por envelope e número de envelopes disponíveis. Em silêncio, juntou por forma e tamanho, colocando tudo em seqüência. Mas concluiu sozinha pela organização por tamanho.
Bf	Tamanho	2	Teve dificuldade em comparar tamanhos de figuras diferentes. Juntou por forma e depois de analisar por cores, juntou por tamanho.
Cf	Cor	3	Precisou ser muito estimulada para chegar a uma resposta mais sintética. Separou por cor, forma, novamente por cor. Via 3 tamanhos.
Df	Forma e tamanho	6	Formou seis grupos (forma e tamanho) e, achando muito, reuniu tudo em seqüência. Estimulada, formou quatro grupos (as formas grandes separadas e as pequenas reunidas).
Ef	Forma	3	Reuniu em três grupos, por formato. Estimulada a encontrar soluções mais sintéticas, sugeriu juntar duas formas, porém sem critério.
Ff	Forma e tamanho	6	Silenciosamente, reuniu 6 grupos (forma e tamanho) em seqüência. Estimulada a buscar outras opções, juntando por forma, depois por cor.
Gf	Forma	3	Organizou primeiro por forma e tamanho, depois por forma. Identificou a outra opção, por cor.
Hf	Tamanho	2	Inicialmente, reuniu as figuras por formato, mas percebeu que poderia ser por tamanho, que é mais sintético.
If	Tamanho	2	Rapidamente, concluiu que, juntando por tamanho, seriam só dois envelopes, melhor que por forma, quando precisaria de três.
Jf	Tamanho	2	Preferiu analisar as alternativas: forma, cores e tamanho. Juntou por tamanho e forma e percebeu que havia dois tamanhos, reunindo-os assim a seguir.
Kf	Tamanho	2	Imediatamente, identificou os 3 critérios de classificação e a quantidade de envelopes para cada caso, concluindo pelo mais sintético.
Lf	Tamanho	2	Iniciou analisando todos os possíveis critérios de classificação. Reuniu por cor e percebeu que havia dois tamanhos e três formatos. Concluiu que poderia separar as figuras em dois grupos: grandes e pequenos.
Mm	Cor	3	Inicialmente, organizou as figuras em seis grupos, separando-as por formato e tamanho. Apesar de achar que a classificação por cor daria mais grupos, após juntá-las, concluiu que seriam três envelopes. Estimulado, reuniu por tamanho, mas preferiu por cor.
Nm	Cor	3	Reuniu as peças por cor, formando três grupos. Estimulado a ser mais sintético, dividiu o grupo das verdes em duas partes, colocando cada uma em um dos montes.
Om	Tamanho	2	Primeiro analisou os três critérios possíveis, juntou por cor, concluiu que por cor o número de grupos era o mesmo e por tamanho seriam menos categorias.
Pm	Forma	3	Classificou por forma e tamanho. Estimulado, juntou por forma e concluiu que por cor daria a mesma quantidade de envelopes. Lembrado sobre a possibilidade do tamanho, organizou as peças por esse critério.
Qm	Tamanho	2	Analisou o problema antes de juntar as peças, concluindo que seriam 3 grupos por cor. Teve dificuldade de comparar tamanho de formatos diferentes. Após separar por forma e tamanho, reuniu as figuras em dois grupos: grandes e pequenas.
Rm	Tamanho	2	Foi juntando por forma e logo percebeu que por tamanho era melhor do que as outras opções por empregar menos envelopes.
Sm	Forma e tamanho	6	Na primeira tentativa, separou por forma e tamanho. Questionado como juntar mais, reuniu as figuras por tamanho e pensou juntar tudo em um só.

Quanto à prova de quantificação das probabilidades, que equivale a um jogo de cartas, notou-se mais capacidade reflexiva da maioria dos participantes e muitos já conseguiam comparar simultaneamente a quantidade de cartas marcadas e brancas.

FIGURA 8: RESULTADO DA PROVA DE PROBABILIDADES – PÓS-INTERVENÇÃO

ID.	COMPORTAMENTO OBSERVADO	NÍVEL COGNITIVO
Af	Errou no caso de proporcionalidade (1/2 e 2/4) e desigualdade numérica sem proporcionalidade (2/3 e 3/5), onde identificou uma igualdade de chances, orientado-se, então, pelo número de cartas favoráveis.	IIB
Bf	Apresentou facilidade no exercício, errando nos itens de proporcionalidade (1/2 e 2/4; 2/4 e 4/8), orientando-se ora pelo número de cartas favoráveis, ora de cartas brancas.	IIA
Cf	No exercício, não identificou as mesmas probabilidades nas situações propostas (1/2 e 2/4; 2/6 e 1/3). Pareceu orientar-se pelo número de cartas desfavoráveis.	IIA
Df	Apesar de iniciar o exercício procurando acertar ao acaso, continuou acertando sistematicamente os itens que envolviam uma única variável, orientando pelo número de cartas favoráveis e, quando igual, pelas cartas brancas.	IIA
Ef	Teve dificuldade de compreensão do exercício. Demonstrou certa noção de proporcionalidade, porém orientou-se mais pelo número de cartas quando a possibilidade era a mesma, característica do nível operatório concreto.	IIA
Ff	Errou nos casos que requerem comparação proporcional. Fixou-se nas cartas favoráveis, partindo para as brancas somente quando eram iguais.	IIA
Gf	Demonstrou permanecer no nível operatório concreto (IIB), onde tem consciência da necessidade, porém não tem desenvolvido um esquema de proporcionalidade.	IIB
Hf	Procurou respostas baseadas no seu raciocínio lógico, acertando todas as questões e argumentando de modo consistente acerca de suas escolhas e outras possibilidades. Porém, não indicou esquemas de probabilidade que pudesse levar à classificação no nível formal.	IIB
If	Após uma dúvida no item de dupla certeza (3/3 e 4/4), concluiu que “tanto faz, todas são as mesmas cartas”. Respondeu corretamente a todos os itens de proporcionalidade.	IIB-III
Jf	Insistiu em guiar-se pelo número de cartas favoráveis e quando iguais, volta-se para as desfavoráveis. Errou um item de dupla certeza (3/3 e 4/4) e proporcionalidade (1/2 e 2/4). Baseou-se no número de cartas, com dificuldade em estabelecer relações de proporcionalidade.	IIA
Kf	Acertou sistematicamente todos os itens, demonstrando consciência da necessidade de comparação proporcional. Raciocinou em termos de relações duplas.	III
Lf	Errou apenas um item de dupla certeza (3/3 e 4/4) e justificando: “a chance é igual, mas aqui tem mais chance”, evidenciando apoiar-se em outros fatores para decisão.	IIB-III
Mm	Acertou todas as questões, analisando sempre a relação entre cartas marcadas e brancas, dentro de cada monte: “2 contra dois, 1 contra um, ficou igual”. No item de desigualdade sem proporcionalidade, optou pelo número de cartas favoráveis.	IIB
Nm	Apresentou respostas seguras, mas aleatórias. Não entendeu o conceito de cartas favoráveis e desfavoráveis, errando itens de dupla impossibilidade e dupla certeza, por exemplo.	I
Om	Acertou todas as respostas, chamando as cartas de “negativas” e “positivas”. Solucionou os itens de probabilidade com a comparação.	IIB
Pm	Demonstrou uma noção de proporcionalidade, orientando-se, em casos similares, pelo número de cartas favoráveis ou desfavoráveis: usou operações de subtração.	IIB
Qm	Não se preocupou com o número de cartas brancas, encontrando dificuldade até mesmo em entender o conceito de carta favorável.	I
Rm	Rápido e seguro, respondeu corretamente todas as situações, demonstrando preocupação com a proporcionalidade, utilizando-se de mecanismos empíricos ou intuitivos.	III
Sm	Acertou todos os itens, conseguindo estabelecer relações entre os dois montes de cartas, porém comparando as cartas brancas.	IIB

A frequência de participantes por nível cognitivo é apresentado na Tabela 12.

TABELA 12: FREQUÊNCIAS POR NÍVEL COGNITIVO – PÓS-INTERVENÇÃO

Nível Cognitivo		Frequência	
I	Pré-operacional	2	10,6%
IIA	Operatório concreto A	6	31,6%
IIB	Operatório concreto B	7	36,8%
IIA-III	Entre IIA e formal	2	10,5%
III	Formal	2	10,5%
TOTAL		19	100,0%

Observa-se maior concentração no estágio mais avançado do nível operatório concreto, onde o sujeito intui uma noção de proporcionalidade, mas não possui esquemas de proporcionalidade, como frações, solucionando os problemas empiricamente ou usando de outros recursos.

Apenas duas pessoas (Kf e Rm) puderam ser classificadas no nível operatório formal, pois acertaram sistematicamente todas as questões, raciocinando em termos de relações duplas, mesmo com dificuldade em lidar com frações, no caso de Kf.

7.1.3 Teste de Criatividade

A pontuação obtida no teste de criatividade aplicado coletivamente após a intervenção é exposta na Tabela 13.

Foi encontrada correlação positiva entre os resultados dos escores de fluência, flexibilidade e originalidade, porém não com outras variáveis como a escolaridade e a pontuação do teste de Raven. Houve correlação negativa média entre a fluência e a idade (vide Tabela 14).

TABELA 13: ESCORES OBTIDOS NO TESTE DE CRIATIVIDADE – PÓS-INTERVENÇÃO

Id.	Fluência Pós	Flexibilidade Pós	Originalidade Pós
Af	21	12	14
Bf	10	7	3
Cf	10	8	3
Df	13	8	9
Ef	5	5	0
Ff	7	5	4
Gf	8	7	2
Hf	17	10	8
If	11	10	3
Jf	11	6	2
Kf	21	9	10
Lf	12	9	3
Mm	13	10	6
Nm	10	6	4
Om	10	6	1
Pm	13	8	3
Qm	6	6	1
Rm	19	9	8
Sm	16	9	4
Média	12,26	7,89	4,63
Desvio padrão	4,70	1,94	3,62
CV	38,33	24,58	78,25

TABELA 14: CORRELAÇÕES ANALISADAS – CRIATIVIDADE, PÓS-INTERVENÇÃO

	Fluência-pós	Flexibilidade-pós	Originalidade-pós
Fluência-pós	1,0000 (19) P= ,	0,795 (19) P= ,000	0,8539 (19) P= ,000
Flexibilidade-pós	0,795 (19) P= ,000	1,0000 (19) P= ,	0,7209 (19) P= ,000
Originalidade-pós	0,8539 (19) P= ,000	0,7209 (19) P= ,000	1,0000 (19) P= ,
Idade	-0,625 (19) P= ,004	-0,35 (19) P= ,142	-0,4359 (19) P= ,062
Escolaridade	0,3737 (19) P= ,115	0,1451 (19) P= ,554	0,353 (19) P= ,138
Inteligência	0,4507 (19) P= ,053	0,3718 (19) P= ,117	0,1966 (19) P= ,420

(Coefficient / (Cases) / 2-tailed
Significance)

"." is printed if a coefficient cannot be computed

Fonte: Tratamento de dados (SPSS)

7.1.4 Teste da Figura Humana

O teste da figura humana de Machover foi aplicado e avaliado pela psicóloga Fátima Maria Dorneles. Sua aplicação foi coletiva, junto com os demais testes. A análise de natureza qualitativa centrou-se nos aspectos gerais do desenho, como a posição da folha, localização na página, tamanho e qualidades do grafismo, além de alguns aspectos relacionados ao tema, perspectiva, traçado, simetria e proporções. Na Figura 9, é apresentada a análise individual e o parecer comparativo entre os trabalhos realizados antes e após a intervenção, para cada participante.

FIGURA 9: ANÁLISE DOS RESULTADOS DO DESENHO DA FIGURA HUMANA, POR PARTICIPANTE¹⁶.

Id.		Sinais observados antes do PEI	Sinais observados depois do PEI	Comentários dos aspectos gerais dos desenhos
Af	Tamanho	Médio	Médio	O segundo desenho indica uma melhor percepção das coisas que a cercam.
	Localização	Centrada em si mesma, insegurança, emotividade	Centrada em si mesma, autovalorização	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente/perfil	Frente/perfil	
Bf	Tamanho	Médio	Médio	A sensibilidade e insegurança estão presentes em ambos os desenhos. No segundo, a localização indica maior presença da fantasia e dos objetivos altos.
	Localização	Altruísmo, sociabilidade	Espiritualidade, realização na fantasia, energia	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente/perfil	Frente/perfil	
Cf	Tamanho	Sentimentos de expansão e agressão	Médio	Mudança no tamanho e localização. Parece estar procurando adequar-se à realidade que a cerca.
	Localização	Egoísmo, comportamento compulsivo, introversão	Passividade, satisfação na fantasia, nostalgia	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente/perfil	Frente	
Df	Tamanho	Médio	Médio	Não foram observadas diferenças estruturais entre os desenhos. Há indícios de afastamento da realidade, dificuldade de adaptação e satisfação na fantasia.
	Localização	Misticismo, nostalgia, energia, fantasia	Misticismo, nostalgia, energia, fantasia	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente	Frente/perfil	
Ef	Tamanho	Médio	Médio	Parece indicar que, embora com traços de insegurança, apresenta maior autenticidade e melhor contato com a realidade.
	Localização	Introversão, egoísmo	Reserva, introversão	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente/perfil	Frente/perfil	

¹⁶ Elaborado pela psicóloga Fátima Dorneles.

Ff	Tamanho	Falta de controle e de inibição, sentimentos de expansão e grandeza	Falta de controle e de inibição, sentimentos de expansão e grandeza	Embora apresente melhores proporções no segundo desenho, de um modo geral não apareceram diferenças significativas.
	Localização	Egoísmo, predomínio do passado	Egoísmo, predomínio do passado	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente/perfil	Frente/perfil	
Gf	Tamanho	Médio	Médio	Embora não se observem diferenças estruturais entre os desenhos, o segundo indica uma melhor estabilidade emocional e melhor contato com a realidade.
	Localização	Introversão, reserva, predomínio do passado	Introversão, reserva, predomínio do passado	
	Tema	Estereótipo, fantasia	Estereótipo, fantasia	
	Perspectiva	Frente	Frente	
Hf	Tamanho	Inferioridade, inibição	Médio	No segundo desenho observa-se uma melhor valorização e confiança em si própria (tamanho) e em relação ao ambiente que a cerca.
	Localização	Espiritualidade passividade, fantasia, atitude de expectativa	Espiritualidade passividade, fantasia, atitude de expectativa	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente/perfil	Frente	
If	Tamanho	Inferioridade, inibição	Médio	Em relação ao primeiro desenho, o segundo parece indicar uma melhor confiança em si, procurando adequar-se à realidade.
	Localização	Passividade, inibição, fantasia, atitude de expectativa	Energia, fantasia	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente/perfil	Frente	
Jf	Tamanho	Médio	Médio	O aumento do tamanho no segundo desenho parece ser compensatório, indicativo de sua insegurança e egocentrismo.
	Localização	Insegurança, inadequação, falta de confiança em si, possível depressão	Centrada em si mesma, autovalorização	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente/perfil	Frente/perfil	
Kf	Tamanho	Médio	Médio	Observa-se maior flexibilidade e confiança, parecendo poder mostrar sua sensibilidade e necessidade de apoio e contato.
	Localização	Egoísmo, predomínio do passado	Atitude de expectativa diante da vida	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente	Frente/perfil	
	Traçado	Hostilidade para com o ambiente, constância, decisão, obstinação	Sensibilidade, intuição	
Lf	Tamanho	Sentimento de expansão e hostilidade para com o ambiente, narcisismo e idéias de grandeza	Médio	Demonstra estar mais confiante, ajustada e receptiva ao ambiente e às pessoas, parecendo perceber o que a cerca mais dentro da realidade.
	Localização	Centrada em si mesma, autovalorização	Centrada em si mesma, autovalorização	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente/perfil	Frente/perfil	
Mm	Tamanho	Inibição, reserva, inferioridade	Inibição, reserva, inferioridade	Nota-se um aumento de tamanho, podendo-se levantar a hipótese de maior valorização de si mesmo.
	Localização	Passividade, inibição, reserva	Passividade, inibição, reserva	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente	Frente	

Nm	Tamanho	Fantasia, ação compensatória, idéias de grandeza	Fantasia, ação compensatória, idéias de grandeza	Não se observam diferenças significativas entre os dois desenhos.
	Localização	Introversão, predomínio do passado	Introversão, predomínio do passado	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente/perfil	Frente/perfil	
Om	Tamanho	Médio	Médio	Em relação ao primeiro desenho, o segundo apresenta-se mais proporcional, não tão primitivo e mais elaborado, podendo estar relacionado a sua autovalorização.
	Localização	Introversão, timidez, reserva, objetivos muito altos	Introversão, timidez, reserva, objetivos muito altos	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente/perfil	Frente	
Pm	Tamanho	Médio	Médio	Indica um pequeno aumento no tamanho, o que pode ser interpretado como reação de autovalorização frente ao ambiente, ou ainda uma reação compensatória.
	Localização	Introversão, afetividade, passividade, egoísmo	Introversão, egoísmo, passividade, predomínio da afetividade	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente/perfil	Frente	
Qm	Tamanho	Sentimentos de expansão e agressão	Médio	A diferença quanto ao tamanho e localização pode indicar uma percepção mais adequada de si mesmo.
	Localização	Insegurança, passividade, inibição, timidez	Energia, fantasia, projetos para o futuro	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente/perfil	Frente/perfil	
Rm	Tamanho	Sentimento de expansão e agressão, idéias de grandeza	Sentimento de expansão e agressão, idéias de grandeza	Não foram identificadas diferenças significativas quanto aos aspectos estruturais.
	Localização	Predomínio do passado, egoísmo	Predomínio do passado, egoísmo	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Perfil, em movimento	Perfil, em movimento	
Sm	Tamanho	Inferioridade, inibição	Médio	A proporção e o tamanho do segundo desenho podem indicar uma melhor autovalorização, assim como melhor contato com a realidade.
	Localização	Passividade, atitude de expectativa, fantasia	Passividade, atitude de expectativa, fantasia	
	Tema	Realidade	Realidade	
	Perspectiva	Frente/perfil	Frente/perfil	

A análise comparativa dos resultados é apresentada no Capítulo 8.

7.2 ENTREVISTA COM PARTICIPANTES APÓS A INTERVENÇÃO

Após a intervenção, foi realizada uma entrevista individual semi-estruturada com cada participante. Na oportunidade, foram feitas quatro questões abertas que versavam sobre a opinião acerca do programa, mudanças pessoais observadas, mudanças percebidas no grupo e uma autodescrição.

As questões abertas e sua finalidade são expostas na Figura 10.

FIGURA 10: QUESTÕES ABERTAS DA ENTREVISTA INDIVIDUAL – PÓS-INTERVENÇÃO

QUESTÕES ABERTAS	FINALIDADE
1. O que você achou do curso? Do que você gostou e do que não gostou?	COMENTÁRIOS SOBRE O PROGRAMA: conhecer a opinião de cada participante, a fim de contribuir para uma avaliação da dinâmica dos encontros, método e mediação.
2. Você sentiu alguma mudança em você? O quê? E no trabalho? Percebeu alguma mudança no grupo?	EFEITOS DO PROGRAMA: obter uma auto-avaliação acerca do aprendizado possibilitado pela participação no programa, a fim de colaborar na apuração dos resultados do mesmo.
3. Como você se descreveria hoje?	AUTO-IMAGEM: permitir uma autodescrição, a fim de ser comparada com a visão pré-intervenção, contribuindo para a identificação dos efeitos do programa.

As respostas foram trabalhadas por meio do método de análise de conteúdo. Após uma leitura flutuante, os temas comuns foram recortados e agrupados em categorias iniciais, intermediárias e finais. A definição das categorias foi orientada pelos objetivos da pesquisa e outros conteúdos considerados relevantes que surgiram durante as entrevistas. As categorias ficaram definidas conforme a Figura 11.

FIGURA 11: CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO PARA QUESTÕES ABERTAS

CATEGORIAS FINAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS INICIAIS
I) Efeitos do programa	A) Mudanças percebidas no próprio jeito de ser e agir	a) Pensar antes de agir
		b) Controle emocional
		c) Auto-imagem e autoconfiança
		d) Comunicação e relacionamento interpessoal
		e) Visão e contato com a realidade
	B) Reflexos nas várias esferas da vida social	a) Mudanças na esfera profissional
		b) Mudanças na esfera escolar
		c) Mudanças na esfera familiar
		d) Mudanças no grupo de trabalho
	II) Comentários sobre o programa	A) A dinâmica dos encontros
b) Duração das aulas e do programa		
c) Exercícios extra-sala		
B) O método PEI		a) Os instrumentos
		b) A mediação
C) Motivação		

O processo de classificação dos recortes com as falas das 19 pessoas levantadas após a intervenção gerou cerca de trinta quadros, com os depoimentos e a identificação de quem os emitiu. Devido ao seu grande número, encontram-se no Anexo 9. A análise por categoria e alguns exemplos ilustrativos são apresentados nas próximas seções.

7.2.1 Categoria final “efeitos do programa”

Nesta categoria, classificam-se os comentários acerca das mudanças percebidas no próprio jeito de ser e sobre os reflexos nas esferas profissional, escolar, profissional e no grupo de trabalho.

7.2.1.1 Mudanças no jeito de ser e agir

a) Pensar antes de agir

Af: Faz a gente pensar, né? Por isso já tem nesse curso, né, “Deixa-me pensar”. (...) Porque antes de... é esse negócio, antes de falar, pensa um pouco, né, antes, né?

Lf: É, pensando mais o que vai fazer, pra não voltar... pra toda hora ficar pegando material. Aí já pensa tudo ali pra levar tudinho.

Sm: Ah, eu... senti, né, pra fazer um serviço, claro que já... já pensei mais, né? Antes não pensava! Fazia o que tinha que fazer, à vez fazia errado, depois desmanchava... agora já... melhorei bastante!

Das mudanças percebidas pelos participantes, a mais mencionada foi “*pensar mais antes de agir*”: 12 pessoas (63%) falaram espontaneamente sobre este resultado (ver Figura 36, Anexo 9).

Não é de admirar que tantas pessoas tenham referido este tema, já que o método de Feuerstein possui o enfoque de “*pensar antes de agir*”, a fim de evitar a conduta impulsiva, a qual pode levar a decisões e ações indevidas, com possíveis conseqüências irreparáveis ou gerando desperdício de tempo e recursos. Em todas as capas dos instrumentos e a cada exercício, os participantes são lembrados disso e estimulados a acreditarem na sua capacidade de reflexão e planejamento para fazerem certo da primeira vez.

A essa capacidade reflexiva está relacionado o controle emocional.

b) Controle emocional

Bf: Antes eu... eu tinha um problema, eu já ficava nervosa, desesperada e tal, apavorada. Agora não, agora fico mais calma... mais... não adianta querer... meter os pé pela mão, né?

Qm: A gente fica mais... a gente fica mais tranquilo pra trabalhar, como tu explicava ali, quando a gente vai fazer qualquer coisa a gente procura a... procura... é... ver melhor... primeiro a... refletir bem o que vai fazer.

Seis pessoas falaram que aprenderam a se controlar e se acalmar para refletir melhor na solução do problema. Os sentimentos *ansiosos* são inevitáveis diante de problemas ou pressões resultantes da interação com o mundo circundante. Entretanto, a maneira de reagir a essas situações depende das experiências e da confiança na própria capacidade. Nesse sentido, é possível que o PEI tenha sido uma experiência enriquecedora, já que através do mesmo os participantes deparavam-se com exigências crescentes em termos de complexidade e dificuldade e foram afirmando sua capacidade de resolução por meio do raciocínio, da criatividade e do apoio do grupo (ver Figura 37, Anexo 9).

c) Auto-imagem

Bf: Dou mais valor [a mim], né? Mais valor... Hoje acho que eu sou uma A. mais... um pouquinho mais alegre, mais... mais companheira, mais comunicativa.

Jf: Eu acho que até eu mudei muito, bah! (...) Aquela W. de antes... sumiu! (ri). (...) Conforme tu vai convivendo com as pessoas, tu vai, sabe, parece que aquela, aquela coisa... parece um peso que tu tinha assim... sumiu, né? A gente anda mais leve... sabe?

Mm: Eu me acho até... melhor do que antes, quando comecei o curso.

Qm: Ah, isso aí... Minhas características... considero as mesmas ainda. Eu sou calmo... procuro... entender as pessoa também, né?

Os depoimentos foram classificados também de acordo com a percepção acerca de se houve ou não mudanças no jeito de ser e agir, quando comparada a situação atual com a anterior à intervenção (ver Figura 38, Anexo 9).

Dessa forma, pôde-se identificar que 14 participantes (74% do total) notaram uma mudança em si mesmos, com a qual ficaram satisfeitos. A autovalorização é um dos resultados esperados do PEI e os depoimentos mostram que isso parece ter se efetivado para essas 14 pessoas que passaram a se ver de modo diferente: *“fiquei mais ativa”*, *“eu consegui”*, *“vou lá e vou olhar”*, *“eles têm que perceber o que a gente faz”*, *“a gente já se comunica*

melhor”, *“fiquei mais esperto”* etc. Junto a isso, indicam gostar mais do seu jeito: *“me dou mais valor”*, *“gosto mais de mim hoje”*, *“me acho melhor”*, por exemplo.

Das 5 pessoas que disseram continuar os mesmos, todos demonstram gostar do jeito que são. Uma pessoa referiu não saber se descrever e não soube falar de mudanças, reconhecendo que pode estar *“se negando”* a fazer esta avaliação.

Pode-se concluir que, pela percepção dos participantes, cada um indica uma imagem favorável de si próprio e, para a maioria, houve um crescimento pessoal resultante da intervenção.

d) Comunicação e relacionamento interpessoal

If: Mas assim, sabe, a gente... eu era assim, sabe, eu sou uma pessoa que eu... não gostava de falar nada, eu... tudo aquilo era assim, guardado, sabe? Não falava pra ninguém. E agora com as gurias eu já tenho me abrido mais.

Kf: Tinha coisas que eu não aceitava... nas pessoas, passei a aceitar. Eu não era muito assim, eu achava assim aquela pessoa chata, é chata, não queria saber porque era chata, sabe? Porque às vezes a pessoa é chata, mas sempre tem uma coisa por detrás. E eu não queria nem saber! É chata mesmo, saía, sabe, nem conversava, nem nada... e agora não, agora eu procuro até conversar, que de repente, né, até pode ajudar. Porque antes não, eu até me afastava.

Mm: Ah, teve, ah.... pra mim... até... conversar com as pessoa também, a gente... conversar, já vai pensar mais no que vai dizer também, né, conversar.... já... já conversa mais, como é que eu vou te dizer... mais tranquilo, né, a gente não, não tem aquela... já sabe mais o que a gente vai conversar com a pessoa, né, e... e.... eu acho que pra mim ajudou bastante isso aí!

A participação no programa parece ter contribuído para 9 pessoas que se consideraram mais comunicativas ou com melhor relacionamento interpessoal (ver Figura 39, Anexo 9). As discussões e a troca de experiências permitem que as pessoas tenham oportunidade de expressar seus sentimentos e idéias, e ouvir opiniões muitas vezes diferentes. Além disso, alguns exercícios permitem várias respostas, a fim de exercitar o pensamento divergente, a tolerância e o respeito a opiniões e decisões diferentes.

Algumas pessoas como Bf, If, Mm e Qm demonstraram que, embora reservadas, tiveram uma contribuição ativa crescente no decorrer dos encontros.

e) Visão e contato com a realidade

Gf: O que mudou é... me ensinou a ... me alertou, né, a ... a ... pra mim observar mais as coisas, né, porque geralmente a gente não observava nada, né? A gente anda na rua, não... não olha a placa, não olha nada, né, a gente não vê nada. E realmente ele faz com que a gente comece a observar as coisas, a olhar os sinais, observar as coisas na volta da gente, né?

Hf: A gente agora presta mais atenção.

Jf: É, o que eu senti, assim, um... eu aprendi mais... a enxergar... de longe, sabe? Eu era muito tapada, não enxergava muito, só bem pertinho, assim, sabe?

Os depoimentos de 5 participantes evidenciam que a experiência lhes ajudou a ter uma melhor visão e contato com a realidade (ver Figura 40, Anexo 9).

De fato, o método de Feuerstein tem por objetivo melhorar funções cognitivas de *input* que estão associadas diretamente à coleta de dados. Assim, aspectos como observar mais, estar mais atento, enxergar mais longe, enxergar a si mesmo e perceber melhor as coisas podem ser considerados efeitos esperados e desejáveis da participação no programa. Entretanto, as mudanças são diferenciadas por pessoa: enquanto umas referem “*prestar mais atenção*”, ou seja, estar utilizando mais a capacidade analítica de perceber detalhes, outros falam em “*enxergar de longe*”, por exemplo. Isso pode estar relacionado às necessidades internas de cada um.

f) Síntese da categoria intermediária “mudanças no jeito de ser e agir”

Com relação à categoria intermediária “mudanças no jeito de ser e agir”, 18 dos 19 entrevistados comentaram ao menos uma mudança percebida em si como resultado da participação no PEI, enquanto 1 única pessoa disse não ter sentido mudança alguma:

Rm: Em mim? Sabe que eu não parei ainda pra perceber? Melhorou? Como dizer... não sei explicar, não reparei ainda, né? Não tenho resposta.

Pode-se questionar o grau de envolvimento do mesmo no programa, já que sua frequência foi de apenas 64% nos encontros. Sua escolaridade (segundo grau completo), sua pontuação no Raven e velocidade de raciocínio são muito superiores à média dos demais participantes de seu grupo. Na entrevista individual antes da intervenção referiu que sua decisão de inscrever-se no programa foi a oportunidade de realizar um curso, pois veio para o Estado em busca de formação e de uma melhora profissional. Durante o decorrer do PEI, faltou ao programa para participar de curso de especialização para motorista de caminhão.

Quanto aos demais integrantes do grupo, a maior incidência foi em relação a uma atitude mais reflexiva, que está diretamente relacionada com o melhor controle emocional diante de adversidades. Dentre os participantes, 9 sentem-se mais comunicativos e 5 falam de uma visão mais detalhista ou abrangente da realidade. Todas essas percepções podem contribuir para a melhor autovalorização e auto-estima. Exercitar uma nova conduta e gostar mais de si mesmo pode ter repercussões nas diversas esferas da vida social. É do que trata a próxima categoria intermediária.

7.2.1.2 Reflexos nas várias esferas da vida social

Esta categoria agrupa quatro categorias iniciais: “Mudanças na vida profissional”, “Mudanças na Vida Escolar”, “Mudanças na Vida Familiar”, e “Mudanças no Grupo de Trabalho”. Todos os entrevistados referiram reflexos em pelo menos um aspecto da vida social, seja profissional, familiar, escolar ou junto ao grupo de trabalho.

a) Mudanças na esfera profissional

Df: Hoje estou mais consciente, assim, no serviço... fazer mais devagar, né. Saber o que tu tá fazendo ali, né, não... querer abraçar o mundo, sabe? Queria fazer tudo aquilo ao mesmo tempo ali. Agora não, agora já divido... o tempo... melhor... de, de agir, né?

Ef: Deu pra gente aprender bastante coisa, né? A refletir, dentro do trabalho da gente, né? (...) Porque se tu vai fazer um... um... quando tu vai limpar uma coisa, tu vai analisar o que tu vai fazer, né? Tu vai pensar qual é a melhor maneira... de repente, né? Planejar.

Om: É, mas... principalmente no trabalho, quando tô com muito trabalho, me torno agitado. Tô fazendo um serviço, aí... às vez com pressa, pensando noutro, então com esse curso eu procurei separar as coisas. Fazer um de cada vez.

Sm: O comentário é que eu... não sei se você já soube que eu não quis mais limpar vidros aí... (...) A única coisa que comentam é porque que eu não quis mais. Não é por nada, é que eu... é um servicinho que... que... é, é bom de fazer, é que... enjoa, né cara, um serviço... mais enjoativo! (...) Eu não gosto de entrar na sala, cheia de gente, ali, o ... o cara entrar ali... Eu sou muito tímido, pra mim esse serviço eu não... (...) Faz seis mês que eu disse pra eles... Aí... aí eles ficaram de arrumar outro serviço... até o J. [gerente] arrumou outro no [setor do] picador de noite [mas não quis o horário noturno]. Perigoso, né? (...) Esse serviço não... não sei, não serve pra mim! É isso, não serve! Trabalha, trabalha, trabalha, olha pro relógio, tá o mesmos minutos... Entendeu como é que é? ... Um servicinho... é mais... a limpeza, né, de... pra mim, esse serviço é... xarope! (ri).

Para 18 pessoas, 95% dos participantes, o programa contribuiu ou para uma maior reflexão no sentido de planejamento e organização do trabalho, melhor controle da ansiedade ou atenção para detalhes (ver Figura 41, Anexo 9).

Já 8 pessoas falaram da mudança em relação ao comportamento no trabalho que se refere a pensar, planejar antes de fazer. De fato, apesar de desempenharem um trabalho considerado braçal, precisam organizar-se para levar consigo o material que utilizarão na

tarefa. Além disso, possuem a atribuição de estruturar as atividades de acordo com o tempo disponível, principalmente no caso da limpeza administrativa desempenhada pelas mulheres. Isso também é um fator de pressão, pois algumas falaram do pouco tempo que têm para a execução da tarefa. Neste sentido, a experiência do PEI ajudou a controlarem melhor a ansiedade, a “*agitação*”, “*não querer abraçar o mundo*” ou “*terminar logo*”, como disseram três pessoas.

A maior autoconfiança parece ter estimulado, para 3 pessoas, o compartilhamento das dúvidas e problemas que antes as angustiavam.

Um caso interessante é o do funcionário (Sm) que se encorajou a rejeitar o trabalho que o desagradava, mas que desempenhava mesmo sentindo-se descontente com ele. Embora tenha tomado uma atitude drástica frente à chefia, com o que poderia até arriscar o seu emprego, indica que assumiu uma decisão, agindo em direção aos seus desejos profissionais. Cabe lembrar que na entrevista antes da intervenção a mesma pessoa afirmou que não compartilharia com os chefes sua insatisfação em uma atividade: “*Ah, acho difícil, que geralmente não tá... No mínimo tu... o cara é vagabundo, toda hora mudando de setor...*”.

b) Mudanças na esfera escolar

Bf: Pretendo [voltar a estudar]. Não sei, vou ver ainda, né, tem que ser só em março.(...) De repente fazer outros curso... Aprender outras coisas, né? (...) Cabeleireira. Vou tirar esse curso, se Deus quiser!

If: Até que deu [vontade de voltar a estudar]! Até que deu, mas eu já pensei assim: “Pô, mas eu tenho que levantar dez pra cinco eu já tenho que tá de pé, né? Aí eu tenho que trabalhar, depois chego em casa, tenho que fazer o serviço, aí pra ir de noite por colégio, é muito puxado, né, já não dá não. Mas bem que dá vontade mesmo!

Pm: Vou ver se vou começar a estudar agora. Vou ver se faço um curso aí, vamo ver se melhora! Aproveitar que eu tô trabalhando aí, faço um cursinho de noite. (...) É, SENAI. (...) E, estudar, também, vou voltar também. [O curso] incentivou! Bah, Deus o livre!

Dos entrevistados, 7 falaram que pretendem voltar aos estudos, seja realizando cursos profissionalizantes (4 pessoas), como de cabeleireira, motorista ou outro, no SENAI, por exemplo, seja para concluir o estudo básico (5 pessoas). Vários descreveram seus planos e já procuraram se informar nas escolas. Entretanto, alguns parecem ainda inseguros, dependendo de um apoio externo, como cunhada, filho ou irmão (ver Figura 42, Anexo 9).

Uma pessoa (Rm) comentou seus planos de cursar computação e fazer vestibular para Ciências Contábeis ou Química. No entanto, estes planos são anteriores à intervenção e, portanto, não se pode associar essa decisão à sua participação no programa.

c) Mudanças na esfera familiar

Bf: Meus filho notaram. (...) Que em casa eu também mudei um pouco (ri). “Que houve com a mãe? O que está acontecendo com a mãe?” (ri). É bom... a gente saber... que é notada, né? Sinal que a gente tá... evoluindo!

Gf: E a minha filha que disse assim: “Ai, mãe, acho que esse curso te estragou”. Porque agora eu falo: “Ah, tu tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, tem que ser assim, assado...”. Ou às vezes é alguma coisa que ela tá falando: “Ah, não porque tem que ser assim, a gente tem que procurar os direito da gente, tu não pode deixar assim, a gente tem que falar, tem que reclamar...”. Ela: “Ih, mãe, ih...”. (ri).

Om: É, a gente procura conversar mais agora. É, a minha esposa notou.(...) É, falou que tava um pouco mais calmo, mais... falando mais, né? Ela gostou (ri).

Outro reflexo do programa comentado por metade dos participantes refere-se à mudanças no contexto familiar. De alguma maneira, seja pela atitude mais flexível, mais organizada, mais crítica ou mais comunicativa, pessoas do convívio doméstico perceberam e por vezes comentaram, com satisfação ou estranhamento, a conduta diferente. Com isso, esses participantes demonstraram sentir-se notados e reconhecidos, o que também contribui para sua autovalorização e auto-estima (ver Figura 43, Anexo 9).

d) Mudanças no grupo de trabalho

Af: Acho que... adiantou pra... até pra elas pensar melhor, né? (...) Quando teve o curso, muitas vez, nós mudando a nossa roupa no vestiário, e comentando sobre o curso! Sabe, tinha uma coisa diferente pra elas comentar! (...) Na hora de ir embora, “Bah, que... Bah, hoje foi fácil o curso!”, noutro dia: “Ô, veio uma folhinha mais difícil!”. (...) Mudou muita coisa! Eu acho, né? (...) Agora não tem mais folhinha, mas elas mudaram um pouco.

If: Eu acho que ficaram bem mais unidas. Eu acho, pelo menos eu... todo mundo queria ver os tema da outra, iam olhar, e ver como é que tava, depois das aula mesmo a gente procurava, né?

Ff: Nosso grupo, infelizmente, não é um grupo, né, unido. E aquilo ali, parece que aproximou um pouco mais, apesar que sempre tem aqueles... né, um pouquinho mais! (...) [Uniu] um pouquinho, mas não muito. As pessoas, não adianta, tem aquela coisa assim.... (...) Cada um pensa diferente... é todos os locais, é todos... as pessoas são muito...

Rm: Não... pro mim não... pra mim continuou... assim... do mesmo jeito, né? A mesma relação que eu tenho com um, tenho com todos... a mesma amizade... continua a mesma, vamos dizer assim, né? E... se tem mais união não tem como saber porque a gente fica em setores separados, né?

Embora o objetivo do programa não fosse promover mudanças no grupo, buscou-se averiguar se, na percepção dos entrevistados, estas ocorreram. Sete pessoas, a maioria de mulheres, concordam que o programa levou à maior união entre os membros do grupo, embora tenham diferenças de opinião quanto à intensidade da mudança. Duas pessoas (Af e Cf) apontam mudanças no grupo na terceira pessoa, ou seja, “*elas mudaram*”, como se excluíssem a si próprias desse processo. Na avaliação de uma participante (Jf), a aproximação que ocorreu entre os participantes do grupo restringiu-se apenas à duração do programa (ver Figura 44, Anexo 9).

Para 10 pessoas, a maioria, não foram percebidas diferenças nas relações de trabalho. Com isso, pode-se inferir que o programa não contribuiu para melhorar significativamente as relações interpessoais entre os membros do grupo.

e) Síntese da categoria intermediária “reflexos nas várias esferas da vida social”

Todos os entrevistados falaram de como o aprendizado do programa influenciou determinados campos de sua vida social. A grande frequência de menções na atividade profissional pode ser consequência do programa ter sido realizado no ambiente de trabalho e promovido pela empresa. Além disso, considerando a importância do trabalho em suas vidas, exemplos do dia-a-dia eram constantemente trazidos aos encontros para ilustrar com exemplos os conceitos e idéias que estavam em debate. Entretanto, não se limitou a este campo. Várias pessoas (metade do grupo) falaram que estavam agindo de algum jeito diferente em seus lares, o que chegou a ser percebido e comentado pelos familiares. Isso é uma evidência importante de que a experiência *influenciou a pessoa como um todo* e não apenas no papel de trabalhador. Isso foi também manifestado na vontade de realizar seus desejos de crescimento pessoal e intelectual por meio do retorno aos estudos, comentado por 7 dos participantes.

Quanto ao grupo como um todo, apesar de algumas expectativas de que a convivência através dos encontros poderia integrar mais seus membros, isso não se efetivou, ou se efetivou de maneira muito modesta, deflagrando a necessidade de continuar com reuniões e discussões que possam consolidar o grupo de modo mais consistente.

A mesma pessoa (Rm) que não identificou mudanças em si como resultado do programa, coerentemente não falou de reflexos em sua vida profissional.

7.2.1.3 Síntese da categoria final “efeitos do programa”

Quanto à categoria final “efeitos do programa”, pode-se concluir que 18 dos 19 participantes demonstraram acreditar que a experiência mobilizou alguma mudança pessoal, a qual foi estendida no desempenho de seus papéis sociais.

7.2.2 **Categoria final “sobre o programa”**

Esta categoria congrega três classes intermediárias: a dinâmica dos encontros, os instrumentos e motivação dos participantes.

7.2.2.1 A dinâmica dos encontros

É composta de três categorias iniciais: “impressões gerais”, “duração do programa” e “exercícios extra-sala”.

a) Impressões gerais

Hf: Eu achei ótimo, gostei. A gente conversou bastante, né? Aprendeu bastante também. Eu faria [de novo].

Jf: É, nos primeiro dia a gente cansou, né, cansava, mas depois... mas que nem, foi igual nos primeiro dia a gente cansou nos primeiro dia, depois a gente... eu já gostaria que tivesse prolongado mais! Foi bom! Eu achei pouco tempo também! Por mim podia continuar!

Qm: Pra... pra... pra mim... o curso pra mim foi... foi, foi significante pra mim. Foi importante! Muitas coisas que a gente... que a gente... conseguiu... tudo a gente aprende, né? Coisas que... novidade coisa... interessante.

Sm: Eu, pra mim, eu sei que foi muito bom! Mesmo... foi difícil, mas... é bom! Se o cara só vai fazer coisa fácil, não vai aprender nunca! Mas foi bom! (...) Eu gostei do curso. Por mim, se tivesse outro, fazia.

À pergunta “o que você achou do curso?”, 18 entrevistados (95%) disseram que acharam bom e gostaram, alguns justificando o motivo de sua satisfação. Os comentários desses participantes encontra-se no Figura 45, Anexo 9.

Uma única pessoa (Df), embora tenha dito que gostou, perguntada se faria novamente respondeu: *"Ah, eu ia pensar, né? Eu acho que minha... meu cérebro já não dá mais (ri). Eu e minha visão..."*. De fato, não foram poucas as vezes em que falou sobre desistir dos encontros, pois tinha dificuldade no entendimento dos exercícios. Demonstrava ansiedade e dificuldade de concentração. Saía mais cedo, porque deixava sua filha com vizinhos, o que podia ser a razão de sua ansiedade ou uma desculpa para não enfrentar a dificuldade que sentia nos exercícios. No entanto, permaneceu até o fim do programa. Provavelmente este foi um dos motivos pelos quais considerou sua duração muito extensa.

b) Duração do programa

Mm: Eu acho que o tempo tava... tava bom, o suficiente.

Df: Foi o quê, uma base de uns cinco? Foi bastante tempo. [Um tempo bom seria de] uns três mês, né? (...) Porque, tu sabe, ah... no primeiro a gente, bah, a gente fica empolgada, né? A gente fica faceira e tudo, “Bah, eu tô estudando!”, né? Aí depois, vai passando o tempo, vai indo, aí... acaba aquilo ali, né, já vai tá... tirando a atenção, já, né, mais preocupação aí, como eu te falei, de casa, né, tem que sair, fazer aquilo... Quer dizer que aí a gente fica mais preocupada... “Ah, não termina essas aula, meu Deus do céu!”.

Pm: Pouco tempo, né, recém nos tava iniciando... pô... recém nós tava pegando... o embalo da coisa, quando vê terminou? (ri) E aí? Agora que tava ficando bom, vamo embora? A gente já tava... já tava pegando o espírito da coisa. Todo mundo! Pegando o espírito da coisa! Mas quando vi, já... “Como é, terminou? Ué, mas terminou... recém começemo, tchê!”.

Das 13 pessoas que comentaram a duração do programa, que foi de 22 encontros semanais em cinco meses de trabalho, 4 entrevistados consideraram o tempo suficiente. Para 2 mulheres, pareceu-lhes longo demais, 1 delas (If) falando que esperava que fosse mais curto. Entretanto, na apresentação do projeto foi exposto que não se teria como precisar o prazo, mas

ficaria entre quatro e cinco meses, como realmente aconteceu. A outra pessoa (Df) foi uma das que encontrou muita dificuldade com os exercícios e esteve a ponto de abandonar os encontros. Entretanto, a mesma referiu um ponto que foi observado nos encontros: a motivação inicial pareceu deteriorar-se e depois recuperar-se, no grupo feminino. Esse fato foi comentado por outra participante: *“É, lembra, que [no início do curso] era uma festa, depois estava meio... Parece que precisava um empurrãozinho (ri). (...) Tava tão feliz... uma hora tava meio... meio assim, né? Acho que umas não vinham, né?”* (Hf). Isso pode ter ocorrido por várias razões: os exercícios foram ficando mais complexos, as diferenças de ritmo determinadas pela capacidade individual foram se tornando evidentes e acirrando a competitividade que já existe entre as mesmas. Madalena FREIRE (1992b) refere os estágios pelos quais atravessa o grupo: busca de homogeneidade, afirmação da própria identidade e reconhecimento das próprias diferenças e identidades. Os dois primeiros momentos ficaram claros; entretanto, a existência de subgrupos fechados e a falta de tempo para aprofundar esse trabalho dificultou chegar ao terceiro estágio, embora tenha sido possível verificar sinais de aceitação de divergências em determinados momentos (ver Figura 46, Anexo 9).

Para 7 pessoas poderia ser mais extenso em termos de duração do encontro ou do programa como um todo, pois aproveitaram para reciclar-se, exercitar seu pensamento e ocupar produtivamente seu tempo disponível. A questão relativa a entreter-se com os exercícios surgiu também quando abordaram o tema dos exercícios extra-sala.

c) Exercícios extra-sala

Gf: Ah, eu achei um barato! Eu achei um barato, eu e minha neta, nós fazia junto. E ela dizia: “Ai, vó, pinta aqui. Ai, vó, isso aqui...”. E lápis, e queria pintar! Digo: “Não, vovó que pinta!”. “Não, pinta de verde!” (ri). Nós brigava, né, com a C. [filha]: “Eu pensei que já tinha visto tudo na minha vida! Agora vejo a minha mãe e a minha filha brigando por lápis de cor!” (ri). (...) E minha filha achava o maior barato, né? Nós duas ali, na mesa, um monte de coisas espalhada, brigando, curtindo. Eu que ia pintar! Ah, eu achava um barato assim, achei o máximo!

Om: Achei bom. Achei bom, tinha uns que até a minha esposa me ajudou, ela se interessou por eles. Se interessou e... começou a fazer e gostou. “Agora eu vou fazer tudo!”. “Não!...” (rindo). Era um que eu levei lá que era... não lembro bem o que que era, mas uma coisa bem interessante, puxa bem pela idéia da gente. (...) Nunca deixei em branco. Aí eu chegava e conferia com o seu A., pra ver se o dele tava igual. Se não tava, via quem é que tava errado, quem é que tava certo...

Sm: Funcionou, porque o cara já... aprendeu aqui... e o cara fazia lá, né, sozinho, já se esforçava até mais... lá. (...)É, só o... o nenê que... queria brincar com as folha... (ri). Aí complicava, né? Mas fazia... deixava ele dormir, ou então a mulher ia caminhar com ele e eu fazia!

A fim de estimular o vínculo com o programa entre os encontros, permitir a exercitação num ambiente menos competitivo, como é o do grupo, e favorecer o término do programa no prazo previsto, após consulta aos participantes, alguns exercícios eram entregues para realização fora do ambiente de aula. Ao receber as tarefas, discutia-se em grupo as alternativas de solução e, no encontro seguinte, propunha-se a comparação das respostas e esclarecimento coletivo das dúvidas, assim como, pela mediação da transcendência, exercitava-se a generalização do aprendizado para outros campos da vida e do cotidiano.

Nem todos deram sua opinião sobre essa estratégia, pois a pergunta não fazia parte do roteiro da entrevista e foi colocada somente a partir de um certo momento. Entretanto, das 11 pessoas que comentaram o assunto, *todas* referiram gostar da atividade. Alguns chegaram a falar que seus colegas não faziam os exercícios, porém, na realidade, foram casos isolados (ver Figura 47, Anexo 9).

A receptividade acerca das tarefas extra-sala foi grande, segundo depoimentos dos mesmos. Um aspecto curioso notado em todos os relatos foi o envolvimento dos familiares (cônjuge, filhos e netos) na tarefa dos participantes, o que parecia ser motivo de reconhecimento e de satisfação para os mesmos. Pode-se supor que isso contribuiu para o fortalecimento da sua individualidade e autovalorização.

d) Síntese da categoria intermediária “a dinâmica dos encontros”

De um modo geral, mesmo falando que gostaram do programa, parece que os entrevistados puderam fazer uma apreciação crítica da dinâmica dos encontros. Quanto à duração, as opiniões divergem, provavelmente por questões internas ou disponibilidade de tempo. Pode-se inferir que, caso se alongasse, haveria mais desistências. Uma forma de manter o prazo acordado foi a atribuição de exercícios extra-sala, que eram quase repetições dos executados em sala. Houve ganhos tanto em relação à valorização pessoal junto aos familiares, quanto à ocupação de seu tempo disponível de lazer com investimento em seu desenvolvimento intelectual.

7.2.2.2 O método PEI

Esta categoria intermediária agrupa duas categorias iniciais: “os instrumentos do PEI” e “a mediação” que são os dois elementos que compõem o Programa de Enriquecimento Instrumental.

a) Os instrumentos do PEI

Os temas que se referem aos instrumentos foram reunidos em grupos para facilitar sua análise: “Geral”, reúne comentários sobre os instrumentos sem especificá-los. Os demais tratam diretamente dos Instrumentos: “Organização de Pontos”, “Orientação Espacial I”, “Orientação Espacial II” e “Classificações”. O conteúdo agrupado nessa categoria inicial, apresentado em anexo, é dividido em subgrupos, a fim de facilitar sua leitura e interpretação.

Tratando o assunto de forma *geral* (Figura 48, Anexo 9), 6 pessoas disseram ter gostado de todos os exercícios, mesmo quando questionadas sobre o que não gostaram. Dessas, 3 referiram que encontraram dificuldades, mas as encararam como um desafio que foi sendo superado, uma oportunidade de exercitar seu raciocínio. Outras 3 pessoas comentaram que os exercícios foram repetitivos, “*enjoativos*”. De fato, os instrumentos são divididos em unidades com tarefas semelhantes, embora de complexidade crescente. A repetição tem por objetivo a fixação, a formação do hábito e, em alguns casos, é inevitável. As variações ficam, muitas vezes, por conta das discussões e generalizações em torno do tema. Como foi comentada a expectativa de mais conteúdo, podemos levantar uma hipótese acerca de quanto isso levaria a um maior engajamento desse público adulto. A seguir, alguns exemplos dos depoimentos sobre a impressão geral dos instrumentos.

Qm: Ah, que eu não gostasse, propriamente... eu gostei de... o problema da pessoa não sabê, isso aí não... não quer dizer que a pessoa não gostou... isso aí é... a pessoa não saber... porque a ... a ... a pessoa... é a mesma coisa que no colégio, a professora passa os tema e a pessoa às vez não, não sabe... não sabe... outra pessoa vem ensinar... mas isso aí... eu considero bom, porque a pessoa não... a pessoa aos pouco vai... vai aprendendo!

Hf: É que todos assim... quer dizer, claro, os pontinhos também no começo a senhora teve que explicar bastante, lembra? E todos a senhora agia assim... tem que explicar, pra depois as pessoas... depois que começa a fazer, a gente começa a entender, fica mais fácil, né? (...) Depois que a senhora explicava, e depois que a gente fizesse uma folhinha ou duas, já... a gente já... Só ia pra frente!

Ef: Eu gostei de tudo, só que muita coisa eu achei muito repetitivo, né? Aí, de vez em quando, um pouco já cansava. Não sei, eu achei que ia ter mais novidade, assim, sabe, do que foi colocado. Eu achei que repetia muita coisa, né, não sei se tu sentiu isso aí. (...) Aí já... claro, tu tem que fazer, mas não é aquilo, né? Eu achei que ia ser mais... eu achei até que ia ser mais difícil, um pouco, do que foi, né, o conteúdo que foi colocado. Isso aí que eu achava. (...) É muito repetido, ali... Depois, às vezes uma pergunta em cima e embaixo quase a mesma coisa, né?

Dos instrumentos, “Organização de Pontos” foi o mais lembrado (ver Figura 49, Anexo 9), tendo 11 pessoas falado sobre ele espontaneamente. Dos entrevistados, 9 disseram ter gostado de “Organização de Pontos”, relacionando os exercícios a um “quebra-cabeça”,

considerando as tarefas envolventes. Apesar de não ter um conteúdo específico, trabalha o planejamento, a busca sistemática, a precisão e a reflexão para fazer certo. Foi observado nos encontros que a maioria dos participantes passaram a trazer réguas para serem mais precisos ou para tirar dúvidas, quando havia mais de uma possibilidade de solução. Buscavam avaliar seu próprio desempenho pelo uso ou não da borracha, procurando conter a impulsividade de resolver o problema sem planejar antes. Os exercícios foram muito ricos em generalizações para o cotidiano do trabalho.

Mm: O que que eu mais gostei do curso? O que eu mais gostei ali foi de ligar os pontinho. Aquilo ali é... a gente... olhando assim, não dá... pra ser bem sincero, eu no começo no curso até não... não achei... quando começemo a ligar aqueles pontinho, eu não achei muito interessante aquilo ali, né, ligar pontinho... Até achei, sinceramente achei até bem infantil ali, porque parecia mais que era pra criança. Mas depois, com o andamento do curso, eu vi que era... que era importante, é importante pro raciocínio da pessoa, né, pra abrir o raciocínio, saber... que ali, naquele trabalho, se a gente não prestar atenção, a gente faz tudo errado, né?

Cf: Aquele... dos pontinhos, de achar... era como um quebra-cabeça, sabe, a gente ficava ali, envolvido.... Foi um dos que a gente mais se... chamou a... atenção.

Ff: As atividades são boas... eu gostei mais fazer os pontinho... daqueles... os quadrinho... aquelas coisinha... mexe muito, ajuda muito aquilo ali, que... que aí tu vai te ligar, né?

Df: Aquele dos pontinho... (ri). Aí quando tu chegava: “Lá vem os pontinho...” (ri). Não é que eu não gostava, gostei de todos, mas só que... é um pouquinho complicadinho, né, de fazer, né? Não sei se é porque já faz muitos ano que a gente estudou... eu não me lembro mais nada! Alguma coisa que tu fez aí, até eu me recordava, né, recordei da... dos ano que eu tive no colégio, mas o resto...

Apenas 1 pessoa (Df) não gostou das atividades propostas neste instrumento. Dizia que possivelmente tinha um problema de visão que a confundia e dificultava a realização dos exercícios.

O módulo “Orientação Espacial I”, que trata do sistema de referências relativo à orientação (esquerda, direita, frente e atrás), foi mencionado somente por 2 homens (ver Figura 50, Anexo 9). No decorrer dos encontros, não foi um instrumento que gerou grandes

dificuldades. Enquanto 1 gostou e considerou aplicável seu aprendizado, outro disse que “ficava perdido” :

Mm: Como é que... não é Comparação, é... esquerda, direita, né? Essas coisa aí melhorou também. Às vezes a gente... até aconteceu comigo, mesmo, a gente ia na... na rua, uma pessoa pedia uma informação, a gente ficava pensando: “Bah, onde é que fica esquerda, direita...” A gente tinha que pensar, né, pra... e agora não, às vez, nesses dia mesmo, uma pessoa perguntou um endereço aí: “Ah, fica... é... tal lugar à esquerda...”, foi uma facilidade pra... isso aí é resultado do curso, né?

Pm: O que eu não gostei? Não sei... não teve coisa que eu não gostei, como é que eu vou...(ri). Ah, tinha um só, eu nem me alembro dele. (...) É esse aí [Orientação Espacial I]. Ficava olhando... bah, então às vez me perdia naquela ali, no... Ali me perdi.

Um instrumento que gerou opiniões diferentes a seu respeito foi “Orientação Espacial II”, que aborda os pontos cardeais como sistema estável de referências. Enquanto 5 entrevistados disseram ter gostado e achado fácil, outros 5 consideraram difícil, repetitivo e confuso (Figura 51, Anexo 9). Eis alguns exemplos:

Jf: E aquele negócio... do norte-sul. Porque aquilo ali... eu tava bem perdida, né, nem sabia pra que lado ficava o sul, nem norte, né? Agora eu já me achei... agora eu já sei!

Af: Mais chato? Acho que foi aquele... o... norte-sul... naquele me perdia! (ri). Foi o único que eu achei assim, mais... assim, sabe, mais foi esse aí!

Ff: É, que eu não fui muito mais... era o norte... eu... Ah! Aquilo ali... Ninguém gostou. Sei lá! É, tem ser uma coisa que tu fique curiosa, que descobrir porque, até achar, aquela coisa assim.

Os encontros que abordaram esse instrumento foram enriquecidos com bússola e mapas da empresa, da cidade, do Brasil e do mundo. Os exercícios comportavam uma grande variedade de respostas divergentes, o que lhes causava perplexidade, pois não tinham uma resposta única correta para servir-lhes de referência. Isso foi trabalhado junto ao grupo. Procurou-se encorajar os participantes a localizarem-se nos mapas e a traçar roteiros usando os pontos cardeais. Entretanto, as tarefas não despertaram o entusiasmo esperado. Pode-se levantar algumas possíveis causas deste desinteresse: uma falha na mediação que somente intercalou este instrumento com outro, quando uma participante comentou que tinha a

sensação de que “*virava, virava e não saía do lugar*”, usando uma analogia com o exercício. Se tivesse sido alternado anteriormente, talvez não causasse tal sentimento. Outra possibilidade é a proximidade do término do programa, quando as pessoas já foram se desmobilizando e se preocupando com outros objetivos externos ao mesmo. E, finalmente, uma possível resistência em posicionar-se diante de um quadro com infinitas alternativas, obrigando-as a tomar decisões acerca das direções e caminhos que pretendem seguir.

O outro instrumento comentado foi “Classificações”, que visa introduzir regras de categorização, classificação e representação (ver Figura 52, Anexo 9). É o último do Nível I, devido ao seu grau de dificuldade. Além disso, como sua modalidade é verbal, exige muita escrita, o que dificulta sua execução por esse público de baixa escolaridade:

Cf: Eu gostava de... como é que... aquelas ali... de escrever ali, saber como é que era o... desanimado [em Classificações]... Gostei daquela parte

Lf: É... aquele [Classificações] foi um pouquinho mais complicado, né? É, o resto achei que foi bom!

Quatro pessoas falaram sobre este instrumento, 3 declarando que era “*difícil*” ou “*complicado*”. Apesar disso, nos grupos surgiram discussões interessantes, quando se transcendia o tema para questões sociais e emocionais, o que foi lembrado por 1 pessoa que falou como gostou da classificação das emoções.

Dois instrumentos, “Comparações” e “Percepção Analítica” não foram comentados, embora pôde-se observar em sala que ambos foram apreciados pelos participantes. Gostavam de colorir e tiveram facilidade em realizar os exercícios que envolviam o pensamento analítico.

b) A mediação

A dinâmica dos encontros e a forma de mediação foram mencionadas por 15 pessoas. Esses depoimentos foram agrupados na categoria inicial “mediação” e os recortes agrupados de acordo com os *critérios de mediação* definidos por FEUERSTEIN (1988). Um dos critérios da interação de mediação, a *intencionalidade e reciprocidade*, foi percebido e apontado por 3 participantes do programa, 2 dos quais apresentaram maior dificuldade de aprendizagem:

Qm: Claro, ninguém nasce sabendo, né? a gente não sabe, mas tu mesmo... tava desse... tava dando força, ali, ajudando isso aí.

No entanto, 1 pessoa assinalou uma falha na mediação da intencionalidade, quando criticou a seleção dos exercícios. Segundo a mesma, os temas repetitivos desmotivaram os participantes e somente depois que a mediadora passou a intercalar os exercícios (Orientação Espacial II e Classificações) o problema foi superado. Segue o seu depoimento:

Gf: Teve uma seqüência, né, de umas duas ou três aulas que sempre... que foi sempre a mesma coisa, né? Então eu acho assim, aqueles exercício muito repetitivo, acho que cansou o pessoal. Até eu fiquei, né? Cansei daquela... Eu achei que podia ser mais variado, numa aula variar, dar outro tipo de exercício, mas depois voltar, que nem tu fez no final, né? Aí no final tu parou, né, pulou, e depois voltou de novo, né?

A importância da *mediação da transcendência* é assinalada por 3 participantes, demonstrando seu aspecto motivacional para o aprendizado (ver Figura 53A, Anexo 9). Uma pessoa fala da dificuldade das colegas em extrair dos exercícios aprendizados para a vida, o que foi percebido pela mediadora. A generalização de princípios implica uma atividade de abstração e essas pessoas estão mais habituadas a lidar com aspectos concretos. Por outro lado, os exercícios são desafiantes e foram apreciados, porém muitos deles não possuem um

conteúdo prático que pudesse também enriquecer seu conhecimento, como alguns o desejavam.

Ff: Eu entendi assim, ó, não é assim, por exemplo esses desenho, que tu passa assim, ó, ali... é uma... é que faz parte da vida da gente. (...) Ninguém entendeu... eu entendi nesse sentido. Sobre organização, muitas coisa assim que... faz parte da vida, do lar, do dia-a-dia. Em algumas coisas eu tentei... me organizar!

Rm: Bom, eu gostei de tudo, bem dizer, né? Mais ainda da... quando a gente começava a conversar e passava... a gente esquecia do papel e dialogava mais sobre outros assuntos, né, que tinha a ver... com o assunto que tinha a ver com o curso, mas com... com a vida em si, né, como o assunto nosso. Passava o assunto pro dia a dia, né? Então tava dentro do curso, mas tava... Eu gostava... Bah, quando a gente sentava ali e conversava, né? Daí, você pode ver, até os mais quieto tinha hora que se enturmava e falava também, né?

Embora a mediação da *competência e auto-regulação* tenha acontecido em diversos momentos, haja vista os depoimentos acerca dos efeitos do programa examinados anteriormente, foram mencionados por apenas 2 pessoas.

Qm: Agora, o que eu não sabia fazer, às vez eu dizia: “Isso aqui não... não... não consegui fazer! Tudo bem... Claro, tentei! E tem gente que não tenta, né, não tenta. Às vez tu não sabe, não sabe mas não... Eu vejo às vez eu... eu trouxe temas errado ali, mas não precisa... mas eu tentei a fazer!

Algumas pessoas valorizaram especialmente a oportunidade de trocar idéias em grupo. Nesse sentido, 10 depoimentos apontaram sinais da *mediação do compartilhamento*, o que parece ter tornado a experiência mais agradável e rica para os participantes (ver Figura 53B, Anexo 9). Entretanto, no grupo de mulheres, a participação mais ativa de algumas pessoas, seja pela sua expansividade ou pela rapidez de raciocínio, incomodou outras. Isso pode ter sido devido a uma certa competitividade entre os membros do grupo. Alguns depoimentos chegam mesmo a ser contraditórios. Procurou-se minimizar o problema com trabalhos em grupo, da valorização de todas as contribuições e da solicitação direta da participação dos mais reservados. Alguns depoimentos relacionados a este aspecto são apresentados a seguir.

Kf: Mas o nosso grupo ali é assim. É muito assim de achar assim que: “Ah, eu fiz certo, então...”. Eu, no curso, quando começou assim a ir pra esse lado: “Ah, porque a R... porque isso, porque aquilo...”, eu procurei me afastar mais por causa disso. Porque eu não gosto de ficar, sabe, não gosto desse tipo de coisa! E elas ficavam muito avaliando, então...

Lf: Não, em grupo foi melhor ainda! É, que se a gente tinha alguma dúvida, a outra, né, dava uma forcinha, né? Que a gente ensinava, se pudesse ajudar, a gente ajudava!

Pm: Ah, o entrosamento interpessoal da turma toda ali, né? Era todo... todo mundo junto ali, né, fazendo... dá risada... Eu achei legal!

Dos participantes, 2 falaram sobre temas ligados à *mediação da individuação* (ver Figura 53C, Anexo 9). Como o PEI visa à autonomia e à busca ativa de informações, procurou-se minimizar o papel do mediador como “dono do saber”. Tal conduta deixou alguns participantes perplexos nos primeiros encontros, assinalado por uma participante (Ef) que falou da dependência pela cobrança e correção dos exercícios, o que foi superado, segundo a mesma, no decorrer dos encontros.

Ef: Só que a gente às vezes ficava preocupado porque a gente fazia aquilo lá, de repente... eu achei que de repente ia ter uma... corrigir aquelas coisas ali, mas não, né? Aí de repente tu não sabe se tá certo ou tá errado, né, o que foi feito. (...) Mas aí no começo foi isso aí, né, depois a gente já falou: “Não, se ela não corrigiu, bota o olho... é que tá indo certo. Tá tudo certo, né (rindo). Vamo tocá, né?”. (...) Depois aí a gente vinha, dando um tema que tu mandava, né, de repente tu corrigia certas coisas que a gente tinha dificuldade, tu debatia com a gente ali, então a gente foi pegando mais, né? Depois... tu não deixava por assim, né? Olhava junto, né? Aí a gente fazia, quem não tinha feito fazia, né? Mas nunca deixamos de fazer, né, ou certo ou errado, a gente fazia. Depois a gente ia ver se tava certo ou não tava, né?

Acredita 1 pessoa, no entanto, que muitos não se envolviam nas tarefas por falta de cobrança das mesmas. Como isso não foi percebido pela mediadora, parece que houve uma falha na mediação da individuação e da intencionalidade com essas pessoas, já que não foi possível obter o engajamento e a assunção da responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem.

Outras 3 participantes falaram de aspectos relacionados à *mediação da automodificação*, relacionada à percepção da própria capacidade de aprender e mudar (ver Figura 53C, Anexo 9).

Hf: A gente aprendeu que a gente não é só... só uma coisa que a gente pode fazer. Pode melhorar muito mais, né? Aqueles, ali, serve prá... aqueles quebra-cabeça ali serve pra ver que não é só uma coisa que a gente pode aprender, né? Que a gente pode aprender muito mais coisa, né? No dia a dia.

Assinalou 1 delas a importância de receber uma avaliação externa quanto ao próprio aprendizado, a fim de que pudesse ter um referencial acerca de seu próprio potencial de mudança:

Kf: Achei bom por causa que dá pra gente se avaliar e... e tinha coisas que era assim mais assim pessoal, né, da gente mesmo, da gente mesmo poder se... pensar melhor (...) Eu gostei porque eu sei que vai vir uma avaliação no final! (ri). (...) Aí eu disse assim: “Ai!...” gostei muito do início do curso tudo, né, aí quando tu disse que não ia ter assim, ó, um avaliação... É... que coisa, né, porque que não tem uma avaliação, porque se tivesse uma avaliação... que eu sou muito assim de aceitar assim, ó, anh.... uma pessoa chegar assim em mim e dizer assim ó: “Ah, tu tá assim, assim, assim, não sei o quê!”.

c) Síntese da categoria intermediária “o método PEI”

A análise do conteúdo das entrevistas que trata dos instrumentos do PEI indica que, de um modo geral, foram apreciados pelos participantes. É de se esperar que haja opiniões diferentes acerca de um mesmo tema, como ocorreu com os exercícios. As críticas que surgiram tratam basicamente da repetição e do pouco conteúdo, se confrontado com a expectativa de alguns participantes. Se, por um lado, isso poderia ter sido amenizado pela mediação, por outro lado, a repetição e a ausência de conteúdo são intencionais no método do PEI. Com as repetições são criados os hábitos, são como passos necessários para se chegar a uma atividade mais complexa. Já a ausência de conteúdo implica que o PEI visa, sobretudo, desenvolver a capacidade de aprender e não tem como objetivo *transmitir conhecimentos*. É

evidente que, com as discussões em grupo, os participantes trocam opiniões e experiências de vida. Com isso, as outras pessoas se enriquecem. Elas podem nem se dar conta do aprendizado que estão tendo, mas percebem que alguma coisa em suas vidas está diferente. O que o método de Feuerstein não quer é justamente reforçar o modelo tradicional de ensino em que os alunos são agentes passivos desse processo.

Pode-se notar que houve um impacto na forma como foi desempenhada a mediação, já que muitos esperavam, também nesse ponto, uma conduta mais tradicional. Os depoimentos relacionados à mediação salientam a importância desse papel no processo de aprendizagem. Embora pareça ter contribuído para o encorajamento da autoconfiança do mediado e do compartilhamento no grupo, alguns entrevistados assinalaram críticas, uma das quais em relação à falta de devolução, por parte da mediadora, dos exercícios corrigidos. Isso pode também implicar falha da mediação da individualização e da competência. Outra crítica refere-se à seleção dos exercícios, cujo caráter repetitivo, em determinado momento, desmotivou os participantes.

Havemos de considerar que essas pessoas têm aspirações de conhecimento e o programa poderia, de alguma maneira, aliar-se a isto para obter um maior engajamento, um maior envolvimento e, assim, intensificar o gosto por conhecer coisas novas. É com relação à este assunto que trata a última categoria intermediária: motivação para os encontros.

7.2.2.3 Motivação para os encontros

Af: Não, pra mim passava rápido.(...) Tinha dias que dava aquela bobeirinha, sono na gente, sabe? (...) A hora que eu me sento... mas não é pelo curso que tá cansando, é porque eu cansei em casa, dormi tarde, não descansi. Não tem nada a ver: “Bah, o curso, a hora não passa!”.

Ff: Passava rápido. É... aquela coisa assim... ah, quando chegava a hora, ah, ficava nervosa: “Ah, mas tem curso...”. Mas depois que tu tá... (ri) aí tu quer mais, mais, mais... Que coisa engraçada, né?

Kf: Passava até rápido demais. Eu achava rápido.(...) Eu acho que porque a gente... ficava ali, né, tentava entrar a fundo no exercício, que acabava... o tempo passando e a gente nem notava. E aí quando via já tava já no... já tava passando do horário de sair! Quase sempre passava do horário. (...) A gente se empolga (ri), aí quando chegava a olhar no relógio, já era hora de ir embora, né.

Om: Ah, eu achava que passava normal, passava... a gente... ah, eu achava até que passava bem rápido, que a gente se empolgava ali, né? Quando olhava pro relógio, já tava... passando do horário ali, né? (...) Só faltei um dia porque eu tava lá prá... pro Inter lá, né? Mas depois disso, sempre preocupava, mas sempre chegava... terça-feira tava no horário. Nas férias também... É... eu gostava, foi muito bom. A gente vai se acostumando, né? Sempre que a gente consegue aprender, nunca é demais!

Esta categoria reúne os depoimentos referentes a como sentiram-se frente aos encontros do programa. Do grupo, 17 pessoas – 89% do total – falaram que geralmente sentiam-se bem e, embora enfrentando a dificuldade de alguns exercícios, viam-se envolvidas a ponto de esquecer do horário e de outros compromissos e/ou preocupações (Figura 54A, Anexo 9). Segundo Feuerstein, este engajamento ocorre quando a atividade é percebida ao mesmo tempo como desafiante e fonte de sucesso (FEUERSTEIN et al., 1988). MASLOW (1993) e CSIKSZENTMIHALYI (1992) identificaram experiências semelhantes: Maslow a denomina por *experiência culminante* e Csikszentmihalyi a chama de *experiência máxima* ou *flow*. Os três autores concordam que vivências desse tipo tendem a despertar a motivação intrínseca e a busca de experiências igualmente instigantes, resultando em uma auto-estima mais elevada e na segurança na própria capacidade de enfrentar situações desafiadoras.

A experiência de engajamento na tarefa (*experiência culminante* ou *flow*) requer uma disposição física, como falou Af acerca de seu cansaço e sono. Além disso, implica treinamento constante da capacidade de manter certo controle sobre a ansiedade, as emoções e os pensamentos (CSIKSZENTMIHALYI, 1992), o que é um dos objetivos do PEI. Pode-se exemplificar com o caso de uma pessoa (Rm), cuja ansiedade diante de algum compromisso tirava-lhe a concentração, dando-lhe a sensação de que o tempo “*demorava um pouco pra passar*”. Outro exemplo é o caso de Jf (ver Figura 54B, Anexo 9) que diz: “*depende da cabeça da gente*”. Quando estava “*bem*”, “*fazia com tranquilidade... passava rápido*”. Mas ao

contrário, quando “*não estava legal*”, “*estava voando*”, não conseguia se concentrar e “*parecia que não passavam aquelas horas*”.

Outro caso é o de Df, que apresentava muita dificuldade em fazer os exercícios. No primeiro instrumento, “*Organização de Pontos*”, embora sem usar óculos, falava da deficiência visual que a atrapalhava na execução do exercício. Como não conseguia acompanhar os colegas e cometia muitos erros, experimentava um sentimento de que o desafio da tarefa estava acima de suas capacidades, o que lhe gerava ansiedade. Na realidade, demonstrando dificuldade em lidar com esses sentimentos ansiogênicos, ela procurava saídas pela fuga (desistir do programa, sair mais cedo para pegar a filha etc.) e no apoio do grupo. Com o estímulo das colegas e da mediação, permaneceu e concluiu o programa com uma frequência de 82%.

Quase todos os sujeitos fizeram alusões ao envolvimento profundo nas tarefas, que os levava a esquecer de compromissos, horários e preocupações, indicando que estava havendo motivação intrínseca pela tarefa. Oferecer condições para produzir motivação intrínseca pela tarefa, pela da formação do hábito, é objetivo do PEI e se realiza por meio de atividades com nível crescente de dificuldade e complexidade. A experiência de enfrentamento desses desafios, que é autovalidante e autojustificada, complementada pela satisfação de poder superá-los, gera sentimentos de alegria, entusiasmo e domínio da situação. O sentimento de capacidade de atingir objetivos tende a favorecer a auto-estima, a autoconfiança e o ajustamento pessoal (FEUERSTEIN et al., 1988; CSIKSZENTMIHALYI, 1992; MASLOW, 1993; BEYER, 1996; BERGAMINI, 1998).

7.2.2.4 Síntese da categoria final “sobre o programa”

Concluindo esta categoria final “sobre o programa”, pode-se considerar que o PEI foi percebido de modo satisfatório pela maioria dos entrevistados. Os exercícios conseguiram prender sua atenção, na medida em que representavam desafios alcançáveis. O prazer pela atividade levava à concentração e ao engajamento na tarefa em sala e em casa. Enfrentar e superar os desafios propostos por exercícios inéditos e de complexidade crescente foi um fator de motivação e de valorização da auto-estima. Todavia, os exercícios perdiam esse apelo instigador quando se tornavam repetitivos, o que, apesar de característica proposital do método, poderia ter sido amenizada pela mediação.

Parece ter havido um choque entre a expectativa de um curso convencional e o método empregado: a correção e avaliação são realizadas pelos próprios participantes; e os exercícios mais se parecem com “quebra-cabeças”, onde o conteúdo não é um fim em si mesmo. Essa *ausência de conteúdo* objetiva que seja estimulante para indivíduos de qualquer idade e escolaridade. Um exemplo disso é o depoimento de uma pessoa que vacilou quanto a participar do programa por temer não conseguir acompanhá-lo em função de sua baixa escolaridade (segunda série do antigo primário):

If: No início, até, nem ia freqüentar, não ia freqüentar o curso, e de repente, de tanto as gurias começaram me... “Vamo, vamo, vamo, vamo...” e aí eu pensei: “Ah, não vou!”. Mas é assim, ó, eu pensei nesse curso assim: “Eu não tenho estudo, muita coisa eu não vou saber fazer!”, eu pensei comigo mesma, precisa, né, e aí eu tava com medo por causa disso! Não por mais nada, né? Aí... porque eu... muito pouco, né? Lê, eu leio bem. Lê, eu pego qualquer coisinha, eu leio. Agora escrever, já, troco muita as letra... essas coisa assim, né? Então... por isso que eu... eu não queria fazer o curso mais é por causa disso, não por mais nada. Mas depois... aí todo mundo: “Não... mas não tem... não tem...”. Aí eu comecei a fazer e adorei! Adorei! Não era aquilo, né? E até aprendi muitas coisa que... né?

Considerando essa população específica de trabalhadores de baixa escolaridade que encorajam-se a participar de um “curso”, apesar de suas limitações intelectuais e

educacionais, o grau de expectativa tende a ser muito elevado, já que consideram como um retorno aos estudos. Os depoimentos de 3 pessoas demonstram como a experiência as reportou ao tempo em que estudavam:

Rm: Como é que eu me sentia? Ah, normal! De vez em quando, voltava aquela... como se diz... aquele espírito quando tava no colégio, de bagunçar, conversar... Voltava a ser criança um pouco, né, voltava nos tempo de escola. Me sentia bem!

Gf: Eu me sentia assim, como uma adolescente, né, no colégio, lá fazendo aqueles exercícios, né? Digo: “Ai meu Deus, na minha idade, fazendo os exercícios assim, que barato!” (ri).

Af: Que nem no curso, tu dava uma folha pra nós, se eu não tivesse interessada, eu ia botar... Então eu... nem que eu fizesse errado alguma coisa, mas foi com muito esforço, né? Porque tu ensinou nós pra pensar melhor, né? Então a... no colégio não, no colégio eu não usava isso aí, sabe? Eu me... me escorei, porque tinha um pra me ajudar sempre. Então eu tenho o primeiro grau mas não aprendi quase nada, me entendeu? Não aprendi quase nada porque tinha uma pessoa... eu não me interessava em pensar nada, né?

Poderia ser oportuno aproveitar essa carência de estudo, disposição para aprender e esse resgate de algo que ficou na infância, para, além do desenvolvimento das funções cognitivas, contribuir para a construção de novos conhecimentos.

7.3 COMPLETAMENTO DE SENTENÇAS

Enquanto a etapa anterior da análise de conteúdo das entrevistas centrou-se nas questões abertas, esta refere-se à análise das respostas às sete frases inacabadas, as mesmas utilizadas antes da intervenção.

7.3.1 A profissão

Af: A minha profissão eu não trocava por outra (ri). Não trocava a minha profissão por uma... trabalhar numa produção numa firma.

Jf: O que é que eu faço, tu quer saber? É... é essa profissão que eu tenho! Que eu já fiz mais outros serviços, mas agora, no caso aqui... sabe que eu tô gostando... eu gosto do serviço que faço. É bom, é divertido, a gente se enterte. É bom, eu gosto.

Kf: Adoro! (...) [Uma profissão preferida] só essa que eu tô, que eu tô conseguindo tudo que eu quero, né?

Bf: Pretendo melhorar. (...) De repente fazer outro curso [cabeleireira]... Aprender outras coisas, né?

Dentre os entrevistados, 15 (79%) se referiram favoravelmente à profissão, assinalando gostar das mesmas, sendo que 4 delas usaram expressões que indicam forte intensidade: “*adoro*”, “*gosto mesmo*”, “*não trocava por outra*”. Em alguns depoimentos há sinais de ambivalência quanto à profissão, indicando que gostam, mas prefeririam desempenhar outras atividades, como na produção, que foi citada por 4 pessoas (ver Figura 55, Anexo 9).

Ao contrário, outras 4 pessoas verbalizaram não identificar-se com a profissão atual.

7.3.2 Melhoria no desempenho

Df: Poderia ser melhorado... se eu tivesse mais paciência!

Lf: Se eu tivesse mais um curso, né? É, né? Claro, se eu tivesse mais um curso, uma chance, mais chance, né? Se tivesse mais estudo, que eu não tive... eu tive pouco, mas não gosto.

Sm: (Rindo) se for de acordo, do jeito que eu quero.

Pm: Acho que não tem... o serviço aqui é... o que a gente tem que fazer... tudo tem, né, que fazer... acho que... melhorar?! Não tem como melhorar! Jardinagem, com isso aqui... É, tá bom... não falta nada pra nós trabalhar... temos tudo, né?

If: Melhorar? Não sei, o meu serviço, nunca ninguém reclamou...

Quanto à percepção de melhorias no desempenho profissional, 14 entrevistados referiram que dependem de *fatores internos* de cada um: escolaridade e traços de personalidade. Este último aspecto não havido sido exposto na entrevista pré-avaliação. Isso pode estar indicando que há uma percepção do próprio potencial e da capacidade de contribuição para qualidade do trabalho por parte dessas pessoas. A dependência de *iniciativas da empresa* para melhorar o trabalho foi assinalada por apenas 1 participante.

Foram 4 as pessoas que não souberam responder a esta questão (ver Figura 56, Anexo 9).

7.3.3 Relacionamento com o ambiente de trabalho

Cf: Me dou muito bem, muito bem com eles.

Ff: Aqueles com quem eu trabalho? São pessoas boa, queridas... que eu gosto, são pessoas humanas, né?

Qm: Aqueles com quem eu trabalho são meus companheiro.

Kf: Considero companheiros. Sempre quando estão no trabalho, eles procuram sempre me ajudar! (...) Procura sempre ajudar... por isso mesmo, por causa que aí ela procura sempre mostrar o lado legal dela.

Quanto ao relacionamento com os colegas, *todos* demonstraram atitudes favoráveis. Apenas um pessoa (Af) considerou que haveria condições para maior união entre eles. De um modo geral, os colegas são vistos como “*amigos*”, “*companheiros*”, “*pessoas boas*”, com quem há diálogo (ver Figura 57, Anexo 9).

7.3.4 Visão do futuro

Ef: Acho que tem... ele tinha que ser melhor, né, que o presente, né?

Hf: Pra mim, muito importante, que a gente cada vez quer adquirir mais, né, aprender mais pra ver se melhora a vida, né?

Rm: Meio incerto. Não tenho certeza de nada!

Nm: O futuro pra mim é bom.

Uma visão otimista de futuro, como melhor que o presente, foi exposta por 79% dos participantes na entrevista pós-avaliação (Figura 58, Anexo 9).

As respostas de outras 4 pessoas, que o vêem como algo incerto, algo que lhes é dado e não conquistado, podem ser interpretadas como atitudes de passividade diante do futuro. A dificuldade de visualizar o amanhã foi externada por 2 entrevistados. Para 1 deles, um homem de 56 anos, o futuro é considerado como “*a realidade*”. Falando do hoje, 1 mulher verbaliza que a vida atual já é uma luta diária, que ocupa seus pensamentos, não deixando espaço para pensar no depois. Apenas 1 pessoa não soube responder.

7.3.5 Desejos, metas e aspirações

Ff: Olha, seu eu disse que o que eu mais desejo na vida, mesmo, é me livrar dessa contas financeiras e comprar um carro pra mim. (...) Terminar de... de arrumar, tem muita coisa pra arrumar na minha casa, trocar as janelas, fazer o muro...

If: Ver meus filhos criado. Me ajudando (ri). (...) Conseguir dar um estudo pra eles. Depois eles me ajudam.

Mm: Saúde pra minha família.

Gf: É ter saúde, paz e muito amor dentro do lar.

Dos participantes, 9 evidenciaram desejos específicos em relação ao futuro: casa, carro, educação dos filhos e salário melhor. As aspirações dizem respeito a conquistas materiais, mais do que afetivas ou intelectuais. Apenas 1 entrevistada (Bf) evidenciou uma aspiração intelectual, a de “*aprender mais*” (ver Figura 59, Anexo 9).

Os demais entrevistados (10 pessoas) expressaram metas vagas, desejos relacionados à saúde e felicidade.

7.3.6 Atitude diante de adversidades

Jf: Eu fico pensando o que que é que eu faço. Se eu reajo, ou se fico quieta... E acabo ficando quieta!

Bf: Ah, procuro levantar a cabeça e ir em frente.

Pm: Procuro, né, ver o erro... que eu fiz, né? E procuro consertar o que... se eu fiz alguma coisa errada, ou magoei alguém, né, então procuro saber.

Mm: Eu peço ajuda a Deus.

As palavras de 9 pessoas indicam que diante de adversidades assumem uma atitude passiva: tristeza, afastamento, espera, mudança de rumo ou busca de apoio na religiosidade. Ao contrário, 10 entrevistados manifestaram uma conduta mais vigorosa, direcionada para a ação, procurando entender e resolver, parecendo buscar ativamente o controle da situação (ver Figura 60, Anexo 9).

7.3.7 Fraquezas pessoais

Om: Ah, um ponto fraco que eu acho em mim é a timidez, sou um pouco tímido.

Ef: É difícil dizer a fraqueza da gente... sou muito sensível. Acho que é um ponto fraco.

Sm: Não ter estudo... por enquanto!

Dos 19 sujeitos, 15 manifestaram pontos que consideram fracos em si mesmo, a maioria de origem emocional: timidez, sensibilidade, preocupação com doença na família e outras, afobação, etc. (ver Figura 61, Anexo 9).

Outras respostas são de 1 pessoa (Cf) que entende não ter ponto fraco e de 1 (Df) que se considera fraca quando adoece. Não souberam responder: 2 homens.

7.3.8 Síntese do completamento de sentenças

Na entrevista após a avaliação, a maioria dos entrevistados referiu-se à profissão atual de forma favorável, percebendo a importância da sua contribuição para um melhor desempenho no trabalho. Todos demonstraram uma atitude amigável em relação aos colegas de trabalho, sem mencionarem as pessoas do cliente. Embora com objetivos vagos em relação ao futuro, esperam que ele possa ser melhor que o presente. Indicam, ainda, o melhor conhecimento acerca de si próprios, de seus pontos fortes e fracos.

7.4 ENTREVISTA COM A CHEFIA

A entrevista com o gerente teve por objetivo identificar o impacto do programa no desempenho dos funcionários que participaram do projeto. Entretanto, como essas pessoas trabalham com autonomia elevada, houve dificuldade por parte da chefia em identificar mudanças específicas na conduta profissional dos participantes do PEI.

Gerente: Cada área tem o seu procedimento, tem um roteiro, tá? O que pode acontecer, daqui a pouco, ela achar que, naquele momento, um determinado roteiro... tiver que fazer alteração de roteiro. (...) Ela tem essa flexibilidade de alterar o roteiro dela. Mas ela tem... tem um procedimento.

De um modo geral, considera que o programa foi bom, baseado nos comentários de alguns participantes, de alguns clientes que souberam pelos funcionários e, também, de observações na conduta dos profissionais que fizeram o programa.

Gerente: Ah, tem... a gente recebeu vários *feedbacks* dos próprios funcionários assim como de clientes, né? Dos funcionários, eu posso salientar a Dona I., o Seu B., assim como de outros. São pessoas que estavam empolgadas com o resultado do curso, dizendo que se achavam outra pessoa. Depois do curso... durante o curso também eu perguntava: “E aí, como é que está o curso?”. Ela me dizia, “Seu J., eu tô me sentindo outra pessoa!”. O seu B. também é outro que nos dá *feedback* muito bom em relação ao curso. Ah ... dos clientes... nós temos um bom exemplo dos clientes, é a C., né, ela mesmo veio falar do curso. Acabou o funcionário nosso falando com nosso cliente. Isso é muito bom, tanto pra ver que o nosso funcionário está vendo que nós estamos procurando valorizá-lo, assim como ao mesmo tempo valorizou o nome da empresa. Isso é muito importante.

A avaliação do desempenho e de mudanças individuais percebidas após a aplicação do PEI foi sintetizada na Figura 12. A evolução positiva é indicada pelo sinal “+” e a ausência de qualquer mudança percebida é assinalada pelo sinal “0”. Não foram percebidas mudanças para pior.

FIGURA 12: AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES PELA CHEFIA

ID.	DESEMPENHO	MUDANÇAS	VAR.
Af	O serviço sempre foi bom, é interessada no serviço, se comunica bem com o cliente.	Tinha dificuldade em conversar comigo. Hoje já tem um pouco mais de tranquilidade.	+
Bf	Faz um bom trabalho. E era bastante tímida.	Ainda continua, mas acho que é menos, agora. Eu acho que está um pouco mais comunicativa.	+
Cf	É uma pessoa de altos e baixos. Os problemas dela de casa pesam diretamente no serviço.	A gente tem procurado trabalhar, antes do curso, durante o curso, nós conversamos também. Então acho que ela está conseguindo discernir melhor isso.	+
Df	A gente precisa direcioná-la para a tarefa. Ela tem boa vontade pra tudo, só que tu tens que dar tarefas pra ela.	Ela já melhorou um pouco, mas ainda precisa ser trabalhado.	+
Ef	Se relaciona bem com os colegas, o serviço dela é bom. O serviço anda sozinho. Se tem um problema ela já vai... em vez de vir conversar comigo, pra eu resolver, ela diretamente vai, conversa.	[Não percebeu mudança.]	0
Ff	O serviço dela é bom, trabalha com bastante autonomia, se relaciona muito bem com o cliente.	[Não percebeu mudança.]	0
Gf	Tem dois pontos fortes: se relaciona bem com todo mundo, é uma ótima pessoa e o serviço dela é excelente. É uma pessoa caprichosa.	O comentário dela mesma é que é outra pessoa hoje.	+
Hf	É extrovertida, se relaciona muito bem, faz o serviço dela, ao mesmo tempo em que está sempre rindo. O cliente gosta muito dela.	Não consegui perceber mudanças, até porque o serviço ela sempre faz bem feito, e o jeito de andar rindo e brincando sempre foi assim.	0
If	Ela é boa no serviço que faz, mas tem uns altos e baixos [no humor].	Ficou um pouco mais comunicativa, porque é uma pessoa um pouco séria. Tanto com nós, quanto com os colegas, acho que hoje ela é um pouco mais solta.	+
Jf	O problema dela era o serviço mal-executado, fazer rápido e malfeito. A gente vem trabalhando, tentando melhorar a situação.	Mudou bastante, desde o começo, e assim com o curso, também, acho que ajudou bastante. Ainda tem que melhorar, mas ela já melhorou bastante.	+
Kf	Eu sei que o serviço dela é excelente, se comunica bem. Até é uma pessoa que a gente pensa nela, futuramente, como uma líder de limpeza.	[Não percebeu mudanças.]	0
Lf	Tem mania de fazer as coisas rápido, só que nem sempre faz bem feito.	A gente já conseguiu mostrar... acho que durante o curso ela conseguiu perceber que detalhes são importantes também.	+
Mm	Tudo o que ele faz, ela faz com capricho e seriedade. Se dá bem com todo mundo, é extremamente calmo, talvez pudesse conversar um pouco mais.	Dizia que estava gostando desse curso, que estava se sentindo valorizado com aquilo, se sentindo melhor.	+
Nm	Ele é uma pessoa que desvia muito o pensamento. Começa um serviço, não conclui, já pula pra outro. Não se preocupa com detalhes também. Mas ele não tem má vontade de fazer.	A gente já vem trabalhando bastante nele. Ele melhorou bastante, antes do curso, durante o curso... Ele já mudou, mas tem que melhorar ainda.	+
Om	É bastante solicitado, um pouco quieto, se relaciona bem conosco, com o pessoal, o cliente gosta muito dele. Tudo que é pedido ele faz, e acaba fazendo até o que não precisaria fazer.	Ele foi uma das pessoas que deu bastante <i>feedback</i> , acha que melhorou como pessoa. Passou para o cliente o grau de satisfação que estava com o curso, se sentindo valorizado. Acha que a mente dele abriu realmente.	+
Pm	Não consigo ter um perfil dele formado ainda.	[Não percebeu diferença.]	0
Qm	É tranquilo, quieto, se relaciona bem com o pessoal, não é muito de conversar. Sempre foi uma pessoa bem estável.	Ele ficou contente com o curso. Eu acho que fazia mais de 50 anos que ele não sentava numa sala de aula. Se sentiu bastante valorizado. Acha que melhorou como pessoa, mas a gente não percebe porque ele sempre foi muito estável.	0
Rm	Tem o segundo grau, tem condição de fazer coisa melhor. Tem responsabilidade, boa vontade, tudo o que tu pedires ele faz, mas ele é um pouco quieto.	[Não percebeu mudança.]	0
Sm	O trabalho dele é bom, é bem esperto, uma ótima pessoa, mas ele tem problema de comunicação grande.	Andou querendo há pouco tempo atrás mudar de função, porque estava enjoado de fazer o mesmo serviço há dois anos. [Não quis mais limpar vidros.]	0

Acredita a chefia que, nesse contrato, a empresa está passando por uma fase de excelência no que tange aos funcionários.

Gerente: Nós estamos passando por uma fase excelente a nível de funcionário, tá? É... acredito que o curso... claro, não é só o curso que nós fizemos, a gente vem fazendo... vem fazendo... até uns cursos também, há mais tempo, mas com certeza o curso ajudou bastante.

A disposição em oferecer o mesmo programa a funcionários alocados em outros contratos pode ser considerado um indício da satisfação da empresa quanto aos seus resultados.

Gerente: Uma das maneiras que a gente acha que... tu facilita pra chegar nessa melhoria de qualidade, melhoria de serviço, é valorizar o funcionário. Mostrar pra ele que ele tem capacidade pra mais coisas, tá? (...) Tem pessoas que se limitam num pensamento, achando que não tem capacidade pra mais nada e, na realidade, o que está faltando é alguém mostrar que realmente elas tem... elas tem essa capacidade de... de fazer e ir além do que fazem normalmente. (...) Eu não só faria de novo com o grupo como eu pretendo fazer nas outras empresas, se tiver chance.

PARTE III - RESULTADOS

8 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS APÓS A INTERVENÇÃO

Neste capítulo, é apresentada a análise comparativa entre os resultados das avaliações antes e depois da intervenção, sintetizados de acordo com os objetivos da pesquisa.

8.1 INTELIGÊNCIA

8.1.1 Teste de Raven

Como resultado do teste das Matrizes Progressivas de Raven, foram consideradas a pontuação e o percentil relativo em que se enquadrou cada participante. Comparando-se os escores obtidos no teste antes e depois da intervenção, obtém-se uma variação positiva (+), negativa (-) ou nula (0). Esta análise é apresentada na Tabela 15. Observa-se que 14 participantes (74%) apresentaram uma evolução positiva na sua pontuação, enquanto 4 decresceram e 1 permaneceu igual. Com isso houve um ligeiro aumento da média dos escores e uma redução do coeficiente de variação de 44 para 38%, indicando uma dispersão menor.

TABELA 15: COMPARAÇÃO DOS ESCORES INDIVIDUAIS PRÉ/PÓS – TESTE DE RAVEN

Id.	Pontuação		Comparação Pré-Pós (evolução)
	Pré- intervenção	Pós- intervenção	
Af	35	37	+
Bf	37	38	+
Cf	24	24	0
Df	12	13	+
Ef	15	20	+
Ff	21	19	-
Gf	35	44	+
Hf	21	23	+
If	27	33	+
Jf	12	21	+
Kf	50	49	-
Lf	35	37	+
Mm	29	32	+
Nm	10	14	+
Om	38	43	+
Pm	34	39	+
Qm	21	19	-
Rm	52	49	-
Sm	20	24	+
<hr/>			
Média	27,79	30,42	
Desvio-padrão	12,15	11,62	
CV	44%	38%	

Foi, então, realizado o teste de comparação de médias, *teste t* para dados pareados, que indicou que o aumento das médias, de 27,79 para 30,42, para um total máximo de 60, é significativo ao nível de 1%, permitindo-se rejeitar a hipótese nula deste resultado ser casual (ver Figura 13).

FIGURA 13: RESULTADO DO TESTE T DE COMPARAÇÃO DE MÉDIAS PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO

t-tests for Paired Samples						
Variable	Number of pairs	OCR	2-tail Sig	Mean	SD	SE of Mean
INT.POS	19	0,959	0,000	30,4211	11,616	2,665
INT.RE				27,7895	12,150	2,787
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
2,6316	3,451	0,792	3,32	18	0,004 ⁽¹⁾	
95% CI (,968; 4,296)						

(1): Como o teste é unilateral, o valor de $p=0,002$
 Fonte: SPSS

Outra forma de avaliação dos resultados é pela classificação dos indivíduos no percentil da população correspondente à pontuação obtida. Estes resultados são apresentados na Tabela 16.

TABELA 16: COMPARAÇÃO DOS PERCENTIS INDIVIDUAIS PRÉ/PÓS – TESTE DE RAVEN

Id.	Percentis		Comparação Pré-Pós (evolução)
	Pré Intervenção	Pós Intervenção	
Af	50	50	0
Bf	75	75	0
Cf	25	25	0
Df	10	10	0
Ef	10	10	0
Ff	10	10	0
Gf	75	90	+
Hf	10	10	0
If	50	50	0
Jf	10	10	0
Kf	90	90	0
Lf	50	50	0
Mm	50	50	0
Nm	5	5	0
Om	75	90	+
Pm	25	50	+
Qm	50	50	0
Rm	90	75	-
Sm	5	10	+

Apenas 4 pessoas demonstraram uma variação positiva no percentil. Das 2 que obtiveram os maiores escores no *teste pré-intervenção*, classificado como de nível de inteligência superior, uma é Kf, de 33 anos, que estudou até a sétima série e trabalha como auxiliar de limpeza. A outra pessoa é um homem (Rm) com 24 anos, que fez o curso técnico em Contabilidade e também trabalha em limpeza. Ambos apresentaram um decréscimo na pontuação do pós-teste: a primeira reduziu um ponto sem afetar a classificação, e o outro em três pontos, reduzindo o percentil em que se enquadrou.

Dos participantes, 4 obtiveram uma melhor classificação em relação ao pós-teste: 2 passaram do percentil 75 para 90, um passou de 25 para 50 e outro de 5 para 10. Desses, 3 são do sexo masculino e 1 é do sexo feminino. Todos estudaram até a quarta ou quinta série do

antigo curso primário. Os demais, 68% dos membros do programa, mantiveram a mesma classificação.

A análise de correlação dos escores dos testes antes (int.pre) e após a intervenção (int.pos) com a idade (idade) e escolaridade (escolar) indicou uma *fraca correlação com a escolaridade no teste antes do PEI*. O fato de não se repetir após o PEI pode indicar que o *aprendizado foi independente da bagagem escolar trazida pelo participante* (vide Figura 14).

FIGURA 14: CORRELAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DO RAVEN PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO COM IDADE E ESCOLARIDADE

Correlation Coefficients		
	IDADE	ESCOLAR
INT.RE	-0,1602 (19) P= ,512	0,4711 (19) P= ,042
INT.POS	-0,1389 (19) P= ,571	0,3612 (19) P= ,129
(Coefficient / (Cases) / 2-tailed Significance) . is printed if a coefficient cannot be computed		

Um dado observado durante a aplicação do teste foi a *conduta diferenciada* que demonstraram na situação antes e após o PEI. No primeiro momento, as pessoas trabalharam com ansiedade e insegurança, sempre questionando acerca do que estavam fazendo, buscando apoio, segurança. Evitaram “chutar” alternativas, deixando-as em branco, o que, às vezes, os confundia no uso da folha de respostas. Por outro lado, no pós-teste, desempenharam as tarefas de forma independente e concentrada, correndo mais riscos ao assinalar as respostas. Isso pode ser reflexo do conhecimento prévio da situação, da familiaridade com o teste e do próprio manejo do lápis e papel, adquirido no programa, ou ainda do exercício de interpretar, analisar e decidir, utilizando o raciocínio lógico da forma como fizeram nas aulas.

Pode-se concluir que nesse exercício houve uma pequena melhora nos escores que, estatisticamente, foi significativa. A evolução nos percentis indica que houve um progresso considerável para 4 participantes.

8.1.2 Provas Piagetianas

A comparação dos resultados obtidos na prova de *classificações de figuras* mostra que 11 pessoas (67%) realizaram uma classificação mais sintética após a intervenção, 10 delas chegando à resposta mais satisfatória que é a classificação em dois grupos, o que não havia ocorrido antes do PEI (ver Figura 15). Como foi explicado no Capítulo 5, as respostas das participantes Af e Ef na prova antes da intervenção foram perdidas.

FIGURA 15: COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DO EXERCÍCIO DE CLASSIFICAÇÕES (FIGURAS GEOMÉTRICAS).

Id.	PRÉ-INTERVENÇÃO		PÓS-INTERVENÇÃO		EVOLUÇÃO
	Critério de organização das figuras	N.º de grupos formados	Critério de Organização das figuras	N.º de grupos formados	
Af	RESPOSTA PERDIDA		Tamanho	2	+ ⁽¹⁾
Bf	Forma e tamanho	6	Tamanho	2	+
Cf	Forma e tamanho	6	Cor	3	+
Df	Forma e tamanho	6	Forma e tamanho	6	0
Ef	RESPOSTA PERDIDA		Forma	3	Não apurada
Ff	Forma	3	Forma e tamanho	6	-
Gf	Forma	3	Forma	3	0
Hf	Forma	3	Tamanho	2	+
If	Cor	3	Tamanho	2	+
Jf	Cor	3	Tamanho	2	+
Kf	Forma	3	Tamanho	2	+
Lf	Cor	3	Tamanho	2	+
Mm	Cor	3	Cor	3	0
Nm	Cor	3	Cor	3	0
Om	Cor	3	Tamanho	2	+
Pm	Forma e tamanho	6	Forma	3	+
Qm	Cor	3	Tamanho	2	+
Rm	Forma	3	Tamanho	2	+
Sm	Forma e tamanho	6	Forma e tamanho	6	0

SÍNTESE DA COMPARAÇÃO PRE-PÓS	N.º. DE PARTICIPANTES	
Realizaram classificação mais adequada após o PEI	12	66,7%
Permaneceram	5	27,8%
Realizaram classificação menos adequada	1	5,5%
Total	18	100%
Não apurado	1	-

⁽¹⁾ A resposta considerada a mais adequada, que foi apresentada na prova após a intervenção, não havia sido demonstrada por nenhum participante na realização antes do PEI. Portanto, pode-se considerá-la uma evolução.

Os resultados indicam que 5 participantes mantiveram a mesma classificação das figuras nas duas situações, e 1 pessoa optou por uma classificação menos sintética.

Durante a aplicação das provas, observou-se que, dos participantes, em sua maioria demonstraram maior flexibilidade na análise e na busca de alternativas de solução. A capacidade de classificar segundo diversos critérios pode ser tida como característica do final do período operacional concreto (GOULART, 1998). Quanto à atitude na realização do exercício, de um modo geral, procuraram trabalhar com maior autonomia e segurança, buscando menos apoio externo. Outro aspecto notado foi que alguns empenharam-se em analisar conceitualmente o problema antes de resolvê-lo, sendo que chegaram mesmo a dar a solução apenas verbalmente. Isso indica a maior capacidade de abstração e reflexão dessas pessoas.

Já no exercício das cartas, sobre probabilidades, as respostas permitem uma classificação mais aproximada do nível cognitivo (Figura 16).

FIGURA 16: RESULTADO COMPARATIVO DO EXERCÍCIO DE PROBABILIDADE (CARTAS).

Id.	Nível Cognitivo	Nível Cognitivo	Evolução
Af	IIB	IIB	0
Bf	IIA	IIA	0
Cf	IIA	IIA	0
Df	I	IIA	+
Ef	IIA	IIA	0
Ff	IIA	IIA	0
Gf	IIB	IIB	0
Hf	IIA	IIB	+
If	IIB	IIB-III	+
Jf	IIA	IIA	+
Kf	IIB	III	0
Lf	IIA	IIB-III	+
Mm	IIA	IIB	+
Nm	I	I	0
Om	IIA	IIB	+
Pm	IIB	IIB	0
Qm	I	I	0
Rm	IIA	III	+
Sm	IIB	IIB	0

SÍNTESE DA COMPARAÇÃO PRE-PÓS		N.º DE PESSOAS	
Evoluíram de estágio de desenvolvimento cognitivo (+)		8	42%
Permaneceram (0)		11	58%
Total		19	100%

Na situação da prova após a intervenção, ficou evidenciado um processo evolutivo para 8 participantes (42%), 1 deles (Df) já demonstrando características do pensamento operatório concreto e outros 3 (Hf, Mm e Om) passando para um subestágio mais avançado desse pensamento. Dos integrantes do grupo, 2 pessoas indicaram sinais do nível operatório formal (If e Lf), embora não revelassem domínio do pensamento proporcional. As respostas de outros 2 participantes (Kf e Rm) indicam estarem no nível operatório formal. Com referência a um deles (Rm), pode-se dizer que na primeira prova classificou-se no primeiro subestágio do operatório concreto (IIA), podendo levar a supor que outros fatores tenham interferido nesta prova, já que sua classificação no teste de Raven foi superior.

As respostas e atitudes da maioria, 58%, indicaram que permanecem no mesmo nível de pensamento e, portanto, o aprendizado com o método não os levou a estágios mais evoluídos do desenvolvimento cognitivo, segundo a visão piagetiana.

8.1.3 Resultados na inteligência

A fim de se obter um indicador genérico de melhoria no aspecto inteligência, foi atribuído um sinal de evolução: “++” quando houve melhoria detectada simultaneamente no teste de Raven e em pelo menos uma das provas piagetianas; “+” quando essa melhora ocorreu apenas ou no Raven, ou em alguma prova piagetiana; “0” quando não houve melhora ou esta não pôde ser considerada significativa; e “-” quando os resultados na avaliação após a intervenção, de um modo geral, pioraram (ver Tabela 17).

TABELA 17: RESULTADOS NA INTELIGÊNCIA

Id.	Variação			Evolução
	Teste de Raven ⁽¹⁾	Provas piagetianas		
		Estágio Cognitivo	Classificações	
Om	++	+	+	++
Hf	+	+	+	++
Lf	+	+	+	++
If	+	+	+	++
Pm	++	0	+	++
Df	+	+	0	++
Mm	+	+	0	++
Bf	+	0	+	++
Jf	+	0	+	++
Af	+	0	+	++
Gf	++	0	0	+
Sm	++	0	0	+
Ef	+	0	N.I.	+
Nm	+	0	0	+
Kf	-	+	+	+
Rm	-	+	+	+
Cf	0	0	+	0 ⁽²⁾
Qm	-	0	+	0 ⁽²⁾
Ff	-	0	-	-

(1): O sinal “++” indica que a melhora no escore se refletiu também no percentil.

(2): A melhora apenas na prova de classificações é muito específica e, portanto, não foi generalizada para o nível cognitivo.

De acordo com essa análise, pode-se concluir que *houve evolução favorável* na inteligência para 16 participantes. A intensidade da mudança *variou conforme o caso*, sendo mais expressiva nos 10 participantes que apresentaram evolução tanto no teste de Raven quanto na prova piagetiana. Dos 8 casos indicativos de evolução no nível cognitivo, pode-se observar que houve variação na pontuação do Raven para 6 deles.

Houve discordância em 3 casos (Pm, Gf e Sm) que indicaram melhora no percentil do teste de Raven e, no entanto, não demonstraram sinais de evolução para um nível cognitivo superior. Todos os 3 já se encontravam no estágio mais elevado do nível operatório concreto e não foi possível, com os exercícios piagetianos, identificar a passagem para o nível operatório formal, o qual exige domínio do conceito de probabilidade.

Apenas em 2 casos (Kf e Rm), houve total discordância entre as duas avaliações: uma piora no teste de Raven e uma melhora nas provas piagetianas. A análise desses casos indicam uma pontuação classificada como superior (percentil 90) na primeira execução do teste de Raven.

Outras 2 pessoas (Cf e Qm) demonstraram um melhora somente na prova de classificações. Por ser muito específica, não pôde-se considerar uma evidência de evolução intelectual. Para 1 participante (Ff), os resultados na avaliação depois do PEI foram similares ou inferiores aos resultados demonstrados antes da aplicação do método. Esses resultados indicam que, para essas 3 pessoas, não houve evolução neste aspecto.

8.2 CRIATIVIDADE

A criatividade foi avaliada com a “Tarefa de Círculos” proposta por Torrence (1976), sob três aspectos: a fluência ideacional, a flexibilidade e a originalidade. A fim de avaliar a evolução geral neste item, foram utilizados os seguintes sinais: “++” indica que houve melhora nos três aspectos, ou seja, na fluência, flexibilidade e originalidade; “+” indica melhora em um ou dois aspectos; “0” significa que não foi identificada melhora significativa; e “-” para os casos em que o desempenho após a intervenção foi inferior ao realizado antes da intervenção (ver Tabela 18).

A tabela comparativa dos resultados individuais obtidos no teste antes e após a intervenção aponta que houve aumento na média geral nos três aspectos avaliados, embora com alguns casos isolados em que os escores após a intervenção sofreram um decréscimo.

TABELA 18: COMPARAÇÃO ENTRE ESCORES PRÉ-PÓS DO TESTE DE CRIATIVIDADE

ID.	FLUÊNCIA			FLEXIBILIDADE			ORIGINALIDADE			Evolução
	Pré	Pós	Dif.	Pré	Pós	Dif.	Pré	Pós	Dif.	
Af	16	21	5	11	12	1	7	14	7	++
Bf	6	10	4	6	7	1	2	3	1	++
Df	10	13	3	7	8	1	4	9	5	++
If	6	11	5	6	10	4	1	3	2	++
Lf	8	12	4	6	9	3	2	3	1	++
Mm	8	13	5	6	10	4	2	6	4	++
Pm	8	13	5	5	8	3	0	3	3	++
Qm	3	6	3	3	6	3	0	1	1	++
Sm	9	16	7	7	9	2	2	4	2	++
Cf	9	10	1	6	8	2	4	3	-1	+
Gf	7	8	1	6	7	1	2	2	0	+
Hf	14	17	3	10	10	0	8	8	0	+
Kf	15	21	6	10	9	-1	7	10	3	+
Rm	12	19	7	9	9	0	3	8	5	+
Ff	8	7	-1	5	5	0	2	4	2	+
Ef	5	5	0	5	5	0	1	0	-1	-
Jf	10	11	1	8	6	-2	5	2	-3	-
Nm	13	10	-3	6	6	0	4	4	0	-
Om	10	10	0	6	6	0	2	1	-1	-
Média	9,32	12,26		6,74	7,89		3,05	4,63		
D.padr.	3,45	4,70		2,02	1,94		2,32	3,62		
C.V.	37%	38%		30%	25%		76%	78%		

Para 50% dos participantes, foi identificada uma melhoria em todos os aspectos avaliados no teste de criatividade: fluência de idéias, flexibilidade e originalidade.

Para outros 6 participantes houve evolução em pelo menos um dos itens avaliados. Apenas 4 participantes não demonstraram um resultado positivo nesta avaliação, ou seja, permaneceram igual em alguns aspectos e pioram em outros, geralmente na originalidade.

A *fluência*, que avalia a fluidez ideacional foi o item que apresentou maior progresso em termos de média, passando de 9,3 para 12,3 objetos diferentes desenhados. Dos 19 casos estudados, 15 aumentaram neste item, 2 permaneceram iguais e outros 2 tiveram um desempenho inferior no pós-teste. A fim de verificar se este acréscimo foi casual, realizou-se o teste *t de comparação de médias pareadas* (Figura 17), que indicou que a diferença é estatisticamente significativa ($p=0,000$).

FIGURA 17: TESTE DE COMPARAÇÃO DE MÉDIAS – FLUÊNCIA

Variable	Number of pairs	OCR	2-tail Sig	Mean	SD	SE of Mean
FLU.POS	19	0,807	0,000	12,2632	4,7	1,078
FLU.RE				9,3158	3,449	0,791

Paired Differences			t-value	df	2-tail Sig
Mean	SD	SE of Mean			
2,9474	2,798	0,642	4,59	18	0,000

95% CI (1,598; 4,296)

Fonte: Tratamento de dados (SPSS)

Também no item *flexibilidade*, que implica a quantidade de categorias diferentes de objetos desenhados, a média do grupo cresceu de 6,7 para 7,9, com significância ao nível de 1% (Figura 18). O aumento foi observado em 11 dos 19 casos. Outros 6 permaneceram equivalentes e, em 2 casos, houve uma redução.

FIGURA 18 TESTE DE COMPARAÇÃO DE MÉDIAS – FLEXIBILIDADE

t-tests for Paired Samples

Variable	Number of pairs	OCR	2-tail Sig	Mean	SD	SE of Mean
FLE.POS	19	0,643	0,003	7,8947	1,941	0,445
FLE.RE				6,7368	2,023	0,464

Paired Differences			t-value	df	2-tail Sig
Mean	SD	SE of Mean			
1,1579	1,675	0,384	3,01	18	0,007 ⁽¹⁾

95% CI (,350; 1,966)

Fonte: Tratamento de dados (SPSS)

⁽¹⁾ Como o teste é unilateral, o valor de $p=0,0035$

Quanto à *originalidade*, foi computado o número de objetos desenhados após a exclusão das respostas mais comuns segundo TORRENCE (1976). Também nota-se um aumento na média geral de 3,1 para 4,6, com significância ao nível de 1%¹⁷ (Figura 19). Houve elevação em 12 casos, manutenção em 4 e diminuição em outros 4 casos

¹⁷ O valor de p (Sig) dado no processamento do SPSS refere-se ao teste bilateral, enquanto o teste em questão é unilateral. Com isso, faz-se necessário dividir o valor dado por dois, resultando em $p=0,0065 < 0,001$.

FIGURA 19: COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DA TAREFA DE CÍRCULOS.

t-tests for Paired Samples

Variable	Number of pairs	OCR	2-tail Sig	Mean	SD	SE of Mean
ORI.POS	19	0,729	0,000	4,6316	3,624	0,831
ORIG.RE				3,0526	2,321	0,532

Paired Differences			t-value	df	2-tail Sig
Mean	SD	SE of Mean			
1,5789	2,501	0,574	2,75	18	0,013 ⁽¹⁾

95% CI (.373; 2,785)

Fonte: Tratamento de dados (SPSS)

⁽¹⁾ Como o teste é unilateral, o valor de p=0,0065

A análise da correlação entre os resultados na pontuação da fluência (flu.re e flu.pos), flexibilidade (fle.re e fle.pos) e originalidade (orig.re e orig.pos) indica que há uma *correlação significativa entre os mesmos*, principalmente se comparados os testes realizados na mesma situação de pré-intervenção e pós intervenção (Figura 20).

FIGURA 20: CORRELAÇÃO DOS RESULTADOS DA CRIATIVIDADE E DEMAIS VARIÁVEIS

-- Correlation Coefficients --

	FLU.RE	FLU.POS	FLE.RE	FLE.POS	ORIG.RE	ORI.POS
FLU.RE	1 (19) P= ,	0,8068 (19) P= ,000	0,8804 (19) P= ,000	0,4867 (19) P= ,035	0,8724 (19) P= ,000	0,7921 (19) P= ,000
FLU.POS	0,8068 (19) P= ,000	1 (19) P= ,	0,8781 (19) P= ,000	0,795 (19) P= ,000	0,6658 (19) P= ,002	0,8539 (19) P= ,000
FLE.RE	0,8804 (19) P= ,000	0,8781 (19) P= ,000	1 (19) P= ,	0,6434 (19) P= ,003	0,8787 (19) P= ,000	0,8195 (19) P= ,000
FLE.POS	0,4867 (19) P= ,035	0,795 (19) P= ,000	0,6434 (19) P= ,003	1 (19) P= ,	0,433 (19) P= ,064	0,7209 (19) P= ,000
ESCOLAR	0,3289 (19) P= ,169	0,3737 (19) P= ,115	0,4139 (19) P= ,078	0,1451 (19) P= ,554	0,285 (19) P= ,237	0,353 (19) P= ,138
IDADE	-0,586 (19) P= ,008	-0,625 (19) P= ,004	-0,504 (19) P= ,028	-0,35 (19) P= ,142	-0,2852 (19) P= ,237	-0,4359 (19) P= ,062
INT.RE	0,231 (19) P= ,341	0,503 (19) P= ,028	0,3366 (19) P= ,159	0,3878 (19) P= ,101	0,0457 (19) P= ,853	0,3009 (19) P= ,211
INT.POS	0,199 (19) P= ,414	0,4507 (19) P= ,053	0,3265 (19) P= ,173	0,3718 (19) P= ,117	0,0094 (19) P= ,969	0,1966 (19) P= ,420

(Coefficient / (Cases) / 2-tailed Significance)

. is printed if a coefficient cannot be computed

Fonte: Tratamento de dados (SPSS)

Não há correlação destas variáveis com o tempo de *escolaridade* (escolar), mas com a *idade*. Nesse caso, apesar de fraca, é significativa a correlação negativa com os escores de fluência e flexibilidade obtidos antes da intervenção, e com a fluência após a intervenção. Essa evidência pode estar demonstrando que, nesses aspectos avaliados, a *idade afetou negativamente a quantidade de desenhos diferentes* realizados, bem como a flexibilidade dessas idéias, na primeira situação de teste. Entretanto, após o PEI, somente a fluência permaneceu relacionada com a idade, o que pode estar levando à hipótese de que o *programa auxiliou na flexibilidade dos participantes, independentemente da idade*. A relação negativa com a idade pode ser devido a várias possibilidades, tais como a habilidade com manuseio de lápis e papel e com a atividade de desenhar e a rigidez do pensamento, já que lidam com atividades concretas no cotidiano, por exemplo. Entretanto, são hipóteses que *não podem ser conclusivas* por falta de dados, além de não serem objeto deste estudo.

Foi realizado, ainda, o teste de correlação com os escores de inteligência, que indicou apenas uma presença de associação média entre os escores do Raven da pré-intervenção e a fluência da pós-intervenção. Entretanto, não parece haver sentido em tal comparação, já que são medidas realizadas em diferentes tempos.

Dessa forma, pôde-se concluir pelo resultado, na maior parte dos casos, *positivo do PEI na criatividade*, conforme avaliado no teste em questão. Em relação à fluência e flexibilidade, houve ainda uma dispersão maior dos resultados no pós-teste, podendo indicar que a maior criatividade foi resultado do aproveitamento diferenciado dos participantes.

8.3 AUTO-ESTIMA

8.3.1 Figura Humana

As mudanças mais observadas no desenho da figura humana foram em relação à *percepção da realidade*, em 8 casos, e à *autovalorização*, para 9 pessoas (Figura 21).

FIGURA 21 : RESULTADOS INDIVIDUAIS DO DESENHO DA FIGURA HUMANA

MUDANÇAS OBSERVADAS	ID.	COMENTÁRIOS DOS ASPECTOS GERAIS DOS DESENHOS
autovalorização e autoconfiança (9)	Ef Hf If Kf Lf Mm Om Qm Sm	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta maior autenticidade. • Observa-se melhor valorização e confiança em si própria (tamanho). • Indica melhor confiança em si. • Observa-se maior confiança, parecendo poder mostrar sua sensibilidade e necessidade de apoio e contato. • Demonstra estar mais confiante. • Pode-se levantar a hipótese de maior valorização de si mesmo (tamanho). • Pode estar relacionado a sua autovalorização. • Indica uma percepção mais adequada de si mesmo. • Indica uma melhor autovalorização.
Melhor percepção e contato com a realidade (8)	Af Cf Ef Gf Hf If Lf Sm	<ul style="list-style-type: none"> • Indica uma melhor percepção das coisas que a cercam. • Parece estar procurando adequar-se à realidade que a cerca. • Apresenta melhor contato com a realidade. • Denota melhor contato com a realidade. • Observa-se maior confiança em relação ao ambiente que a cerca. • Parece estar procurando adequar-se à realidade. • Demonstra estar mais ajustada e receptiva ao ambiente e às pessoas, parecendo perceber o que a cerca mais dentro da realidade. • Pode estar indicando melhor contato com a realidade.
Fantasia e objetivos altos (1)	Bf	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencia maior presença da fantasia e dos objetivos altos.
Estabilidade emocional (1)	Gf	<ul style="list-style-type: none"> • Indica uma melhor estabilidade emocional.
Flexibilidade(1)	Kf	<ul style="list-style-type: none"> • Observa-se uma maior flexibilidade.
Não apresentaram diferenças significativas (6)	Df Ff Jf Nm Pm Rm	<ul style="list-style-type: none"> • Não são observadas diferenças estruturais entre os desenhos. • Não se notam diferenças significativas. • O aumento do tamanho no segundo desenho parece ser compensatório, indicativo de sua insegurança e egocentrismo. • Não se observam diferenças significativas. • Indica reação de autovalorização frente ao ambiente, ou ainda uma reação compensatória. • Não são identificadas diferenças significativas quanto aos aspectos estruturais.

Ocorreram casos isolados de melhora na estabilidade emocional (Gf), na flexibilidade (Kf) e na presença de fantasia e objetivos altos (If). No entanto, 6 pessoas, cerca de 32% dos participantes, não apresentaram diferenças significativas entre os desenhos.

Analisando os resultados por gênero (ver Tabela 19), observa-se que 47% dos participantes demonstraram uma *autovalorização* mais adequada, sendo que este aspecto foi proporcionalmente maior no *grupo masculino*. Já com relação à idade, a *melhor auto-estima e auto-imagem é expressada nas faixas etárias superiores*.

Quanto à melhor *percepção e contato com a realidade*, demonstrada por 42% da população, foi relativamente mais freqüente entre as mulheres e entre as pessoas na faixa dos 36 aos 43 anos.

TABELA 19: RESUMO DA ANÁLISE COMPARATIVA DO DESENHO DA FIGURA HUMANA.

Categorias		População	Mudanças mais freqüentes				Apresentaram alguma melhoria	
			Auto-valorização		Contato com a realidade		N	% da pop.
			N	% da pop.	N	% da pop.		
Sexo	Feminino	12	5	41,7%	7	58,3%	9	75,0%
	Masculino	7	4	57,1%	1	14,3%	4	57,1%
	Total	19	9	47,4%	8	42,1%	13	68,4%
Idade	Até 35 anos	6	2	33,3%	2	33,3%	3	50,0%
	De 36 a 43 anos	6	3	50,0%	4	66,7%	4	66,7%
	44 anos ou mais	7	4	57,1%	2	28,6%	6	85,7%
	Total	19	9	47,4%	8	42,1%	13	68,4%

De modo geral, considerando os resultados em que ocorreu *alguma mudança* avaliada como positiva, conclui-se que as melhorias ocorreram mais entre as mulheres e nas pessoas com idade superior aos 44 anos.

Não foi feita a comparação dos resultados por escolaridade, já que a maioria, 74%, tem praticamente o mesmo nível de instrução: o antigo curso primário, ou seja, até a quarta/quinta série.

8.3.2 Entrevista com participantes

Os efeitos na auto-imagem identificados na entrevista são avaliados sob dois aspectos: a *comparação da atitude* em relação à própria imagem demonstrada na autodescrição do participante nas entrevistas antes e depois do PEI, e a sua própria percepção acerca de mudanças em si mesmo decorrentes do programa.

Comparando-se a autodescrição (favorável, desfavorável e contraditória) evidenciadas nos dois momentos, observa-se que após o PEI *todos indicaram gostar da própria imagem*. Na Tabela 20, a evolução positiva foi indicada com o sinal “+”, a manutenção da resposta adequada foi assinalada como o “M”, e os casos que não apresentaram evolução, apontados com um “0”.

TABELA 20: EFEITOS NA AUTO-IMAGEM DEMONSTRADA PELOS PARTICIPANTES

Id.	Atitude diante da auto-imagem			Acha que mudou?	Síntese dos resultados
	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Evolução ⁽¹⁾		
Af	Desfavorável	Favorável	+	+	+
Bf	Contraditória	Favorável	+	+	+
Cf	Desfavorável	Favorável	+	+	+
Ff	Desfavorável	Favorável	+	+	+
Gf	Desfavorável	Favorável	+	+	+
If	Desfavorável	Favorável	+	+	+
Jf	Desfavorável	Favorável	+	+	+
Mm	Desfavorável	Favorável	+	+	+
Sm	Desfavorável	Favorável	+	+	+
Ef	Contraditória	Favorável	+	0	+
Qm	Desfavorável	Favorável	+	0	+
Df	Favorável	Favorável	M	+	+
Hf	Favorável	Favorável	M	+	+
Kf	Favorável	Favorável	M	+	+
Nm	Favorável	Favorável	M	+	+
Om	Favorável	Favorável	M	+	+
Lf	Favorável	Favorável	M	0	0
Pm	Favorável	Favorável	M	0	0
Rm	Favorável	Favorável	M	0	0

⁽¹⁾ O sinal “M” é utilizado para indicar que a atitude foi mantida após o PEI.

Das 11 pessoas que haviam expressado uma autodescrição desfavorável ou contraditória na entrevista antes do PEI, *todas* mudaram para uma *visão favorável* acerca de si próprios. Desses, 9 falaram que *perceberam mudanças*, enquanto 2 (Ef e Qm) acreditaram permanecer igual.

Considerando 8 casos em que não foi identificada evolução, uma vez que a auto-imagem já era favorável antes do PEI, 3 referiram que continuaram os mesmos. Outros 4 acreditam que mudaram para melhor, o que pode ser considerado um resultado positivo, pois mesmo com uma visão favorável de si, aproveitaram a oportunidade para aprender e melhorar em determinados aspectos. Dessa forma, pode-se concluir que *pela fala dos participantes, os efeitos na auto-imagem e na auto-estima foram positivos para 16 dos 19 casos.*

8.3.3 Completamento de sentenças

Quatro frases completadas pelos participantes, na entrevista antes e após a aplicação do programa, estão relacionadas à auto-estima: *visão do futuro, desejos e aspirações, atitude diante de adversidades e visão de seus pontos fracos.* A variação entre as respostas apresentadas antes e depois da intervenção foi assinalada, na Figura 22, com o sinal “+” quando houve evolução positiva, “M” se manteve a resposta adequada, “0” se não evoluiu e “-” para a evolução negativa.

FIGURA 22: AUTO-ESTIMA – COMPARAÇÃO DO COMPLETAMENTO DE SENTENÇAS – PRÉ/ PÓS

Id.	Visão do futuro			Desejos / aspirações			Atitude diante de adversidades			Visão dos pontos fracos		
	Antes	Após	Evol.	Antes	Após	Evol.	Antes	Após	Evol.	Antes	Após	Evol.
Af	Incerto	Favoráv.	+	Objetivo	Objetivo	M	Ativa	Ativa	M	Percebe	Percebe	M
Bf	Incerto	Favoráv.	+	Objetivo	Objetivo	M	Ativa	Ativa	M	Percebe	Percebe	M
Cf	Incerto	Incerteza	0	Objetivo	Objetivo	M	Passiva	Ativa	+	Não	Não	0
Df	Favoráv.	Favoráv.	M	Objetivo	Vago	-	Passiva	Passiva	0	Percebe	Não	-
Ef	Incerto	Favoráv.	+	Vago	Vago	0	Passiva	Ativa	+	Percebe	Percebe	M
Ff	Incerto	Favoráv.	+	Vago	Objetivo	+	Passiva	Ativa	+	Percebe	Percebe	M
Gf	Favoráv.	Favoráv.	M	Vago	Vago	0	Passiva	Passiva	0	Percebe	Percebe	M
Hf	Incerto	Favoráv.	+	Vago	Objetivo	+	Ativa	Ativa	M	Não	Percebe	+
If	Desfavor	Favoráv.	+	Objetivo	Objetivo	M	Ativa	Passiva	-	Percebe	Percebe	M
Jf	Favoráv.	Favoráv.	M	Vago	Vago	0	Passiva	Passiva	0	Percebe	Percebe	M
Kf	Incerto	Incerto	0	Objetivo	Objetivo	M	Ativa	Ativa	M	Percebe	Percebe	M
Lf	Incerto	Favoráv.	+	Vago	Vago	0	Ativa	Ativa	M	Não	Percebe	+
Mm	Favoráv.	Favoráv.	M	Objetivo	Vago	-	Passiva	Passiva	0	Percebe	Percebe	M
Nm	Favoráv.	Favoráv.	M	Objetivo	Vago	-	Passiva	Passiva	0	Percebe	Percebe	M
Om	Favoráv.	Favoráv.	M	Vago	Vago	0	Ativa	Passiva	-	Percebe	Percebe	M
Pm	Incerto	Favoráv.	+	Vago	Vago	0	Ativa	Ativa	M	Percebe	Não	-
Qm	Incerto	Incerto	0	Vago	Vago	0	Passiva	Ativa	+	Percebe	Não	-
Rm	Incerto	Incerto	0	Objetivo	Objetivo	M	Passiva	Passiva	0	Percebe	Percebe	M
Sm	Favoráv.	Favoráv.	M	Objetivo	Objetivo	M	Passiva	Passiva	0	Não	Percebe	+

O aspecto que indica o maior grau de evolução é quanto à *visão em relação ao futuro*: antes da intervenção havia uma expectativa otimista para 7 entrevistados e, após a mesma, 15 pessoas demonstraram que a visão do futuro poderia ser melhor do que o presente (ver Tabela 21). Assim, 8 entrevistados expressaram uma evolução positiva, passando de uma visão “desfavorável” ou “incerta”, para uma perspectiva “favorável”, 7 mantiveram uma resposta adequada e 4 não apresentaram melhoria (Tabela 22).

TABELA 21: AUTO-ESTIMA - FREQUÊNCIAS DE RESPOSTAS DO COMPLETAMENTO DE SENTENÇAS

Visão de futuro	Desejos/ aspirações		Atitude frente a adversidades		Visão dos pontos fracos						
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós					
Favoráv.	7	15	Objetivo	10	9	Ativa	8	10	Percebe	15	15
Incerto	11	4	Vago	9	10	Passiva	11	9	Não	4	4
Desfav.	1	0									
Total	19	19	Total	19	19	Total	19	19	Total	19	19

TABELA 22: AUTO-ESTIMA - EVOLUÇÃO DAS RESPOSTAS DO COMPLETAMENTO DE SENTENÇAS

	Visão de futuro	Desejos/ aspirações	Atitude frente a adversidades	Visão dos pontos fracos
Evolução positiva (+)	8	3	4	3
Manteve resposta adequada (M)	7	7	6	12
Não evoluiu (0)	4	7	7	1
Evolução negativa (-)	0	2	2	3
Total	19	19	19	19

Quanto aos *desejos e aspirações* mais específicos, indicativos de objetivos pessoais, os resultados não foram significativos: 3 pessoas expressaram uma resposta mais “objetiva”, porém outras 2 demonstraram desejos mais “vagos”, como saúde e felicidade. Não houve alteração no tipo de resposta para a grande maioria, 14 pessoas, dos quais 7 já haviam manifestado a resposta mais adequada antes da intervenção.

Uma ligeira melhora foi apresentada quanto à *atitude diante de situações adversas*, já que 4 pessoas demonstraram uma atitude mais “ativa” frente a contrariedades. Por outro lado, 2 participantes indicaram um comportamento mais “passivo”. Não houve alteração para 13 entrevistados, dos quais 6 já haviam evidenciado uma postura ativa.

Finalmente, no que se refere à *visão dos pontos fracos*, importante sinalizador interno da necessidade de mudar e melhorar, apenas 3 pessoas indicaram uma evolução positiva, portanto, sendo possível considerar que não foi alterada entre a entrevista antes e após a intervenção. Treze pessoas mantiveram uma visão crítica acerca de suas fraquezas e uma outra pessoa continua não percebendo ponto fraco em si.

Assim, o único aspecto significativo nesta avaliação é a *visão em relação ao futuro*, favorável para 79% dos participantes, 53% dos quais não havia demonstrado essa atitude na entrevista antes do PEI.

8.3.4 Resultados na auto-estima

Sintetizando os resultados obtidos no teste da figura humana e na entrevista com os participantes, conclui-se que para 12 pessoas, equivalente a 63% da população, efeitos positivos foram evidenciados, tanto no teste de figura humana quanto na entrevista. A esses casos foram atribuídos o sinal “++” na Tabela 23. Apenas 1 pessoa (Lf), que não percebeu mudanças em si mesma, mostrou uma auto-imagem mais adequada na figura humana. Do total, 4 pessoas(Df, Ff, Jf e Nm), cujos desenhos não refletem mudanças significativas, demonstraram uma imagem mais favorável na entrevista pós-intervenção. Esses casos, em que a mudança foi detectada por um dos instrumentos da pesquisa, foram assinalados na tabela pelo sinal “+”. Apenas 2 homens (Pm e Rm) não indicaram nenhum efeito na auto-estima, positivo ou negativo, como reflexo de sua participação no PEI.

TABELA 23: EFEITOS NA AUTO-ESTIMA

Id.	Teste da Figura Humana	Entrevista	Resultado geral na auto-estima
Af	+	+	++
Bf	+	+	++
Cf	+	+	++
Ef	+	+	++
Gf	+	+	++
Hf	+	+	++
If	+	+	++
Kf	+	+	++
Mm	+	+	++
Om	+	+	++
Qm	+	+	++
Sm	+	+	++
Lf	+	0	+
Df	0	+	+
Ff	0	+	+
Jf	0	+	+
Nm	0	+	+
Pm	0	0	0
Rm	0	0	0

Frequência			
N.º de "++"			12 63%
N.º de "+"	13 68%	16 84%	5 25%
N.º de "0"	6 32%	3 16%	2 11%
Total	19 100%	19 100%	19 100%

De uma forma geral, pode-se concluir que a participação no *programa teve efeitos positivos na auto-estima para 17 dos 19 participantes (89%)*, sendo que *de forma mais substancial em 12 pessoas (63%)*, quando os resultados foram concordantes nos dois instrumentos (teste da figura humana e entrevista).

Além da auto-estima, o programa contribuiu para *uma visão mais otimista e menos passiva acerca do futuro*, evidenciando maior autoconfiança na própria capacidade de buscar a realização de seus objetivos.

8.4 DESEMPENHO

8.4.1 Auto-avaliação e avaliação da chefia

Na avaliação da chefia, a participação no programa teve efeitos positivos para 11 funcionários. Embora não tenha sido possível isolar os resultados decorrentes do PEI das demais ações empreendidas pela empresa e do aprendizado natural dos mesmos, a gerência identificou melhoras individuais diferentes por participante: uns estão *mais à vontade no relacionamento com a chefia*, outros *mais comunicativos*, outros *lidando melhor com os problemas familiares e do trabalho ou sentindo-se mais valorizados pela empresa*, por exemplo. Esses mesmos funcionários, em entrevista individual, também falam de reflexos no desempenho do trabalho. A comparação entre a avaliação da chefia sobre estes empregados e a percepção dos mesmos acerca de mudanças na esfera profissional é apresentada Tabela 24.

TABELA 24: MUDANÇAS NO DESEMPENHO – AUTO-AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA CHEFIA

Id.	Avaliação Chefia	Auto- Avaliação	Evolução
Af	+	+	++
Bf	+	+	++
Cf	+	+	++
Df	+	+	++
Gf	+	+	++
If	+	+	++
Jf	+	+	++
Lf	+	+	++
Mm	+	+	++
Nm	+	+	++
Om	+	+	++
Ef	0	+	+
Ff	0	+	+
Hf	0	+	+
Kf	0	+	+
Qm	0	+	+
Sm	0	+	+
Pm	0	0	0
Rm	0	0	0
Frequência			
N.º de "++"			11 58%
N.º de "+"	11 58%	17 89%	6 32%
N.º de "0"	8 42%	2 11%	2 10%
Total	19 100%	19 100%	19 100%

Em 6 participantes, o gerente não identificou melhorias. Para 5 funcionários, considera que o desempenho deles sempre foi satisfatório ou estável em termos de qualidade do serviço prestado e relacionamento com o cliente e com os colegas. Entretanto, na auto-avaliação, dos percebem que estão mais atentos e reflexivos no trabalho.

Para 2 funcionários do sexo masculino (Pm e Rm), nem a chefia nem os próprios participantes identificaram alterações no desempenho das atribuições do trabalho como resultado do PEI.

Assim, pode-se considerar que o programa proporcionou melhoria em algum aspecto do desempenho de 89% dos trabalhadores, percebidas por eles próprios, sendo que destes casos, 65% foi percebido também pela chefia.

8.4.2 Completamento de sentenças

Três itens do completamento de sentenças estão relacionados ao trabalho dos participantes: *atitude em relação à profissão atual, visão acerca da melhora no desempenho e visão dos colegas de trabalho*. As respostas foram classificadas, permitindo uma comparação entre as mesmas, assim como para identificar a evolução para respostas mais adequadas. Os resultados são apresentados na Figura 23 e nas Tabelas 25 e 26.

Quanto à *visão da profissão atual*, 13 pessoas *mantiveram* uma relação “favorável” com a profissão após o programa. Dentre os participantes, 2 manifestaram maior identificação com a mesma, enquanto que 1 pessoa passou a assumir que pretende ter uma profissão melhor.

FIGURA 23: DESEMPENHO - COMPARAÇÃO DO COMPLETAMENTO DE SENTENÇAS – PRÉ/ PÓS

Id.	Visão da profissão			Melhora no desempenho			Visão dos colegas de trabalho		
	Antes	Após	Evol.	Antes	Após	Evol.	Antes	Após	Evol.
Af	Favorável	Favorável	M	Pessoal	Não resp.	-	Favorável	Favorável	M
Bf	Favorável	Desfav.	-	Empresa	Pessoal	+	Favorável	Favorável	M
Cf	Favorável	Favorável	M	Empresa	Pessoal	+	Favorável	Favorável	M
Df	Favorável	Favorável	M	Pessoal	Pessoal	M	Favorável	Favorável	M
Ef	Favorável	Favorável	M	Pessoal	Pessoal	M	Favorável	Favorável	M
Ff	Desfav.	Favorável	+	Empresa	Pessoal	+	Favorável	Favorável	M
Gf	Favorável	Favorável	M	Pessoal	Pessoal	M	Favorável	Favorável	M
Hf	Favorável	Favorável	M	Empresa	Pessoal	+	Favorável	Favorável	M
If	Desfav.	Desfav	0	Pessoal	Pessoal	M	Favorável	Favorável	M
Jf	Favorável	Favorável	M	Empresa	Pessoal	+	Favorável	Favorável	M
Kf	Favorável	Favorável	M	Pessoal	Pessoal	M	Favorável	Favorável	M
Lf	Favorável	Favorável	M	Pessoal	Pessoal	M	Favorável	Favorável	M
Mm	Favorável	Favorável	M	Pessoal	Pessoal	M	Favorável	Favorável	M
Nm	Favorável	Favorável	M	Empresa	Empresa	0	Desfav.	Favorável	+
Om	Favorável	Favorável	M	Pessoal	Não resp.	-	Favorável	Favorável	M
Pm	Desfav.	Desfav	0	Pessoal	Pessoal	M	Favorável	Favorável	M
Qm	Neutra	Favorável	+	Pessoal	Não resp.	-	Favorável	Favorável	M
Rm	Desfav.	Desfav	0	Empresa	Não resp.	-	Desfav.	Favorável	+
Sm	Favorável	Favorável	M	Empresa	Pessoal	+	Desfav.	Favorável	+

TABELA 25: DESEMPENHO - FREQUÊNCIAS DE RESPOSTAS DO COMPLETAMENTO DE SENTENÇAS

	Visão da profissão				Melhora no desempenho				Visão dos colegas de trabalho					
	Pré		Pós		Pré		Pós		Pré		Pós			
Favorável	14	74%	15	79%	Pessoal	11	58%	14	74%	Favorável	16	84%	19	100%
Desfav.	4	21%	4	21%	Empresa	8	42%	1	5%	Desfav.	1	5%	0	0%
Não resp.	1	5%	0	0%	Não resp.	0	0%	4	21%	Não resp.	2	11%	0	0%
Total	19	100%	19	100%	Total	19	100%	19	100%	Total	19	100%	19	100%

TABELA 26: DESEMPENHO - EVOLUÇÃO DAS RESPOSTAS DO COMPLETAMENTO DE SENTENÇAS

	Visão da profissão atual		Melhora no desempenho		Visão dos colegas	
Evolução positiva (+)	2	11%	6	32%	3	16%
Manteve resposta adequada (M)	13	68%	8	42%	16	84%
Não evoluiu (0)	3	16%	1	5%	0	0%
Evolução negativa (-)	1	5%	4	21%	0	0%
Total	19	100%	19	100%	19	100%

Após a intervenção, a *visão dos colegas de trabalho* foi favorável para *todos* os entrevistados, indicando uma evolução positiva para 2 participantes que não responderam, e para 1 que demonstrou desconfiança em relação aos pares (Rm). É importante assinalar que nesta questão, antes do PEI, foram feitas referências a colegas por parte do cliente, o que *não ocorreu* na entrevista após o PEI. Isso pode ser reflexo da maior identificação entre os membros do grupo, permitida com a convivência nos encontros.

A *visão de melhora no desempenho* foi a que apresentou a *maior mudança*: antes do programa, 8 pessoas a consideraram como resultado da iniciativa da “empresa”, das quais 3 falaram da necessidade de mais tempo para realizar o trabalho e 3 referiram a necessidade de incentivos. Também reportando à empresa, 1 pessoa disse não faltar condições e material para trabalhar. Já na entrevista após a intervenção, apenas 1 entrevistado continuou referindo-se à iniciativa da empresa (Nm), mencionando o desejo de um aumento salarial. Dos participantes, 1 não respondeu e os outros 6 relacionaram o desempenho como resultado de seu esforço

“pessoal”. As 4 respostas que apresentaram uma evolução negativa foram de pessoas que não responderam ao complemento da sentença.

O fato de trazerem para si a *responsabilidade pelo próprio desempenho* é um indicador de que o programa propiciou a seus integrantes, principalmente para as mulheres que executam a limpeza, a oportunidade de perceberem sua capacidade de administrar melhor seu tempo e planejar-se melhor. A dependência de incentivos, que foi mencionada na entrevista antes da intervenção, não surgiu na segunda entrevista, podendo indicar a maior autonomia em relação ao reconhecimento externo, ou ainda, que a realização do programa em si foi considerada como um reconhecimento da empresa em relação aos empregados. Além disso, possibilitou *maior identidade* quanto ao grupo e identificação com a empresa da qual são funcionários.

9 CONCLUSÕES

Analisando conjuntamente a frequência dos resultados obtidos nos quatro aspectos que nortearam a pesquisa (inteligência, criatividade, auto-estima e desempenho no trabalho), conclui-se que os *efeitos mais significativos foram na auto-estima e no desempenho* (ver Tabela 27).

TABELA 27: COMPARATIVO GERAL DOS RESULTADOS

N.º ASPECTOS MELHORADOS	ID.	AUTO-ESTIMA	DESEMPENHO	INTELIGÊNCIA	CRIATIVIDADE			
Todos os aspectos (10 pessoas)	Af	++	++	++	++			
	Bf	++	++	++	++			
	Df	+	++	++	++			
	Gf	++	++	+	+			
	Hf	++	+	++	+			
	If	++	++	++	++			
	Kf	++	+	+	+			
	Lf	+	++	++	++			
	Mm	++	++	++	++			
	Sm	++	+	+	++			
3 aspectos (7 pessoas)	Cf	++	++	0	+			
	Ef	++	+	+	-			
	Ff	+	+	-	+			
	Jf	+	++	++	-			
	Nm	+	++	+	-			
	Om	++	++	++	-			
	Qm	++	+	0	++			
2 aspectos (2 pessoas)	Pm	0	0	++	++			
	Rm	0	0	+	+			
FREQÜÊNCIA								
N.º de "++"	12	63%	11	58%	10	53%	9	47%
N.º de "+"	5	26%	6	32%	6	32%	6	32%
N.º de "0"	2	11%	2	10%	2	10%	0	0%
N.º de "-"	0	0%	0	0%	1	5%	4	21%
TOTAL	19	100%	19	100%	19	100%	19	100%

Quanto à *auto-estima*, 17 pessoas, ou 89% da população, indicaram evolução positiva (correspondente aos sinais “+” e “++” da Tabela 27), e 70% destes casos foram apontados pelos dois instrumentos de avaliação (“++”). A auto-imagem (representação interna de si mesmo, aspectos positivos, pontos fracos, gostos e possibilidades pessoais) é determinante do nível de segurança em si mesmo, o que leva ao sentimento da capacidade de atingir os objetivos propostos e contribui para a busca da realização pessoal. Dessa forma, é possível compreender outros efeitos, como *a visão mais otimista em relação ao futuro*, a *atitude reflexiva e ativa* diante de adversidades, que se refletiram nas diversas esferas da vida social, principalmente profissional (para 79% dos indivíduos) e doméstica (47%), como foi observado na pesquisa.

Planos de voltar à escola ou fazer cursos profissionalizantes foram mencionados por 6 pessoas, relacionando-os ao programa. Uma delas (If) não tem nem o primário completo e hesitou em participar do programa, mas, concluído o mesmo, disse sentir-se encorajada a voltar a estudar, o que ilustra o impacto do PEI em seu sentimento de competência.

Dentre os participantes, 9 mencionaram que mudanças foram estendidas no campo *familiar*, onde pessoas do convívio doméstico perceberam sua atitude mais flexível, organizada, crítica ou comunicativa, levando-os a sentirem-se valorizados e reconhecidos.

O *melhor planejamento e organização do trabalho foi notado por 15 participantes*, que associaram esta mudança ao aprendizado no programa. De fato, houve *melhora no desempenho percebida pela chefia ou pelo próprio participante do programa em 90% dos casos*.

Os 2 únicos participantes (Pm e Rm) que não indicaram mudanças na auto-estima, também não evidenciaram sinais de evolução no desempenho. Por outro lado, dos 6 casos em que a evolução no desempenho foi percebida somente pelo funcionário (indicado com um “+” na Tabela 27), 5 revelaram melhor auto-estima no teste da figura humana e na entrevista. A

correlação entre a melhor auto-estima e melhor desempenho é abordada por BERGAMINI (1998, p. 16): a auto-estima elevada leva a um melhor ajustamento pessoal, a uma melhor percepção da realidade e, portanto, a melhores resultados da produtividade individual.

Essa autoconfiança também relaciona-se com a capacidade de assumir a *responsabilidade pelo próprio desempenho* no trabalho, levando à maior autonomia no gerenciamento de suas atividades e maior independência de incentivos externos. O investimento da empresa no desenvolvimento de seus funcionários foi percebido como um *reconhecimento da sua capacidade intelectual*.

Quanto à *inteligência*, observa-se que houve *evolução para 85% dos participantes* (assinalados com os sinais “+” e “++” na Tabela 27). No teste de Raven, 14 pessoas apresentaram uma pontuação maior no teste após a intervenção, sendo que destes, 4 implicaram em mudança no percentil classificatório. Foi identificada uma fraca correlação entre a pontuação antes da intervenção e a escolaridade, que não se repetiu após o programa, indicando que o aprendizado foi independente do tempo de estudo anterior.

Na *prova piagetiana* que identifica a evolução do desenvolvimento cognitivo, *6 pessoas demonstraram a passagem para um nível mais avançado*. Entretanto, a maioria encontra-se no nível operatório concreto, sendo evidenciada em apenas 2 casos a progressão para o *estágio operatório formal*, que requer domínio do pensamento proporcional e da combinatória.

Durante a aplicação desses testes, foi observada uma conduta diferenciada por parte dos participantes do programa: *trabalharam de maneira mais independente, reflexiva, concentrada, com menor grau de ansiedade*. Isso pode ser decorrente do conhecimento prévio da situação, da familiaridade com o teste e do manejo com lápis e papel adquirido no programa. Contudo, o fato de exercitarem a capacidade de interpretar, analisar e decidir,

utilizando o raciocínio lógico e o pensamento divergente, exigidos nos exercícios do PEI, certamente contribuiu para a realização das tarefas propostas na avaliação final.

Também no exercício de *criatividade* há evidências de que os participantes apresentaram maior capacidade criativa. Cerca de *73% dos mesmos tiveram melhoria neste aspecto*, sendo que, dentre estes, 9 pessoas (indicadas na tabela 27 com o sinal “++”) demonstraram evolução em todos os itens avaliados: fluência, flexibilidade e originalidade de idéias. Houve correlação negativa entre a idade com a fluência e a flexibilidade *antes* da intervenção, podendo indicar que a idade interferiu negativamente na quantidade de desenhos e na flexibilidade dos mesmos, antes do programa – quanto maior a idade, menor era a quantidade produzida de desenhos e menor o número de categorias diferentes (flexibilidade). Entretanto, somente a *fluência* permaneceu relacionada com a *idade* após a intervenção, podendo estar indicando que o programa auxiliou na flexibilidade do pensamento, independentemente da faixa etária.

Embora nenhum participante tenha demonstrado um resultado pior em todos os itens simultaneamente, a avaliação da *criatividade* foi a que mais apresentou resultados negativos (indicado pelo sinal “-” na tabela 27).

Analisando os resultados por participante, conclui-se que 53% das pessoas (Af, Bf, Df, Gf, Hf, If, Kf, Lf, Mm e Sm) demonstraram uma evolução positiva em *todos os itens*. Para 32% dos indivíduos (Cf, Ef, Jf, Nm, Om e Qm) houve melhora em *três aspectos* avaliados. Três pessoas (16%) apresentaram evolução em apenas dois itens: Ff, Pm e Rm. Em dois casos (Pm e Rm), a melhoria detectada na inteligência e na criatividade não se refletiu na auto-estima e no desempenho das atividades do trabalho.

Pode-se concluir que, *para a grande maioria dos que participaram do programa, a metodologia produziu efeitos positivos* que variam de intensidade e foco, provavelmente influenciando por fatores internos e externos.

Dessa forma, pode-se afirmar a validade da metodologia de Feuerstein. Os próprios participantes (95%) expressaram o quanto *apreciaram os encontros* e aprenderam com os mesmos. A gerência também manifestou sua satisfação com o programa e a intenção de estender a outros contratos. Apenas 1 pessoa (Df) provavelmente não faria de novo, pela sua dificuldade no entendimento dos exercícios. Essa pessoa considerou, ainda, o tempo do programa muito extenso.

Quanto à *duração* de quase cinco meses, *as opiniões foram diversas*: das 13 pessoas que abordaram o assunto, 5 acharam suficiente, 2 muito extenso e para 6 pessoas foi curto. Para 79% dos participantes, as duas horas do encontro passavam rápido: “*a gente nem sentia*”, “*nem via passar as horas*”. Esta sensação está relacionada à *motivação*, ao engajamento nas tarefas, e é esperada na metodologia do PEI. A atividade é percebida ao mesmo tempo como desafiante e fonte de sucesso. Segundo Feuerstein, Maslow e Csikszentmihalyi, vivências deste tipo tendem a despertar a motivação intrínseca e a busca de novas experiências estimulantes, favorecendo o sentimento de confiança em si mesmo e uma maior autonomia em relação ao ambiente, como foi visto na percepção do desempenho.

CSIKSZENTMIHALYI (1992, p. 68) chama tais experiências de *flow* e ressalta que, após vivenciá-las, ocorrem dois processos psicológicos: a diferenciação, que implica movimento em direção à individualidade; e a integração que, de modo oposto, trata da integração com outras pessoas. MASLOW (1993, p. 198) fala que algumas das características dos indivíduos auto-realizantes são uma percepção mais clara da realidade, maior espontaneidade e expressividade, maior objetividade, capacidade amorosa, entre outros. Foi observado, pelos participantes do programa, uma melhor capacidade de comunicação e relacionamento, sendo que *9 pessoas mencionaram espontaneamente como melhoraram no convívio* com outras pessoas, tornando-se mais tolerantes e mais comunicativas.

Embora apenas 7 participantes assinalassem mudanças positivas no grupo de trabalho e 9 não percebessem qualquer diferença, todos demonstraram uma atitude favorável frente aos colegas, o que implicou um posicionamento diferente para 3 pessoas em relação à entrevista antes da intervenção. Além disso, se antes alguns consideravam como colegas as pessoas do cliente, após o programa isso não ocorreu. Deduz-se que *houve uma pequena contribuição no sentido de integrar os membros do grupo*, que, no entanto, era de se esperar que ocorresse de maneira mais intensa.

Um dos critérios de mediação, o *compartilhamento*, busca justamente criar a oportunidade de trocar idéias e opiniões, o que foi valorizado por 53% dos participantes. No grupo de mulheres, porém, surgiu uma competição entre as mesmas, levando algumas, mais expansivas e rápidas, a conterem sua participação. A complexidade gradual dos exercícios salientou as diferenças individuais de ritmo e acirrou a competitividade já existente entre elas. As entrevistas confirmam, ainda, a *importância da mediação da intencionalidade e reciprocidade, da transcendência, da competência e auto-regulação, da individuação e da automodificação* no processo de aprendizagem, seja pela sua presença assinalada pelos participantes ou, pelo contrário, pela sua deficiência ou ausência. Numa visão crítica, 1 participante julgou inadequada a apresentação de alguns exercícios, tornando-os monótonos e repetitivos, o que pode ser entendida como uma falha na mediação da intencionalidade. Da mesma forma, outra referência à falta de compromisso de alguns membros do grupo na realização de exercícios extra-sala, não cobrada pela mediadora, pode indicar uma insuficiente mediação da individuação e da intencionalidade.

Os *exercícios extra-sala* foram apreciados por todos a quem se interrogou sobre esta questão: 11 pessoas. A receptividade geral foi grande e acredita-se em um ganho em relação à valorização junto aos familiares, já que os exercícios despertaram o interesse dos mesmos, e a ocupação do tempo livre em uma atividade intelectual. Além disso, sentiram-se como

estudantes, fazendo suas tarefas escolares, resgatando um sentimento vivenciado na infância e valorizado por estas pessoas. Os exercícios extra-sala eram quase repetições dos realizados em grupo.

Dos instrumentos trabalhados, “*Organização de Pontos*” foi o mais lembrado (58%) e apreciado (47%), pela sua aparência com um “quebra-cabeça”. Uma pessoa disse não ter gostado, justificando com seu problema de visão, e outra demonstrou uma atitude neutra. “*Classificações*” também foi apontado pelo seu grau de exigência e dificuldade. O instrumento que apresentou mais opiniões divergente foi “*Orientação Espacial II*”: 5 pessoas disseram que esses exercícios agradaram e o mesmo número demonstrou um parecer contrário.

Para 3 pessoas, os exercícios eram repetitivos, característica proposital do método, que visa criar o hábito, mas que poderia ter sido amenizado pela mediação em determinados momentos. Houve também críticas em relação à *ausência de conteúdo*. Se por um lado esta peculiaridade permite acessibilidade a indivíduos de qualquer nível de escolaridade, por outro parece ter frustrado as expectativas de alguns, sequiosos de novos conhecimentos.

O desenvolvimento deste trabalho provocou questionamentos internos na mediadora e pesquisadora, compartilhados, a seguir, com os leitores:

- a) Poderiam ser os instrumentos adaptados para, oferecendo as mesmas oportunidades de desenvolvimento cognitivo e afetivo a que se destinam originariamente, possibilitar o aprendizado de conhecimentos interessantes aos seus participantes? Dessa forma, o que se cogita é a possibilidade de satisfazer, em certo grau, a avidez por novos saberes, das pessoas adultas e de baixa escolaridade.
- b) Associada à questão anterior, pergunta-se: pode-se amenizar a sensação de repetição gerada pelos exercícios do PEI? Se a intenção da repetição é a formação do hábito, não poderia estar presente de modo mais sutil, talvez focalizando temas

diferentes? Assim a natureza do exercício seria mantida, porém com temas mais estimulantes.

- c) Poderia a metodologia agregar atividades de desenvolvimento das relações interpessoais entre os participantes do grupo? Principalmente quando realizado em um grupo de pessoas que já se relacionam, seja no ambiente de trabalho, como é o caso deste estudo, seja no ambiente escolar, seria de grande valia se fossem criadas oportunidades de se explicitar e discutir certos padrões de interação, algo como uma “mediação do relacionamento”.
- d) Seria possível empregar, nos encontros, atividades que poderiam ser desenvolvidas pelos participantes mesmo depois do término do programa? Seria uma maneira em que o “término da educação extrínseca fosse o início de uma educação intrinsecamente motivada” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 204), assegurando-se assim o aprendizado contínuo.

Sem perder de vista as limitações deste estudo, dentre as quais a realização de apenas o Nível I, conclui-se pelos seus resultados animadores, os quais encorajam a realização de novas pesquisas com o método de Feuerstein no ambiente organizacional. A relevância está em oferecer às organizações, interessadas em desenvolver a flexibilidade cognitiva de seus membros, um recurso prático, cuja aplicação possa refletir no processo criativo de ajustamento, elevação da auto-estima e motivação de seus integrantes.

ANEXOS

Anexo A – OS INSTRUMENTOS DO PEI

Nível I:

1. **Organização de Pontos:** consiste em organizar uma nuvem de pontos, introduzindo no campo uma estrutura de acordo com o modelo dado previamente. Treina diferenciação, discriminação, inferência, representação mental etc. Estimula o indivíduo a buscar conexões entre os fenômenos que aparecem separados um do outro.
2. **Orientação Espacial I:** oferece um sistema de referências relativo para orientação, para descrever as relações espaciais; desenvolve a capacidade de pensar de uma maneira não-egocêntrica e representativa. A modalidade é figural e gráfica.
3. **Comparações:** com conteúdo verbal e figural, consiste em comparar objetos com base nos conceitos de comum e diferente. Treina a exploração sistemática, a discriminação, a busca de similaridade etc. À medida em que o indivíduo recebe uma nova informação, ele a organiza, compara e relaciona com unidades de pensamento já existentes, sem o que, está limitado em sua experiência episódica.
4. **Classificações:** introduz as regras de categorização, classificação e representação, na forma de diagramas, utilizando parâmetros e critérios. Pode-se trabalhar com conceitos mais genéricos e estabelecer regras gerais.
5. **Percepção Analítica:** consiste em dividir o todo em partes e estruturar as partes num todo, desenvolvendo o pensamento analítico e de síntese, permitindo diferenciar com mais clareza os limites entre si mesmo e seu redor.
6. **Orientação Espacial II:** são introduzidos os pontos cardeais como sistema estável de referências, mapas e sistemas de codificação. As tarefas estimulam o pensamento divergente, o compartilhamento da individuação, a consciência das mudanças que resultam do movimento e da união dos sistemas espacial de referência, fixo e relativo.
7. **Ilustrações:** por meio do absurdo e do humor, são abordadas soluções de problemas, uso de analogias, decodificação etc. A informação dada deve ser decifrada e avaliada em sua importância e significado, e os detalhes relacionados a situações e experiências prévias.

Nível II:

8. **Progressões Numéricas:** desenvolve a necessidade de perceber objetos e fatos díspares como conectados, em uma relação que pode ser deduzida. O processo de dedução inclui o estabelecimento de uma hipótese a respeito da relação entre os dois fatos, a noção do ritmo na qual a relação se repete, e na formulação da regra pela qual este ritmo se produz.
9. **Relações Familiares:** o parentesco é utilizado como veículo para ensinar relações simétricas, assimétricas, verticais, horizontais e hierárquicas; e a conservação da identidade, apesar da multiplicidade de papéis assumidos pelo mesmo indivíduo.
10. **Instruções:** centra-se na decodificação de instruções escritas, em sua elaboração e em convertê-las, pela atividade psicomotora, em uma modalidade gráfica e vice-versa. Estimula a clareza e precisão na comunicação.
11. **Relações Temporais:** desenvolve a necessidade interna de utilizar conceitos temporais para descrever e ordenar suas experiências e a habilidade para fazê-lo de modo apropriado. Procura a reorientação da percepção do tempo objetivo e subjetivo.
12. **Relações Transitivas:** trata de relações entre conjuntos ordenados, onde a diferença entre os membros de um conjunto são descritos em termos de “maior do que” e “igual a”, e ensina a transferência das relações para um terceiro elemento desconhecido (dedução).
13. **Silogismos:** também relacionado ao raciocínio lógico-verbal, ensina a estabelecer novas relações a partir de outras já existentes, através de processos dedutivos e indutivos.
14. **Desenho de Padrões:** trata das funções adquiridas nos instrumentos anteriores e permite sua aplicação a situações que requerem níveis complexos de comportamento representativo internalizado. É integralmente uma tarefa de representação mental. Já que a realidade perceptiva nunca é realmente reversível, a ordem na qual os acontecimentos são percebidos estabelece uma grande diferença na natureza, forma e qualidade do percebido.

Anexo B – PROVAS PIAGETIANAS

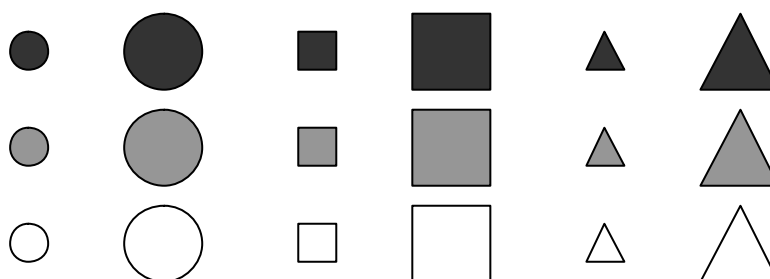
De acordo com as proposições teóricas da psicologia cognitivista, o pensamento lógico evolui em estágios sequenciais que apresentam características e estruturas bem definidas: sensorio-motor (até 18 ou 24 meses), objetivo-simbólico (dos 2 aos 6 ou 7 anos), operacional concreto (dos 7 aos 11 ou 12 anos) e o operacional abstrato (a partir dos 11 ou 12 anos). É no estágio operatório que as ações são interiorizadas e agrupadas em sistemas coerentes e reversíveis.

Dentre as provas piagetianas (CARRAHER, 1989; GOULART,1998) foram selecionadas duas que permitirão avaliar o desenvolvimento lógico e a utilização das operações abstratas, por parte dos participantes do PEI.

1. CLASSIFICAÇÃO ADITIVA ANTECIPATÓRIA (GOULART, 1998)

Material e aplicação:

São apresentadas ao sujeito as 18 figuras geométricas preparadas da forma abaixo:



É solicitado ao sujeito: “Você vai tentar pôr tudo isso em ordem. Todas as coisas que têm a mesma característica vão ser postas num envelope e escreveremos, do lado de fora, o que contém o envelope. Você deve usar o mínimo possível de envelopes”.

Avaliação:

As estruturas lógicas mais evoluídas vão caracterizando maior visão de síntese: o uso de apenas *dois envelopes*, um para “quadrados, círculos e triângulos grandes” e outro para “quadrados, círculos e triângulos pequenos” seria uma alternativa sintética.

2. O EXAME DE QUANTIFICAÇÃO DAS PROBABILIDADES (CARRAHER, 1989)

Segundo CARRAHER (1989), este exame é útil na classificação do sujeito dentro de três níveis do desenvolvimento cognitivo: pré-operacional, operatório concreto e operatório formal.

Material:

Um conjunto de 22 cartas, com uma das faces iguais. Dez das mesmas devem ser marcadas com um cruz na outra face.

Procedimento:

As cartas devem ser agrupadas em dois montes, conforme tabela abaixo, e em cada agrupamento conhecido, o sujeito deve indicar se há probabilidade igual de retirarmos uma carta marcada com uma cruz nos dois montes, ou se a probabilidade é maior ou menor em um deles.

Seqüência de itens:

Dupla certeza: 3/3 e 3/3

Dupla certeza: 3/3 e 4/4

Dupla impossibilidade: 0/3 e 0/4

Certeza-impossibilidade: 3/3 e 0/4

Certeza-possibilidade: 4/4 e 2/4

Desigualdade de casos favoráveis e igualdade no número total de casos: 3/6 e 1/6

Igualdade de casos favoráveis e desigualdade de casos possíveis: 1/2 e 1/4

Proporcionalidade: 1/2 e 2/4

Desigualdade numérica sem proporcionalidade: 1/2 e 2/8

Avaliação:

O exame permite a classificação das respostas nos níveis pré-operacional (IA, IB) operatório concreto (IIA, IIB) e operatório formal (III):

IA: o sujeito demonstra uma ausência de habilidade de fazer comparações quantitativas, *acertando apenas as questões que envolvem impossibilidades*. Não há preocupação com as cartas brancas e não entende o conceito de cartas favoráveis. Pode preferir um monte com apenas uma carta marcada porque precisa só de uma.

- IB: já demonstra uma *certa preocupação com a quantificação e uma intuição de probabilidades*. Acerta os itens de composição igual, dupla certeza, certeza-possibilidade. Não é sistemático, é intuitivo, não generaliza, ora erra, ora acerta, principalmente nos casos de igualdade favorável-desigualdade total e desigualdade favorável e igualdade total. *Pode fixar-se nas cartas marcadas*.
- IIA: acerta sistematicamente todas as comparações com uma só variável *Quando o número de cartas marcadas é igual, volta-se para o número de cartas brancas para orientar sua resposta*. Não argumenta sobre a proporção, mas sobre o número de cartas favoráveis, desfavoráveis ou total. *Não consegue comparar quando os valores de cartas não podem ser comparados diretamente* (como $1/2$ e $2/8$).
- IIB: toma consciência da impossibilidade das comparações diretas entre o número de cartas com cruz ou brancas. Como *não tem esquemas de proporcionalidade* (frações, por exemplo), *soluciona os problemas por esquemas empíricos* (reorganizar as cartas) ou por meio de esquemas simples como a subtração, que podem levar a soluções corretas ou não.
- III: as questões são *resolvidas sistematicamente* e a *própria argumentação reflete o raciocínio proporcional*.

Anexo C – AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE

A avaliação da criatividade consistirá na aplicação em grupo de um exercício baseado na Tarefa de Círculos e Quadrados elaborada por TORRENCE (1976).

Material:

Uma folha de papel com 42 círculos impressos, distribuídos em 6 colunas e 7 linhas, lápis preto e borracha, para cada participante.

Procedimento:

Solicita-se aos participantes que façam o exercício individualmente. É dada a seguinte instrução:

Em dez minutos, veja quantos objetos você pode fazer com os círculos abaixo. Um círculo deve ser a parte principal de qualquer coisa que você faça. Com lápis, acrescente linhas aos círculos para completar seu quadro. Suas linhas podem ser dentro do círculo, fora do círculo ou dentro e fora do círculo ao mesmo tempo. Procure pensar em coisas nas quais ninguém mais pensaria. Faça o maior número de coisas que puder e ponha o maior número de idéias que puder em cada uma delas. Acrescente títulos, se a identidade do objeto não for clara. (TORRENCE, 1976, p. 242).

Avaliação:

As respostas são julgadas de acordo com a fluência, flexibilidade e originalidade.

Fluência: refere-se ao número de objetos diferentes desenhados.

Flexibilidade: refere-se ao número de categorias diferentes de objetos desenhados.

Originalidade: refere-se ao número de desenhos incomuns. O autor sugere o uso de escalas com pontuação para originalidade, porém não encontramos escalas disponíveis pertinentes à esta população. Assim, serão desconsiderados as respostas mais comuns: balões, bolas, botões, roscas, Terra, lua, sol, frutas, rostos, panela, torta, símbolos, pneus e rodas (TORRANCE, 1976, p. 243).

Anexo D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PARTICIPANTES

A) Roteiro de entrevista anterior à aplicação do método

A entrevista semi-estruturada consiste em duas partes: na primeira são feitas três questões abertas; na segunda, são apresentadas frases incompletas aos sujeitos, a fim de que possam, verbalmente, complementá-las com o que lhes ocorrer em primeiro lugar. As sentenças são adaptadas da técnica desenvolvida por Sacks e Levy. A partir da relação apresentada por CUNHA (1993, cap. 11), foram selecionadas as categorias referentes ao conceito sobre si mesmo e relações com colegas, e criadas algumas relativas à visão do próprio trabalho.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PRÉ-INTERVENÇÃO

Parte A: questões abertas

1. *Porque você decidiu participar deste programa? O que você espera dele?*
2. *Como você se descreveria hoje? Por exemplo, “eu sou uma pessoa....”.*
3. *E no trabalho? Como você vê o seu desempenho?*

Parte B: complemento de sentenças

1. *Eu sempre quis...*
2. *Quando as coisas estão contra mim...*
3. *No serviço, fico feliz...*
4. *Para mim, o futuro parece...*
5. *Sei que é tolice, mas tenho medo...*
6. *No trabalho, eu me dou melhor...*
7. *Quando eu era criança...*
8. *Creio que tenho capacidade...*
9. *Seria completamente feliz se...*
10. *No trabalho, me considero...*
11. *No futuro, desejo...*
12. *Aqueles com quem eu trabalho...*
13. *A maioria dos meus amigos não sabe que tenho medo de...*
14. *Há muito tempo atrás...*
15. *Meu desempenho no trabalho poderia ser melhorado...*
16. *A minha maior fraqueza...*
17. *Minha ambição secreta na vida...*
18. *Gosto de trabalhar com pessoas que...*
19. *Algum dia, eu...*
20. *Gostaria, se pudesse, de perder o medo de...*
21. *A minha profissão...*
22. *Se eu fosse, de novo, criança...*
23. *As pessoas que trabalham comigo geralmente...*
24. *Quando a sorte está contra mim...*
25. *O que mais desejo na vida é...*
26. *Quando eu for mais velho...*
27. *Meus temores, algumas vezes, me forçam a...*
28. *A lembrança mais viva da minha infância...*

B) Roteiro de entrevista após a aplicação do método

As questões visam identificar as impressões e resultados acerca do programa, na visão dos próprios participantes. Alguns itens de completamento de sentenças foram mantidos, a fim de possibilitar uma comparação de aspectos relacionados à auto-estima, metas, temores, atitudes frente ao futuro, aos colegas e ao trabalho.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PÓS-INTERVENÇÃO

Parte A: questões abertas

1. *O que você achou do curso? Do que você gostou e do que não gostou? Por quê?*
2. *Você sentiu alguma mudança em você? O que? E no trabalho? Exemplificar.*
3. *Como você sentiu o grupo? Percebeu alguma mudança?*
4. *Como você se descreveria hoje?*

Parte B: completamento de sentenças

1. *Para mim, o futuro parece...*
2. *Quando as coisas estão contra mim...*
3. *A minha maior fraqueza...*
4. *Aqueles com quem eu trabalho...*
5. *O que mais desejo na vida...*
6. *A minha profissão...*
7. *O meu desempenho poderia ser melhorado se...*

Anexo E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A CHEFIA

1. O que o motivou a promover este curso aos seus funcionários? Faria novamente? O que manteria e o que mudaria?
2. Os participantes comentavam sobre o curso? Que *feedbacks* recebeu?
3. De um modo geral, percebeu mudanças nos participantes?
4. Por funcionário:
 - 4.1. Percebeu alguma mudança neste funcionário (desempenho, qualidade do serviço, iniciativa, autonomia, criatividade, relacionamento, participação)?
 - 4.2. No que ele(a) poderia melhorar, na sua visão?

Anexo F – RESULTADOS INDIVIDUAIS DAS PROVAS PIAGETIANAS

A) Prova de classificação aditiva (Figuras geométricas)

Na Figura 24, são apresentadas os resultados individuais da prova.

FIGURA 24: RESULTADO INDIVIDUAL DA PROVA DE CLASSIFICAÇÕES (FIGURAS GEOMÉTRICAS)

Id.	Antes do PEI	Depois do PEI	Comentários dos aspectos gerais do exercício
Af	(Resposta perdida)	Questionou sobre limite de figuras por envelope e número de envelopes disponíveis. Em silêncio, juntou por forma e tamanho, colocando tudo em seqüência. Mas concluiu pela organização por tamanho.	Embora tivesse uma postura ativa na busca de informações e concluiu pela alternativa mais sintética, precisou manusear as figuras para chegar às conclusões.
Bf	Organizou as figuras por forma e tamanho. Estimulada, juntou por forma e depois por tamanho, formando dois grupos.	Teve dificuldade em comparar tamanhos de figuras diferentes. Juntou por forma e depois de analisar por cores, juntou por tamanho.	Na segunda vez, procurou analisar o problema manuseando menos as peças e com menos necessidade de estimulação.
Cf	Bastante insegura, sempre perguntando se está certo, separou por forma e tamanho, em seis grupos.	Precisou ser muito estimulada para chegar à resposta mais sintética. Organizou as peças por cor, por forma, novamente por cor. Via três tamanhos.	Apesar de um pouco mais segura na segunda vez, teve a mesma dificuldade em analisar a situação e propor alternativas de solução.
Df	Separou por forma e tamanho, em seis grupos.	Formou seis grupos (forma e tamanho) e achando muito, reuniu tudo em seqüência. Estimulada, formou quatro grupos (as formas grandes separadas e as pequenas reunidas).	Apresentou dificuldade em compreender o exercício e em buscar uma alternativa mais sintética. Identificou o número de categorias apenas ao manipular as peças.
Ef	(Resposta perdida)	Reuniu em três grupos, por formato. Estimulada a encontrar soluções mais sintéticas, sugeriu juntar duas formas, porém sem critério.	Embora percebesse as possibilidades de classificação por cor e tamanho, teve dificuldade em identificar o número de grupos e de considerar mais de um critério ao mesmo tempo.
Ff	Juntou as figuras por formato, chegando a três grupos.	Trabalhou silenciosamente, reunindo seis grupos (forma e tamanho) e ordenando em seqüência. Estimulada a buscar outras opções, juntou por forma, depois por cor.	Trabalhou de forma mais silenciosa e segura, embora precisasse ser estimulada para buscar outras possibilidades.

Id.	Antes do PEI	Depois do PEI	Comentários dos aspectos gerais do exercício
Gf	A solução mais sintética a que chegou foi organizar as figuras por forma, em três grupos.	Organizou primeiro por forma e tamanho, depois por forma. Identificou a outra opção, por cor.	Apesar de passar a considerar o atributo tamanho, só chegou a esta solução após estimulação. Demonstrou maior segurança e flexibilidade na resolução.
Hf	Organizou as peças por formato, em três grupos.	Inicialmente reuniu as figuras por formato, mas percebeu que pode ser por tamanho, que é mais sintético.	Não se contentou com a primeira solução, demonstrando maior flexibilidade de pensamento na busca de alternativas de solução.
If	Preferiu organizar as peças em três grupos, por cor.	Rapidamente, concluiu que juntando por tamanho, seriam só dois envelopes, melhor que por forma, que precisaria de três.	Foi diretamente à alternativa mais sintética, sem manusear as peças. Como foi uma das últimas a participar da entrevista, há uma possibilidade de ter sido influenciada pelas colegas.
Jf	Organizou as figuras por cores.	Preferiu analisar as alternativas: modelos, cores e tamanho. Juntou por tamanho e percebeu que há dois tamanhos, grandes e pequenos, reunindo-os assim a seguir.	Na segunda vez, demonstrou um pensamento mais reflexivo, analisando as alternativas antes de agir, chegando a uma solução mais sintética.
Kf	Organizou em três envelopes, por forma ("quadrados de várias cores e tamanhos"). Estimulada a buscar outras soluções, optou por tamanho.	Imediatamente, identificou os três critérios de classificação e a quantidade de envelopes necessários para cada caso, concluindo pelo mais sintético.	Além da maior rapidez e segurança, ponderou sobre todas as alternativas e decidiu pela mais adequada.
Lf	Demonstrando desconfiança e insegurança na tarefa, organizou as peças por cor e, estimulada a buscar outras alternativas, por forma.	Iniciou analisando todos os possíveis critérios de classificação. Reuniu por cor e percebeu que havia dois tamanhos e três formatos. Concluiu que poderia separar em dois grupos: grandes e pequenos.	Na segunda oportunidade, refletiu sobre as várias opções, demonstrando, ainda, realizar a tarefa com maior segurança.
Mm	Organizou as figuras por cor, em três grupos.	Inicialmente, organizou as figuras em seis grupos, separando-as por formato e tamanho. Apesar de achar que a classificação por cor daria mais grupos, após juntá-las, concluiu que seriam três envelopes. Estimulado, reuniu por tamanho, mas preferiu por cor.	A preferência por cor pode ser consequência do seu trabalho com pintura, já que fez analogia a isso. Embora passasse por várias alternativas, teve necessidade de manipular as peças para concluir sobre a quantidade de grupos.
Nm	Organizou as figuras por cores, em três grupos. Estimulado a ser mais sintético, sugeriu um único envelope com separação interna.	Reuniu as peças por cor, formando três grupos. Estimulado a ser mais sintético, dividiu o grupo das verdes em duas partes, colocando cada uma em um dos montes.	Em ambas as situações, teve dificuldade em compreender a proposta do exercício e propôs algumas alternativas sem basear-se em um critério lógico.

Id.	Antes do PEI	Depois do PEI	Comentários dos aspectos gerais do exercício
Om	Organizou as figuras primeiro por cor, depois por formato, concluindo que demandaria o mesmo número de envelopes.	Primeiro analisou os três critérios possíveis e juntou por forma. Concluiu que por cor o número de grupos seria o mesmo e, por tamanho, menos categorias.	Trabalhou de maneira mais analítica, flexível e independente, concluindo que a classificação por tamanho era a mais adequada, após reunir as figuras.
Pm	Na primeira tentativa, formou seis grupos, por formato e tamanho. Estimulado a buscar alternativas mais sintéticas, concluiu pela opção de classificá-las por tamanho, em dois grupos.	Classificou por forma e tamanho. Solicitado a diminuir, juntou por forma e concluiu que por cor daria a mesma quantidade de envelopes. Lembrado sobre a possibilidade do tamanho, organizou as peças por esse critério.	O comportamento demonstrado nas duas oportunidades foi praticamente o mesmo. No segundo momento, entretanto, tentou ser mais reflexivo.
Qm	Juntou imediatamente as peças por cor e, mesmo estimulado, não conseguiu perceber as outras maneiras, como forma e tamanho.	Analisou o problema antes de juntar as peças, concluindo que seriam 3 grupos, por cor. Quanto ao tamanho, teve dificuldade de comparar devido aos formatos diferentes. Após separar por forma e tamanho, reuniu em dois grupos, grandes e pequenas.	Notou-se o pensamento mais flexível e analítico no segundo momento, onde analisou o problema de modo mais abstrato, sem manusear as peças, além de refletir sobre as várias possibilidades.
Rm	Classificou as figuras por formato, em três envelopes.	Foi juntando por forma e logo percebeu que por tamanho seria melhor do que as outras opções, por empregar menos envelopes.	Trabalhou rapidamente, manuseando pouco as figuras e chegando prontamente à solução mais adequada.
Sm	Organizou as figuras por formato e tamanho, formando seis grupos. Estimulado, colocou as figuras em seqüência, todas juntas.	Na primeira tentativa, separou por forma e tamanho. Perguntado se haveria como juntar mais, reuniu as figuras por tamanho e pensou em juntar tudo em um só.	Evidenciou um comportamento mais reflexivo, pensando, antes de agir, acerca das possibilidades.

B) Exame de quantificação das probabilidades

Como na prova anterior, as respostas foram avaliadas individualmente e, nesse caso, permitiu identificar o nível cognitivo de cada participante do programa, por meio do raciocínio utilizado para chegar às suas respostas. O detalhamento individual é apresentado na Figura 25.

FIGURA 25: RESULTADO INDIVIDUAL DA PROVA DE QUANTIFICAÇÃO DE PROBABILIDADES

Id.	Antes do PEI	Depois do PEI	Comentários dos aspectos gerais do exercício
Af	Errou apenas no item em que havia a mesma proporção de cartas favoráveis e desfavoráveis ($1/2$ e $2/4$) acreditando que a quantidade poderia lhe dar mais chances.	Errou no caso de proporcionalidade ($1,2$ e $2/4$) e desigualdade numérica sem proporcionalidade ($2/3$ e $3/5$), onde identificou uma igualdade de chances, orientado-se então pelo número de cartas favoráveis.	Parece permanecer no nível operatório concreto (IIB), demonstrando apenas uma intuição de proporcionalidade.
Bf	Após uma dificuldade em entender o exercício, apontou corretamente as respostas, errando apenas no item de proporcionalidade.	Apresentou maior facilidade na realização do exercício, errando nos itens de proporcionalidade ($1/2$ e $2/4$; $2/4$ e $4/8$), orientando-se ora pelo número de cartas favoráveis, ora de cartas brancas.	Indica permanecer no nível operatório concreto, (IIA) demonstrando seguir uma noção intuitiva de proporcionalidade e orientando suas respostas por uma das variáveis.
Cf	Teve dificuldade no momento em que era apresentada a situação de proporcionalidade ($1/2$ e $2/4$).	No exercício, não identificou as mesmas probabilidades nas situações propostas ($1/2$ e $2/4$; $2/6$ e $1/3$). Pareceu orientar-se pelo número de cartas desfavoráveis.	Demonstra continuar no nível operatório concreto (IIA)..
Df	Demonstrou várias vezes procurar acertar ao acaso, pela sorte, errando itens de dupla certeza ($3/3$ e $3/3$), desigualdade favorável e igualdade total ($3/6$ e $1/6$) e proporcionalidade.	Apesar de iniciar o exercício procurando acertar ao acaso, continuou acertando sistematicamente os itens que envolviam uma única variável, orientando-se pelo número de cartas favoráveis e, quando igual, pelas cartas brancas.	No primeiro exame, pareceu estar no estágio pré-operacional (I), acertando apenas alguns casos de uma só variável. Só segundo momento, suas respostas e justificativas indicam o nível operatório concreto (IIA), já acertando sistematicamente itens envolvendo uma variável.
Ef	Demonstrou guiar-se pelo número de cartas favoráveis, errando no caso de dupla certeza ($3/3$ e $4/4$). Acertou nos demais casos, embora não apresentasse justificativa consistente.	Após uma dificuldade inicial de compreensão do exercício, errou apenas no item de proporcionalidade.	Demonstrou certa noção de proporcionalidade, porém orienta-se mais pelo número de cartas, quando a possibilidade é a mesma, características do nível operatório concreto (IIA).
Ff	Acertou todos os casos de comparações de uma só variável, errando nos casos em que os valores não poderiam ser comparados diretamente.	Errou nos casos que requeriam comparação proporcional. Fixou-se nas cartas favoráveis, partindo para as brancas somente quando eram iguais.	Suas respostas similares nos dois exames indicam a permanência no nível operatório concreto (IIA).
Gf	Errou apenas no item de proporcionalidade, quando guiou-se pelo número de cartas favoráveis.	Realizou como na primeira prova.	Demonstra permanecer no nível operatório concreto (IIB), onde tem consciência direta, porém não tem desenvolvido um esquema de proporcionalidade.

Id.	Antes do PEI	Depois do PEI	Comentários dos aspectos gerais do exercício
Hf	Realizou suas opções guiando-se por fatores externos (sorte) e outros irrelevantes (modéstia). Assim, errou itens de dupla certeza, dupla impossibilidade e proporcionalidade. Acertou outros, embora sem justificativas consistentes.	Procurou respostas baseadas no raciocínio lógico, acertando todas as questões e argumentando de forma consistente acerca de suas escolhas e outras possibilidades, como se fosse para tirar duas cartas, por exemplo.	No primeiro momento, parece que fatores de ordem emocional interferiram na resolução dos problemas, o que não ocorreu na segunda prova, indicando passar para o nível operatório concreto mais avançado (IIA para IIB). Não indicou esquemas de probabilidade que pudessem levar à classificação no nível formal.
If	Errou apenas no item de proporcionalidade, onde guiou-se pelo número de cartas brancas.	Após uma ligeira dúvida no item de dupla certeza ($3/3$ e $4/4$), concluiu que “tanto faz, todas são as mesmas cartas”. Respondeu corretamente todos os itens de proporcionalidade.	Indica estar no nível mais avançado do operatório concreto (IIB), com sinais do operatório formal (III).
Jf	Demonstrou uma preocupação com a quantificação, acertando sistematicamente somente as comparações que envolvem uma única variável.	Insistiu em guiar-se pelo número de cartas favoráveis e quando iguais, volta-se para as desfavoráveis. Errou um item de dupla certeza ($3/3$ e $4/4$) e proporcionalidade ($1/2$ e $2/4$). Baseou-se no número de cartas, com dificuldade em estabelecer relações proporcionais.	A argumentação baseada no número de cartas e dificuldade em estabelecer relações de proporcionalidade demonstra que a mesma permanece no nível operatório concreto (IIA).
Kf	Acertou todos os itens, embora com alguma insegurança na justificativa de algumas respostas.	Acertou todos os itens, demonstrando consciência da necessidade de comparação proporcional. Raciocinou em termos de relações duplas.	Demonstra ter o raciocínio proporcional, embora falte o conhecimento de frações. Parece estar no nível operatório formal (III).
Lf	Errou o item de proporcionalidade e o caso de igualdade favorável e desigualdade total. Foi impulsiva nas suas decisões e justificativas.	Errou apenas um item de dupla certeza ($3/3$ e $4/4$), com a justificativa: “a chance é igual, mas aqui tem mais chance”, evidenciando apoiar-se em outros fatores para decisão.	Na primeira prova, nota-se uma grande influência da impulsividade nas suas respostas, dificultando a identificação das operações. Já na segunda, há indicações do pensamento operatório concreto e formal (IIB-III).
Mm	Errou no item de proporcionalidade, onde repetiu a resposta do exercício anterior e no caso de desigualdade sem proporcionalidade, onde guiou-se pelo número maior de cartas marcadas.	Acertou todas as questões, analisando sempre a relação entre cartas marcadas e brancas dentro de cada monte: “2 contra dois, 1 contra um, ficou igual”. No item de desigualdade sem proporcionalidade, orientou-se pelo número de cartas favoráveis.	Na primeira vez, acertou sistematicamente todas as comparações com uma só variável, errando nos casos de desigualdade numérica, parecendo estar no nível operatório concreto menos evoluído (IIA). Já no segundo momento, demonstrou noção de proporcionalidade do nível operatório concreto (IIB).

Id.	Antes do PEI	Depois do PEI	Comentários dos aspectos gerais do exercício
Nm	Resolveu os problemas de forma inconsistente, com respostas seguras, porém aleatórias. Errou itens considerados fáceis, como de dupla certeza e dupla impossibilidade, e acertou outros tidos como mais difíceis, porém sem critério.	A mesma conduta observada no exame anterior foi repetida nesse momento, com respostas seguras e aleatórias. Não entendeu o conceito de cartas favoráveis.	Devido às respostas inadequadas, mesmo nos itens de controle, demonstra que não se orienta pelo raciocínio lógico nas suas decisões e comportamento. Parece encontrar-se ainda no estágio pré-operacional (I).
Om	Demonstrou dúvidas nos casos em que o número de cartas favoráveis era superior, mesmo com probabilidade igual ou menor.	Acertou todas as respostas, chamando as cartas de “negativas” e “positivas”. Solucionou os itens de probabilidade pela comparação.	Parece que entre os dois exames, passou para um nível mais evoluído do operatório concreto (IIA para IIB), tendendo a estabelecer relações com o uso de esquemas empíricos e comparações como a subtração.
Pm	Apesar de intuir alguma noção de proporcionalidade, orientou-se mais pelo número de cartas favoráveis ou desfavoráveis.	Demonstrou noção de proporcionalidade, orientando-se, em casos similares, pelo número de cartas favoráveis ou desfavoráveis. Fez uso da subtração.	Utilizou os mesmos critérios de raciocínio nas duas situações de prova, indicando estar no estágio operatório concreto (IIB).
Qm	Demonstrou maior preocupação com a quantificação das cartas favoráveis, errando o item de dupla certeza (3/4 e 4/4) e os de proporcionalidade.	Como no exame anterior, não se preocupou com o número de cartas brancas, com dificuldade mesmo em entender o conceito de carta favorável.	As suas respostas indicam que permanece no nível pré-operacional (I).
Rm	Acertou sistematicamente todas as comparações que envolviam uma só variável, errando os itens que incluíam proporcionalidade, quando orientou-se pelo número de cartas favoráveis.	Com rapidez e segurança, respondeu corretamente a todas as situações, demonstrando preocupação com a proporcionalidade, mesmo quando se utilizou de mecanismos empíricos ou intuitivos.	No primeiro momento, indica um nível operatório (IIA) menos evoluído que no segundo exame, quando chegou a conclusões corretas sistematicamente (III).
Sm	Errou apenas o item de desigualdade sem proporcionalidade, quando guiou-se pelo número de cartas favoráveis, desconsiderando as brancas.	Acertou todos os itens, conseguindo estabelecer relações entre os dois montes de cartas, porém comparando as cartas brancas.	Nos dois momentos, estabeleceu relações entre as cartas favoráveis e desfavoráveis no mesmo monte e entre os montes, indicando permanecer no nível operatório concreto (IIB).

Anexo G – ENTREVISTAS COM PARTICIPANTES – PRÉ-INTERVENÇÃO

FIGURA 26: EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA

Categorias		Id.	Recortes
Motivo	Expectativa		
Motivos Internos (19)	Aprender coisas novas (8)	Bf	• <i>É um meio de a gente ficar mais... da gente conhecer coisas novas... Não sei... é um curso né? Uma novidade...</i>
		Cf	• <i>A gente aprender mais coisas... ficar mais... inteligente. É bom, né, a gente saber mais.</i>
		Ef	• <i>Todo curso acho que é válido, né? Alguma coisa sempre tu vai aprender, né? Nunca vai sair vazia, alguma coisa... Acho que é bom pra vida da gente, né?</i>
		Gf	• <i>É uma oportunidade da gente aprender algo mais, né? (...) Eu nunca acho que a gente é velha demais pra fazer um curso ou pra estudar alguma coisa, porque eu acho que isso é bom, porque mantém a mente da gente sempre trabalhando, né?</i>
		Jf	• <i>Eu... que é assim, ó, no caso seria bom participar de alguma coisa, né, seria mais... não sei. Favorecer mais a gente, aprender mais, né?</i>
		Mm	• <i>Então eu acho que a gente aprender nunca é demais, é até útil.</i>
		Pm	• <i>Ah, melhorar vai, mas, assim um pouco a gente vai tirar uma base, assim, né, conhecimento assim, né, uma coisa assim, né, eu acho assim.</i>
		Qm	• <i>Buscar mais conhecimento, né? Acho que é importante a pessoa, mesmo com a idade que a gente tá... a gente... é novidade a gente saber mais coisas... eu acho importante. Às vezes tem pessoas (...) às vezes não tiveram oportunidade quando jovens... começam a aprender depois de certa idade, né?</i>
	Melhorar os relacionamentos (3)	Kf	• <i>Se relacionar com os colegas, tentar falar mais... que a gente as vezes tem dificuldade de expressar o que sente.</i>
		Lf	• <i>Ah, esperamos que melhore mais, né, que a gente mais é... se abrir mais com as pessoas, precisar conversar, né, ter bastante diálogo, né? Se uma pessoa perguntar alguma coisa, a gente responder com calma, saber se expressar, né?</i>
		Rm	• <i>Ver se eu perco um pouco da timidez!</i>
	União (1)	Jf	• <i>Trabalhamos juntos, pelo menos eu penso assim, que a gente vai se unir mais.</i>
	Melhor raciocínio (2)	Sm	• <i>Melhorar, né? Nem que seja... a mente do cara, o raciocínio do cara.</i>
		Om	• <i>Então o interesse é num curso desse tipo, a gente tá sempre na agitação, correndo aí, não... não para um pouquinho pra pensar.</i>
	Melhora, sem especificar (2)	Df	• <i>O que que eu espero? Ah, eu espero que as coisas melhorem pra gente, saber mais, né? É... acho que é isso aí...</i>
		Nm	• <i>Quando eu.. ah, pensei comigo, não sei se eu... participo ou não participo. Mas aí eu pensei: não, vou participar, que isso aí, que cedo ou mais tarde, acho que vai... vai ter uma grande melhora.</i>
	Curiosidade (3)	Ef	• <i>Eu resolvi participar pra gente saber o que que é, né? Pra ver qual o fundamento do curso, né?</i>
		Pm	• <i>Ah, pra conhecer, né? A gente nunca teve essa oportunidade assim de... em firma nenhuma, né?</i>
		Sm	• <i>Eu resolvi porque... pra mim... era bom, né? Participar, nunca participei de curso nenhum, nem sabia que noção de que tinha um curso.</i>
Motivos Externos (6)	Melhorar o trabalho (3)	Kf	• <i>Tentar fazer o serviço ficar mais... ah... como eu vou dizer... sei lá... ah... de uma maneira assim que torne ele fácil e gostoso de fazer, né?</i>
		Hf	• <i>Pra aprender mais coisa, né, pra... pro serviço, né? Se a gente não participar a gente não... o serviço, né? Cada vez tem que aprender mais e melhor!</i>
		If	• <i>Ah, pra melhorar, né? Melhorar a qualidade, melhorar... trabalho...</i>
	Empregabilidade (3)	Af	• <i>Eu espero que... melhore alguma coisa, pra mim, pros colegas de serviço, né, que no caso, na hora que a gente ficar desempregado, seja até um lado melhor pra gente arrumar um serviço na outra firma, né?</i>
		Mm	• <i>Pra melhoria, melhoria mesmo de serviço, né de... por causa de que ... hoje em dia acho que... que tem que se preparar, né, que... as coisas não tão fácil (...) A gente quer subir na vida também, né, de repente aparece alguma oportunidade, uma nova função, a gente tem que estar preparado pra assumir, né?</i>
		Rm	• <i>Eu já vim [para o Estado] atrás de curso, e alguma... melhorar um pouco, né? E já um motivo.</i>

FIGURA 27: AUTO-IMAGEM – PRÉ-INTERVENÇÃO¹⁸

Categories	Id.	Recortes
Favorável, gosta do seu jeito (8)	Df	• Como me acho assim, em que sentido? (...) Minha vida é trabalho. Se tivesse sempre serviço, eu trabalharia. Cumpro com meus horáriozinho, ali, né? (...) Ah, eu gosto assim, né, sempre de cumprir com minhas obrigação, com meu horário, com meu serviçozinho.
	Hf	• Eu tô sempre... sempre alegre, né? (...) Estou sempre feliz em casa, sempre brincando com um e outro... É a vida, né? Faz parte!
	Kf	• Eu sou uma pessoa que estou sempre me auto-analisando... e procura sempre assim... analisar os outros, no que falam, no que dizem, na maneira de pensar.
	Lf	• Eu sou uma pessoa simples, simples, amiga. Eu compreendo todos, todos, né? É, tenho amizade com todo mundo aqui dentro, inimigos acho que não tenho ninguém (ri).
	Nm	• Como é que tu é, assim? (...) Sou normal, um pouquinho agitado, sabe? (...) Eu gosto sempre de fazer os troço assim, bem ligeiro, sabe? (...) Se eu trabalho devagar demais, eu canso. Se trabalho ligeiro, eu não canso.
	Om	• Eu sou por natureza, de falar pouco. (...) Eu me considero uma pessoa calma. Na maioria das vezes, calmo. E também me sinto... com facilidade de aprender as coisas.
	Pm	• Legal no serviço, com o pessoal, brincalhão demais... Mas em casa, às vezes me dá um pirepaque, também, bah, eu às vezes eu mudo a minha personalidade, assim... Em casa fico mais sério... (...) Eu tô sempre agitado, não sou... não gosto de ficar parado, sempre lidando com uma coisa ou outra.
	Rm	• Vou responder que nem a minha irmã diz. (...) Sou na minha, sou paciente, até um ponto, né, que depois eu me explodo. E quando eu me explodo... Me descrevo assim... e tímido, um pouco tímido.
Desfavo- rável, só vê defeitos (9)	Af	• Eu me preocupo se tem um negócio pra acontecer depois de amanhã eu já tô preocupada agora. (...) Tenho vontade de ajudar todo mundo, mas não tenho condições, né? Sou uma pessoa que qualquer coisinha que uma pessoa me falar eu já... já me magoa, sabe, que eu fico nervosa assim, né?
	Cf	• Feliz. (...) O que eu gosto em mim? Acho que tudo... Tenho saúde, graças a Deus, que é o mais importante... O resto tá bem! Tem que gostar, né? (...) Diferente em relação a que? À minha pessoa? Gostaria de... ser mais... assim... sei lá, ter mais... estudo.
	Ff	• Sou muito sensível. (...) Me dou bem, brinco com todo mundo... (...) Eu era muito mimada (...), eles não me deixaram eu... É por isso que sou desse jeito [insegura]!
	Gf	• Como eu me vejo, como pessoa? Eu me considero uma pessoa parada, sabe? Eu acho assim que... que... eu acho assim que eu poderia fazer mais coisa, sabe? (...) Ah, sou muito retraída! Sou fechada... demais!
	If	• Como... como é que é? (...) Eu acho que eu sou muito assim, muito tímida, muito quieta. Não sou uma pessoa assim, sabe, de... Eu acho que sou assim, introvertida demais, né, eu sou mais... eu gosto de ficar assim, só pra mim, sabe? Quando eu... eu acho que esse aí é o meu mal.
	Jf	• Eu? Sou uma pessoa que é insegura, indecisa... É de tudo um pouco! De cada coisa eu tenho um pouquinho, sabe? É indecisa, insegura e... de tudo um pouco.
	Mm	• Bom, eu sou uma pessoa calma, e acho que sou calmo até demais, que, eu sou calmo em casa, né, com a família, com a esposa, com os filhos. E a gente procura conversar, o que que fica bem, o que é, tá bom, o que é ruim... E no serviço também. (...) Talvez pra mim até seja bom assim, né? Ser calmo, que... mas, não sei, mas eu acho que sou calmo até demais, porque às vezes a gente tem que... ouve coisa às vezes depois a gente fica pensando... Bah, como é que a pessoa falou aquilo e a gente fica... agüenta aquilo ali, né, sem revidar.
	Qm	• Sobre mim? Eu sou meio... meio difícil, né? Às vezes pra conversar... às vezes eu acho que eu converso demais, às vezes não adianta! (...) Sou meio calmo também, né? Às vezes eu passo nervoso, mas ninguém me incomodando... sou calmo.
	Sm	• Bah, é difícil, né? Analisar eu mesmo. Nem sei como é que eu sou. (...) Eu sou bastante tímido, né, prefiro estar num monte de gente, o cara... perder aquela timidez, né?
Contra- ditória (2)	Bf	• Eu me vejo quieta, calma... Só um pouquinho nervosa, mas... é pouca coisa.
	Ef	• Como é que eu sou? É difícil dizer como a gente é, né? Eu sou calma, pra me tirar fora do sério, tem que... Meu temperamento seria esse. (...) A gente se dá bem com todo mundo, mas dentro do... né, tem aquele limite, né? Eu sou uma pessoa bem reservada. (...) Calma assim, eu sou calma assim, mas é... as coisa são bem agitada sabe, dependendo da situação a gente se agita...

¹⁸ Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

FIGURA 28: PROFISSÃO ATUAL – PRÉ-INTERVENÇÃO¹⁹

Categories	Id.	Recortes
Favorável (14)	Af	• <i>Eu... eu acho que não ia adiantar assim, vamos dizer, eu ter estudo e estar sentada trabalhando, claro, a pessoa podendo batalhar por coisa melhor, né? Mas eu acho que (...) se eu tivesse trabalhando em uma firma, em produção, não ia sentir tão bem, tão alegre, tão... poder erguer a cabeça, sabe, que nem eu me sinto nessa minha profissão. Pelas amizade (...), então eu gosto dessa minha profissão.</i>
	Bf	• <i>Eu gosto, é ótimo...</i>
	Cf	• <i>Ah, a minha profissão é... é um monte! (...) Auxiliar de limpeza!</i>
	Df	• <i>Que que tem a minha profissão?... Adoro!</i>
	Ef	• <i>É boa.</i>
	Gf	• <i>Eu gosto. Da minha profissão, né, porque eu sou costureira e agora, né, auxiliar de limpeza. Todas as duas eu gosto.</i>
	Hf	• <i>A minha profissão é ótima. Eu gosto de... trabalhar na profissão... Também, não tenho estudo, né?</i>
	Jf	• <i>É... auxiliar de serviços gerais.</i>
	Kf	• <i>Atual é boa.</i>
	Lf	• <i>É boa. Não posso fazer melhor mesmo, que eu não tenho estudo (ri)!</i>
	Mm	• <i>Eu gosto.</i>
	Nm	• <i>A minha profissão é jardineiro.</i>
	Om	• <i>Eu acho boa</i>
	Sm	• <i>Serviços gerais.</i>
Desfavorável (4)	Ff	• <i>Atual, né? A minha profissão é... nem sei, de limpeeeza!</i>
	If	• <i>Eu gosto da minha profissão, de limpeza, eu gosto. Na produção ou na limpeza, eu gosto. (...) Claro, né, seu eu fosse escolher (...) eu escolhia a produção, porque eu gosto, eu me dou mais com a produção do que com a limpeza! Mas as duas... tá bom!</i>
	Pm	• <i>Por enquanto tá sendo boa.</i>
	Rm	• <i>Como assim, minha profissão? Minha profissão... trabalhar!</i>
Não-resposta(1)	Qm	• [Não respondeu]

¹⁹ Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

FIGURA 29: MELHORIA DO DESEMPENHO NO TRABALHO - PRÉ-INTERVENÇÃO²⁰

Categories	Id.	Recortes
Iniciativa Pessoal (11)	Af	• <i>O que eu vou dizer, meu Deus! Bom, eu... eu faço o meu serviço, né, e muitas... às vezes chego em casa e penso: “Bah, tal setor tá assim, amanhã eu vou pegar e fazer tal coisa”. Porque eu penso em cada vez melhorar, sabe?</i>
	Df	• <i>Não tem...</i>
	Ef	• <i>Poderia, né?</i>
	If	• <i>Ah, se eu tivesse mais estudo, porque eu tenho pouco estudo.</i>
	Gf	• <i>Se eu usasse mais a cabeça. Eu acho que é. Se eu usasse mais o raciocínio.</i>
	Kf	• <i>Hum... buscando sempre um jeito de fazer melhor. (...) Eu sou muito exigente comigo mesma, eu tô sempre procurando fazer o melhor, né?</i>
	Lf	• <i>Pode ser melhorado sim, só melhorar, tem vontade, força bastante... se interessar, né? (...) Ah, graças a Deus, eu tenho interesse!</i>
	Mm	• <i>Se tivesse curso técnico.</i>
	Om	• <i>Eu acho que não, acho que meu desempenho no trabalho já... já tô dando tudo que eu posso.</i>
	Pm	• <i>Bom, acho que por força de vontade não é, vontade a gente tem, né? Acho que melhorar... não tem. Tá tudo ótimo!</i>
	Qm	• <i>Se tivesse mais estudo.</i>
Iniciativa da Empresa (8)	Bf	• <i>Falta de tempo, né? O tempo é curto... Se tivesse mais tempo, daria pra ser melhor...</i>
	Cf	• <i>Ah, meu desempenho... como assim? Que jeito melhorar? (...) Melhora no trabalho, podia ser salário, né? (risos)</i>
	Ff	• <i>Eu não vejo, assim, no caso, tudo que eu precisei, no caso assim, em relação ao trabalho, ou sobre equipamentos, sobre... sempre foram... Não tem mesmo!</i>
	Hf	• <i>Ah, se a gente tem mais tempo, até melhora o serviço da gente. Eu gosto de ficar dando brilho em tudo assim, né? Em torneirinhas nos banheiros... Aí se eu tivesse mais tempo, eu ia melhorar mais o meu trabalho, né?</i>
	Jf	• <i>Sim, poderia ser melhorado. (...) A gente não consegue fazer o serviço bem, como deveria de ser, por falta de tempo, né?</i>
	Nm	• <i>Bom, poderia ser melhorado, deixa eu ver, ah, se eu pudesse, sabe, se eu pudesse ganhar um pouquinho mais de promoção, pudesse pegar, pegar umas coisa que eu nunca peguei, sabe? Pudesse pegar o trator e... é só o trator queria mais pegar.</i>
	Rm	• <i>Olha, a resposta que eu vou dar não é isso né, é incentivo. Mas não é só em dinheiro, não só dinheiro, mas incentivo na... reconhecimento daquilo que a gente trabalha.</i>
	Sm	• <i>Com a força do patrão, né, senão, já era. (...) Tem que ser com eles, né, que eu mesmo, “Ah, vou trabalhar em tal lugar”. Eu não posso ir. (...) No mínimo tu... o cara é vagabundo, toda hora mudando de setor..”. Aí fica ruim, né?</i>

²⁰ Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

FIGURA 30: ATITUDE FRENTE AOS COLEGAS – PRÉ-INTERVENÇÃO²¹

Categories	Id.	Recortes
Favo- rável (16)	Af	• São como a família, tem mais carinho, parece que... aquele carinho que as pessoas da família da gente não está passando pra gente.(...) Eu acho que [é mais fácil fazer amizade] com o pessoal da R, [empresa cliente] assim, sabe?
	Bf	• Me dou melhor com todos. (...) Todos! Tô falando da R.[empresa-cliente]... e... da Andrita! (...) Parece que eles [pessoas do cliente] são mais atencioso, compreensivo.
	Cf	• São meus amigos, meus colegas.
	Df	• São tudo bacana.
	Ef	• Procuo me relacionar bem, né?
	Ff	• Que trabalham comigo? Ah, gostaria que ficassem... sempre... ficassem juntos, né?
	Gf	• São super legal. Que um realmente sempre tem, té? Aquelas pessoas mais... Mas a maioria, né?
	Hf	• Estou sempre conversando com eles, sou sempre amiga deles. Não tem problema nenhum.
	If	• Acho maravilhoso trabalhar com as pessoas com quem eu trabalho, tá tudo bem.
	Jf	• Me dou super bem com o pessoal do trabalho. ... [Poderia] se unir mais, né?
	Kf	• Eu gosto de conversar.
	Lf	• São todos meus amigo (ri).
	Mm	• É bom trabalhar com eles.
	Om	• São todos pessoas boa.
	Pm	• São muito legal.
	Qm	• São meus amigos. Companheiros, amigos, né?
Desfavo- rável (1)	Rm	• Sinceramente, hoje, tem alguns que são meio falso.
Não resp. (2)	Nm	• Gosta muito de mim, gosta do jeito que eu faço, do jeito que eu sou, e aí por diante.
	Sm	• [Não respondeu]

²¹ Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

FIGURA 31: VISÃO DO FUTURO – PRÉ-INTERVENÇÃO²²

Categories	Id.	Recortes
Favorável/ otimista (7)	Df Gf Jf Mm Nm Om Sm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah... (suspira). Me dá uma sugestão! O que o futuro parece pra mim? Ah... parece tanta coisa... Futuro, futuro... O futuro parece bom!</i> • <i>Tranquilo. Eu acho...</i> • <i>Importante.</i> • <i>Melhor.</i> • <i>O futuro parece um mar de rosas.</i> • <i>Parece bom.</i> • <i>Bom, né? Agora o cara tem que pensar é no futuro, tem a família do cara. Não pode pensar no... passado já era.</i>
Incerteza (11)	Af Bf Cf Ef Ff Hf Kf Lf Pm Qm Rm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não tenho idéia mesmo.</i> • <i>Demorado. Pra mim parece que demora pra acontecer as coisas...</i> • <i>Não respondeu</i> • <i>Não sei.</i> • <i>Não vem nenhum... Ah, vou deixar esta...</i> • <i>O futuro é novidade, né? Tem que enfrentar do jeito que Deus te dá...</i> • <i>Sei lá... acho que cada vez mais próximo!</i> • <i>Enquanto não chegar o futuro, a gente não sabe o que vai dizer.</i> • <i>O meu futuro... ah, caminhando, devagarinho...</i> • <i>Não respondeu.</i> • <i>O futuro parece imprevisível, né, não se prevê. Hoje eu tô aqui, amanhã eu tô lá.</i>
Desfavorável (1)	If	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Meio difícil, né, uma coisa (ri) complicada! O futuro!</i>

²² Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

FIGURA 32: DESEJOS E ASPIRAÇÕES – PRÉ-INTERVENÇÃO²³

Categorias	Id.	Recortes
Específica (10)	Af Bf Cf Df If Kf Mm Nm Rm Sm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Um dia ter uma gurria!</i> • <i>Ter o meu marido de volta.</i> • <i>Ah, eu desejo tanta coisa na vida! Ter uma casa... Eu tenho casa, mas quero ter, como te disse, a minha, sozinha. Do jeito que eu quero, um jardim bem bonito, um carro pra passear...</i> • <i>(Risos) Casar.</i> • <i>É estar sempre junto dos meus familiares, junto dos meus filhos...</i> • <i>Estar sempre bem com os amigos, com o serviço e com a família.</i> • <i>Que a minha família tenha bastante saúde, né. e que a gente sempre esteja unido, nunca separe. E no meu serviço também que continua, né, continuo trabalhando...</i> • <i>Ter casa, ter uma boa família, ter carro, não digo carro assim, carro do ano, mas um carrinho pra passear.</i> • <i>Parar de viajar um pouco, né?</i> • <i>Ter bastante saúde... e um emprego bom.</i>
Vago (9)	Ef Ff Gf Hf Jf Lf Om Pm Qm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A felicidade dos meus filhos</i> • <i>Muita coisa, tenho muitos desejos na vida... Aí tem que esperar, né, o que vir. (...) Eu não vou explicar porque eu tenho muitas coisa pessoa que...</i> • <i>O que eu mais desejo na vida é a saúde. Eu acho que é fundamental.</i> • <i>A gente tendo saúde, tendo saúde eu sou feliz, que o resto... com o trabalho, a gente... trabalhando a gente adquire.</i> • <i>É que melhore a vida da gente.</i> • <i>Que seja feliz, que seja feliz, tendo saúde.</i> • <i>Poder continuar com saúde, continuar sustentando a família.</i> • <i>Ser sempre feliz.</i> • <i>Felicidade.</i>

²³ Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

FIGURA 33: ATITUDE DIANTE DE ADVERSIDADES - PRÉ-INTERVENÇÃO²⁴

Categorias	Id.	Recortes
Atitude Passiva (11)	Cf Df Ef Ff Gf Jf Mm Nm Qm Rm Sm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu peço pra Deus melhorar.</i> • <i>Ah, eu fico triste. Fico triste mesmo.</i> • <i>Quando as coisas estão contra mim... (ri) tem que completar também? (...) Quando as coisas estão contra mim... Ah, não sei o que faço. (...) A atitude que eu... ah, a gente pensa, de repente não é pra ser pra gente, né, se tu tá tentando fazer uma coisa e não tá dando certo...</i> • <i>Sou muito sensível, eu choro. (...) Eu fico naquele baixo astral, naquela coisa até... Fico um bom tempo pensando...</i> • <i>Aí a coisa fica feia... (ri). Porque eu não sei reagir, sabe, bah!</i> • <i>É, eu acho que tanto faz ser contra ou a favor...(...) Não adianta tu querer se queixar pras pessoas que estão contra ti.</i> • <i>Pra mim, graças a Deus tá tudo bom.</i> • <i>Eu fico triste.</i> • <i>Fico chateado.</i> • <i>Saio fora! Saio fora do campo!</i> • <i>O cara tem é que ficar triste. Bah, não tem outro jeito, brigar por quê? Não é futuro ficar brigando. Então o cara tem que ficar triste e quieto, né? Até... até que fique...</i>
Atitude Ativa (8)	Af Bf Hf If Kf Lf Om Pm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu fico chateada, porque começa a dar tudo errado, né? E... batalho pra dar certo no dia seguinte, né?</i> • <i>Ah, eu fico indignada! Acho que tudo acontece comigo!</i> • <i>Eu procuro a... alguém que possa resolver, né? Por que está assim, as coisas contra mim... eu procuro conversar... o que que tá acontecendo...</i> • <i>Eu procuro alguém, procurar uma maneira de... de não estar contra a gente (risos). A gente não sabe nem o que fazer! (...) Mas a gente procura pedir ajuda!</i> • <i>Ah, eu consigo um jeito de saber porque as coisas estão contra mim e reverter a situação.</i> • <i>Eu procuro melhorar!</i> • <i>Ah, eu procuro... consertar... quando estão contra mim.</i> • <i>Procuro... né, consertar! Ou procuro saber por quê, se alguém tá contra mim, eu fiz alguma coisa de errado. Então eu procuro conversar com a pessoa, né, é isso aí!</i>

²⁴ Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

FIGURA 34: VISÃO DOS PONTOS FRACOS – PRÉ-INTERVENÇÃO²⁵

Categorias	Id.	Recortes
Percebe fraquezas em si (15)	Af Bf Df Ef Ff Gf If Jf Kf Mm Nm Om Pm Qm Rm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu acho que é pensar assim... é gastar demais.</i> • <i>É não saber dizer não. (...) Porque às vezes eu me dou mal com isso, né? Tento, mas não consegui ainda...</i> • <i>Ah, a minha maior fraqueza é a preocupação. (...) Me preocupo demais com a minha filha.</i> • <i>Ser muito sensível.</i> • <i>Ficar desempregada. É porque eu passo o tempo. Quando a firma vai, aí, renovação de contrato, fico aqui apertando, né? Aquela coisa que vai, e aí? A gente torce pra que fique, aquela história toda.</i> • <i>É o medo (ri).</i> • <i>A minha maior fraqueza é os nervos, que eu tenho esse problema de nervos, se eu não tivesse isso aí, né, essa coisa que qualquer coisinha, já tô... me sinto ruim, sabe? (...) Agora eu não tô tomando remédio, mas eu sempre tomei remédio pros nervos.</i> • <i>A minha maior fraqueza é ser indecisa.</i> • <i>Autocrítica demais às vezes e... não aprender a ouvir, que eu tenho que aprender a ouvir os outros, eu não sou muito ligada em ouvir.</i> • <i>É quando eu vejo um filho doente.</i> • <i>Bem, a minha maior fraqueza é quando me bate uma... uma dor-de-cabeça, um dor de dente, aí sim, aí acaba comigo. Aí eu fico de cama, tomo remédio...</i> • <i>Ser um pouco tímido, que eu acho, considero fraco.</i> • <i>Olha, eu acho que se alguém adoce na minha família. Aí a gente fica fraco, né?</i> • <i>Ser tímido.</i> • <i>Medo de me expor, né, de me comunicar.</i>
Não percebe/ não respondeu (4)	Cf Hf Lf Sm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não sei dizer a minha maior fraqueza...</i> • <i>Nem tenho fraqueza...</i> • <i>Eu não sei... eu não me acho com fraqueza (ri), com uma fraqueza! Eu não me acho fraca!</i> • <i>Tem que pular aqui.</i>

²⁵ Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

Anexo H – CONTEÚDO DOS ENCONTROS

FIGURA 35: PÁGINAS DO PEI TRABALHADAS NOS ENCONTROS NOS GRUPOS 1 E 2

Aula	Data	Instrumento	Grupo A		Grupo B	
			Em sala	Exercício extra-sala	Em sala	Exercício extra-sala
1	15/06	Organização de Pontos	Capa, 1	-	Capa, 1	-
2	22/06	Organização de Pontos	1 A, 1 B	-	1 A, 1 B	-
3	29/06	Organização de Pontos	2, 3	-	2, 3	-
4	06/07	Orientação Espacial I	Capa, 1,2,3,4,5	-	Capa, 1,2,3,4,5	-
5	13/07	Orientação Espacial I	6 a 10	-	6 a 10	-
6	20/07	Organização de Pontos	2,5	7	5	2, 7
7	27/07	Organização de Pontos	7,8,9	10	2,7,8	9,10
8	03/08	Comparações	Capa, 1,2,4,5	3,6	Capa, 1,2,4,5	3,6
9	10/08	Comparações	3,6,7,8,9,12	10,11	3,6,7,8,9,12	10,11
10	31/08	Comparações	10,11,14,15,16	13	10,11,14,15,16	13
11	08/09	Percepção Analítica	Capa, 1,2,3	4,5	Capa, 1,2,3	4,5
12	14/09	Percepção Analítica	4,5,6,8,10,11	7,9,12	4,5,6,8,10,11	7,9,12
13	21/09	Percepção Analítica	12,13,14,15,18	16,17,19	12,13,15,16	14,17
14	28/09	Percepção Analítica	20,21,23,25	22,24	20,21,23,25	22,24
15	05/10	Orientação Espacial II	Capa, 1,2,3	-	Capa, 1,2,3	-
16	12/10	Orientação Espacial II	4,6,9	5,7,8	4,6,9	5,7,8
17	19/10	Orientação Espacial II	7,8	10,11,12	7,8,10,11	12
18	26/10	Classificações	Capa,1,2,3,4	-	Capa,1,2	3
19	03/11	Orientação Espacial II	13,14	15,16	13,14	15,16
20	09/11	Classificações	5,6,7,8	9,10	5,6,7,8	9,10
21	16/11	Orientação Espacial II	16,17,folha adaptada	-	16,17,folha adaptada	-
22	23/11	Classificações	11,12, outras tabelas,19	-	11,12, outras tabelas,19	-

Anexo I – ENTREVISTAS COM PARTICIPANTES – PÓS-INTERVENÇÃO

A) Efeitos do Programa

FIGURA 36: PENSAR ANTES DE AGIR – PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
a) Pensar antes de agir (12)	Af	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Faz a gente pensar, né? Por isso já tem nesse curso, né, “Deixa-me pensar!”. (...) Porque antes de... é esse negócio, antes de falar, pensa um pouco, né, antes, né? (...) Pensar um pouco, que nem eu... eu agia assim... Agora não, agora já penso antes, né? Pra mim adiantou bastante!</i>
	Bf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>[Aprendi] pensar mais... antes de agir, essas coisa assim... [Antes] não... Faço as coisa sem pensar. E às vezes me dava... me dou mal (ri). E agora não, agora com esse curso aí, deu pra aprender alguma coisa.</i>
	Cf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mudou muita coisa, né? Não é mais ... a gente pensa mais, né, mudou... totalmente, o modo de agir... diferente. (...) No dia a dia, é. Sempre pensando antes! Parando pra pensar!</i>
	Df	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah, eu primeiro eu fazia tudo mais assim, mais rápido, sabe, assim, às vez fazia sem pensar, né? E esse curso até melhorou um pouco, que aí a gente começa a pensar, antes de fazer aquilo ali a gente pensa: “Não, vou fazer assim!”. É, isso aí tá melhorando.</i>
	Ef	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah, a gente... pára mais pra pensar antes de agir (ri), pra certas coisa. (...) É, a gente tava brincando, assim, principalmente ali, com a S., né: “Ah, o cursinho tá ajudando...”, eu dizia pra ela, sabe? Então... foi válido, sabe? Foi válido.</i>
	If	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É, de repente muda, né? A gente... melhora. Claro, a gente já tem que... a gente pensa mais, né, claro, já... o próprio curso (ri) já dizia, né? Pensa antes... então a gente já acertava mais, né, e foi...</i>
	Lf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É, pensando mais o que vai fazer, pra não voltar... pra toda hora ficar pegando material! Aí já pensa tudo ali pra levar tudinho.</i>
	Mm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pra mim até ajudou bastante esse curso. Ajudou, a gente pensar melhor, né, antes de executar qualquer tarefa...</i>
	Nm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É, acho que agora eu penso mais, eu acho. Antes de fazer um serviço, tem que... tem que pensar. Até pra atravessar na faixa, tem que pensar (ri).</i>
	Om	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu acho que foi bom! Que a gente tava... pouco deixando de... pensar, se preocupando mais com outras coisa, né? E no causo, sempre tava parando um pouquinho pra refletir, pensar e ver o que tava errado.</i>
	Pm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah, pra fazer as coisa eu... agora eu penso mais, né, antes de fazer... Se for fazer uma coisa, né, então eu penso antes de fazer e faço bem feito, né?</i>
	Sm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah, eu... senti, né, pra fazer um serviço, claro que já... já pensei mais, né? Antes não pensava! Fazia o que tinha que fazer, às vez fazia errado, depois desmanchava... agora já... melhorei bastante!</i>

FIGURA 37: CONTROLE EMOCIONAL – PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
b) Controle emocio- nal (6)	Af	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Isso... pávio curto. E... quando as pessoa falava... a... vamo ver assim, ó, até na... na... negócio daqui da empresa mesmo, né? Chegam assim, se vê alguma coisa mal, fazem aquele negócio, sabe, aquela tempestade, que nem diz, 'num copo d'água', né? "Ah, porque eu vou falar pro D [encarregado]", eu mesmo cansei de chegar e dizer "Não, mas não é assim! Pára, pensa um pouco, pra... né?"</i>
	Bf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Um problema? Antes eu... eu tinha um problema, eu já ficava nervosa, desesperada e tal, apavorada. Agora não, agora fico mais calma... mais... não adianta querer... meter os pé pela mão, né?</i>
	Df	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É porque eu sou muito assim, ó, enquanto eu não termino aquilo ali, eu fico nervosa, fico agitada. (...) Se eu tenho um monte de coisa pra fazer, não consigo terminar, eu chego até... eu... chega a me dar uma ânsia, fico até doente. (...) E com o curso eu já penso: "Não, tenho que fazer devagar, tenho que dar tempo ao tempo!". Nessa parte aí, tudo bem.</i>
	Jf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>E era... assim, nos nervo... Agora eu sei me controlar, sabe? Me controlo... Então, é isso aí, né, tanto pro serviço, pra casa... como eu convivo com as pessoa... muito bom! Eu melhorei, eu gostei!</i>
	Om	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Em mim, com o curso, eu procurei assim... acalmar mais.</i>
	Qm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A gente fica mais... a gente fica mais tranqüilo pra trabalhar, como tu explicava ali, quando a gente vai fazer qualquer coisa a gente procura a ... procura... é... ver melhor... primeiro a ... refletir bem o que que vai fazer.</i>

FIGURA 38: AUTO-IMAGEM – PÓS-INTERVENÇÃO²⁶

Categoria	Id.	Recortes
Mudanças na auto-imagem (favorável) (14)	Af	• <i>Eu sou meio esquentada, né, e fala umas coisa pra mim eu já me esquento assim, né? Já... eu mudei bastante até com isso aí. E... antes de falar as coisas pras pessoas, pensar bem né, antes de falar.</i>
	Bf	• <i>Dou mais valor [a mim], né? Mais valor... Hoje acho que eu sou uma A. mais... um pouquinho mais alegre, mais... mais companheira, mais comunicativa.</i>
	Cf	• <i>Ah, fiquei mais ativa, mais... sempre que não sabia fazer as coisas, pensava... um modo de fazer... (...) Converso com todo mundo... Melhorou muita coisa... fiquei mais... ativa!</i>
	Df	• <i>Agora eu tô mais tranqüila... Nesse lado é, eu tô mais tranqüila, eu faço, eu sei que eu... eu vou conseguir fazer, que vai dar... dá tempo de fazer. Isso aí...</i>
	Ff	• <i>Ah, eu sou assim, estou sempre brincando, tô sempre bobecendo! (...) Eu sempre puxei pro lado negativo: “Ah, eu acho que não vai dar certo!”. Eu não encaro. Mas aí, pensando bem, analisando algumas parte que eu consegui ali [no curso], sem pedir ajuda de... já faz parte, né? (...) Porque é uma maneira de saber... de te determinar! Porque às vezes, eu sempre assim fui sempre dependente da minha mãe, em tudo, em tudo, né? (...) Então, sabe, esse... tudo aí, o fato de eu ter conseguido.</i>
	Gf	• <i>Aprendi a me soltar... a me... eu me soltei mais. Eu acho, né? Porque agora eu tô mais tagarela, eu converso, eu brinco, eu não tenho mais aquela inibição de perguntar as coisas, eu pergunto, né? Eu olho, observo. (...) Ah, eu gosto mais de mim hoje. (...) Porque eu aprendi que a gente deve fazer isso, né? A gente não deve ficar que nem a ostra, né, só dentro da casca, né?</i>
	Hf	• <i>Eu? Eu sou mais... assim... a gente fica mais empolgada, porque a gente fica aprendendo mais coisa, né? Eu estou mais espertinha (ri). (...) “Você notaram [as torneiras]?”, eu disse. Ela: “Não, tá muito bonita, ficou bonita, mesmo!”. Eles [os clientes] têm que perceber o que a gente faz, nossa força de vontade, pra melhorar pra eles, né? Pra gente também, a gente usa também. “Nem notaram, né?”, “Não, é bem capaz que nós não vamos notar!” (ri). As torneira brilhando! Dava até pra se enxergar nelas!</i>
	If	• <i>Então a gente...ah, a gente conversa, a gente se abre, a gente fala, a gente conta as coisa uma pra outra... Então elas acham assim que eu mudei nesse tipo aí! Isso aí que elas acham que eu mudei! Não sei se foi talvez o (ri)... o curso... de repente! (...) Eu sou [nervosa]. Até hoje eu sou.</i>
	Jf	• <i>Eu acho que até eu mudei muito, bah! (...) Aquela W. de antes... sumiu! (ri). (...) Conforme tu vai convivendo com as pessoas, tu vai, sabe, parece que aquela, aquela coisa... parece um peso que tu tinha assim... sumiu, né? A gente anda mais leve... sabe?</i>
	Kf	• <i>Ah, uma pessoa mais tolerante... com mais paciência... ah, e tô sempre avaliando, isso continua ainda... Adorei [o curso]! Melhorei bem mais!</i>
	Mm	• <i>Eu me acho até... melhor do que antes, quando comecei o curso.</i>
	Nm	• <i>Olha, no começo [do curso] eu não consegui sentir [mudança], mas depois senti assim muita coisa. Pensamento... tudo! O curso foi bom.(...) Hoje? Como é que eu sou? Ah, eu sou assim, bastante não envergonhado, né, eu sou desembaraçoso.(...) Acho que não tenho nenhum defeito.</i>
	Om	• <i>Em mim, com o curso, eu procurei assim... acalmar mais. (...) Como é que eu sou? Ah, procuro ser calmo, pro curo entender todas as pessoa, a gente conversa com... todo tipo de gente, tem que saber entender cada tipo de pessoa que a gente fala pra poder ter um relacionamento bom, né?</i>
	Sm	• <i>Antes de lá não conversava, não tinha... E já aumentou um pouquinho mais, né? Por isso que foi bom, né? (...) E... perguntar... fiquei mais esperto... “O que que tem que fazer ali..”. “Faz desse jeito...”. Senão o cara faz... faz errado. É, melhorou bastante! (...) Mas pra conversar, acho que... já nasci daquele jeito, não adianta (ñ).</i>
Não mudou (favorável) (5)	Ef	• <i>A mesma coisa. Claro, né, que a gente tá sempre procurando, tentar melhorar mais, né, no serviço, tudo o mais. Mas... a mesma coisa, eu acho, né?</i>
	Lf	• <i>Ativa. Eu sou... eu gosto muito de ficar trabalhando, né, adoro tá trabalhando, eu não gosto de ficar parada! Então eu sempre acho uma coisa ou outra pra fazer.</i>
	Pm	• <i>Como é que eu sou? Ah, o mesmo, né, assim... o mesmo! (...) Ah, brincalhão, às vezes ‘reznhento’... É brabo! “Hoje eu não tô a fim, tô de lua!”.(...)Compreendo, né, legal as pessoa...</i>
	Qm	• <i>Ah, isso aí... Minhas características... considero as mesmas ainda. Eu sou calmo... procuro... entender as pessoa também, né?</i>
	Rm	• <i>Ahmn... eu não tenho autocrítica! Não tenho esse senso de autocrítica. Não saberia me descrever, entendeu? Eu não sei se é... eu que sou assim, ou eu me nego a fazer isso.</i>

²⁶ Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

FIGURA 39: COMUNICAÇÃO E RELACIONAMENTO INTERPESSOAL- PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
d) Comuni- cação e relacio- namento inter- pessoal (9)	Af	<ul style="list-style-type: none"> • Até o meu jeito também, de agir, né, que eu sou meio esquentada, né, e fala umas coisa pra mim eu já me esquento assim, né? Já... eu mudei bastante até com isso aí. E... até antes, né, de falar as coisas pras pessoas, pensar bem, né, antes de falar. Eu mudei muito nisso aí. Mudei mesmo!
	Bf	<ul style="list-style-type: none"> • Hoje eu acho que eu sou uma A. mais... um pouquinho mais alegre, mais... mais companheira, assim. Eu sou mais comunicativa, aprendi a me comunicar um pouquinho mais, também. Nesse curso eu aprendi bastante.
	Gf	<ul style="list-style-type: none"> • E ele desinibe mais a gente, né? (...) Eu, por exemplo, eu sou assim muito... muito tímida, sou muito na minha, sabe? Então a gente, com o curso, a gente aprende a se soltar mais, né? A conversar, fazer pergunta, né? (...) Porque agora eu tô mais tagarela, eu converso, eu brinco, eu não tenho mais aquela inibição de perguntar as coisas, eu pergunto, né.(...) Sabe como é quando se reúne mulher, né, sai aquele monte de palhaçada, né? Antes eu olhava assim, ficava quieta. Agora eu acho graça, às vezes até acompanho alguma coisa, né? Então as gurias diz assim: “I, como tu mudou! Já não é mais a mesma!” (ri). Eu digo: “Ai, que bom! Mudei!” (ri).
	If	<ul style="list-style-type: none"> • Mas assim, sabe, a gente... eu era assim, sabe, eu sou uma pessoa que eu... não gostava de falar nada, eu... tudo aquilo era assim, guardado, sabe? Não falava pra ninguém. E agora com as gurias eu já tenho me abrido mais.
	Jf	<ul style="list-style-type: none"> • Eu, pra mim, foi muito bom. Aprendi muita coisa, eu aprendi a conhecer mais pessoa, aprendi a saber como conviver com as pessoa... mais, né? Saber... até saber como falar com elas, sabe? Porque às vez tu tá falando com uma pessoa, por trás daquilo que tu tá dizendo, sabe, não é bem aquilo que você tem que falar! Então eu acho que eu aprendi muita coisa.
	Kf	<ul style="list-style-type: none"> • Tinha coisas que eu não aceitava... nas pessoas, passei a aceitar. Eu não era muito assim, eu achava assim aquela pessoa chata, é chata, não queria saber por que era chata, sabe? Porque às vezes a pessoa é chata, mas sempre tem uma coisa por detrás. E eu não queria nem saber! É chata mesmo, saía, sabe, nem conversava, nem nada... e agora não, agora eu procuro até conversar, que de repente, né, até pode ajudar. Porque antes não, eu até me afastava.
	Mm	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, teve, ah... pra mim... até... conversar com as pessoa também, a gente... conversar, já vai pensar mais no que vai dizer também, né, conversar... já... já conversa mais, como é que vou te dizer... mais tranquilo, né, a gente não, não tem aquela... já sabe mais o que a gente vai conversar com a pessoa, né, e... e... eu acho que pra mim ajudou bastante isso aí!
	Qm	<ul style="list-style-type: none"> • Como se diz, eu... eu sou muito quieto, como te... eu te falei aquela vez lá, mas é, como se diz, a gente começa a conversar, conversando bastante, a gente vai se... soltando.
	Sm	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que... pra mim... é, tinha, mais o cara conversa mais... pouquinho mais, né, melhor! E o cara já... conversava... já tinha pelo menos mais um... mais conversa, né, pro cara conversar! Sobre o curso já... já mudou, né?

FIGURA 40: VISÃO E CONTATO COM A REALIDADE– PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
e) Visão e contato com a realidade (5)	Gf Hf Jf Kf Mm	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>O que mudou é... me ensinou a ... me alertou, né, a ... a ... pra mim observar mais as coisas, né, porque geralmente a gente não observada nada, né? A gente anda na rua, não... não olha a placa, não olha nada, né, a gente não vê nada. E realmente ele faz com que a gente comece a observar as coisas, a olhar os sinais, observar as coisas na volta da gente, né?</i> ● <i>Eu, pra mim, foi, que melhorou um pouco, sim. Que a gente agora presta mais atenção.</i> ● <i>É, o que eu senti, assim, um... eu aprendi mais... a enxergar... de longe, sabe? Eu era muito tapada, não enxergava muito, só bem pertinho, assim, sabe?</i> ● <i>Ah, eu senti! Bah! Mudei completamente (ri)!. Agora eu consigo assim perceber mais as coisas e... ahnn... conversar, que eu não era muito!... e me enxerguei mais os meus defeitos, também, que eu acho o principal, né, já que que já tem que viver, né, bem, mas a gente sempre procura sempre melhorar!</i> ● <i>Ah, outra coisa, a gente consegue a... a... uma visão, também, a gente... que nem a gente, no curso mesmo, né, aqueles curso de... de... no caso, que nos fizemo ali... as... como é que é, não é comparação, é... esquerda, direita, né... Essas coisa aí, melhorou também!</i>

B) Efeitos nas várias esferas da vida social

FIGURA 41 : MUDANÇAS NA ESFERA PROFISSIONAL- PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
f) Efeitos na esfera profiss- sional (18)	Af	• Quando as pessoa falava a... vamo ver assim, ó, até na... negócio daqui da empresa mesmo, né? Chegam assim, se vê alguma coisa mal, fazem aquele negócio, sabe, aquela tempestade, que nem diz, 'num copo d'água', né? "Ah, porque ai vou falar pro D. [encarregado]...". Eu mesmo cansei de chegar e dizer: "Não, mas não é assim! Pára, pensa um pouco, prá... né?"
	Bf	• Agora eu tô pensando antes... Mudou que eu aprendi a ... a observar mais as coisa, sabe... A ligar mais, né, nas coisa... Ah, a própria limpeza, né, assim, detalhes... detalhezinhos.. às vezes a gente deixa né, as coisa assim, teia de aranhinha, cuida mais. (...) Tento me organizar mais também!
	Cf	• Antes... antes a gente não pensava como ia fazer, né? Aí eu comecei a pensar mais e fazer, e dava certo!
	Df	• Hoje estou mais consciente, assim, no serviço... fazer mais devagar, né. Saber o que tu tá fazendo ali, né, não... querer abraçar o mundo, sabe? Queria fazer tudo aquilo ao mesmo tempo ali. Agora não, agora já divido... o tempo... melhor... de, de agir, né?
	Ef	• Deu pra gente aprender bastante coisa, né? A refletir, dentro do trabalho da gente, né? (...) Porque se tu vai fazer um... um... quando tu vai limpar uma coisa, tu vai analisar o que tu vai fazer, né? Tu vai pensar qual é a melhor maneira... de repente, né? Planejar.
	Ff	• Sábado passado a gente andou fazendo [faxina geral, com hora extra], mais ligeiro, mais tranqüilo, mais... até porque tu vai fazer com agitação, naquela... de terminar de uma vez... que a gente fazia, parece que cansava mais. (...). E aí agora, a gente trabalhando com mais tranqüilidade, com mais calma, não cansa muito. (...) Eu acho [que é reflexo do curso]. Mas é mesmo!
	Gf	• Porque a gente nunca sabe assim: "Ai, será que eu devo... ou não devo...", né? "Ah, eu faço essa pergunta ou não faço", né? (...) Agora não, né? Eu hoje, se eu tiver alguma coisa pra perguntar, eu venho aqui já pergunto, se eu não venho aqui, eu telefone pra ela. Então eu acho que ele [o curso]... fez com que a gente visse que a gente deve, a gente tem que perguntar, a gente tem que procurar saber, né?
	Hf	• Ah, a gente melhorou mais, né, prestou mais atenção no serviço, que às vezes a gente não nota alguma coisinha, agora a gente tá mais... né?
	If	• Não... até na fábrica eu tô mais assim... mais... né, que muita coisa assim, pra mim eu me estressava... muita coisa não eu não falava... aquela coisa assim, puxava tudo pra mim.
	Jf	• A única pessoa que notou isso em mim, eu nem falei nada... foi a R., é, que falou "É, que tu mudou, né?". A... a A. também que falou... pra mim não, né, foi pra B.: "É, como a W. mudou, né, não sei o quê...". Aí eu disse: "É, não sei se foi eu que mudei ou se foi ela". Mas as duas mudaram. Eu acho que até eu mudei muito, bah!
	Kf	• Agora eu consigo perceber mais as coisas (...) e enxerguei mais os meus defeitos, também, que eu acho o principal, né? (...) Procuo ensinar de uma maneira que a pessoa não se ofenda.
	Lf	• Até meu jeito de trabalhar, que aí quando tu vai fazer uma coisa, tu pensa bem, a gente pensa no teu curso! Pensa bem pra não ter que tá toda hora voltando, sabe? Que antes de começar o serviço, pensar bem tudo que tem que levar pra não voltar. E a gente lembrava sempre de ti!
	Mm	• No serviço, a gente já... no caso já penso melhor, no caso de... começar, tem que perder tempo, às vezes perder material... Então a gente já... eu já penso melhor, né? E... também, né, conversar com as pessoa, também.
	Nm	• Mudou. Mudou. Mudou muita coisa, teve melhora... um trabalho que eu... às vezes não sabia fazer, aprendi. Aprendi a pensar (ri). Às vezes eu fazia as coisas, e já saia fazendo, não pensava, né? Saia fazendo.
	Om	• Principalmente no trabalho, quando tô com muito trabalho, me torno agitado. Tô fazendo um serviço, aí... às vez com pressa, pensando noutra, então com esse curso eu procurei separar as coisas. Fazer um de cada vez.
	Pm	• Se for fazer uma coisa, né, então eu penso antes de fazer e faço bem feito, né? A única coisa que.... [mudou].
Qm	• É... até pelo negócio de acidente, tudo, a gente procura [se programar] já melhorou isso aí também. A própria R. [empresa cliente] ela... exige isso aí. Exige que a pessoa primeiro ela... se programe. É... que todo serviço programado ele sai mais perfeito, entendeu?	
Sm	• Não sei se você já soube que eu não quis mais limpar vidros aí... Não é por nada, é que eu... é um servicinho que... que... é, é bom de fazer, é que... enjoa, né cara, um serviço... mais enjoativo! (...) Eu não gosto de entrar na sala, cheia de gente... Eu sou muito tímido, pra mim esse serviço eu não... (...) Faz 6 mês que eu disse pra eles... Esse serviço não... não sei, não serve pra mim! É isso, não serve! Trabalha, trabalha, trabalha, olha pro relógio, tá o mesmos minutos... Entendeu como é que é? Um servicinho... é mais... a limpeza, né, de... pra mim, esse serviço é... xarope! (ri).	

FIGURA 42: MUDANÇAS NA ESFERA ESCOLAR– PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
g) Esfera escolar (7)	Bf	<ul style="list-style-type: none"> • Pretendo [voltar a estudar]. Não sei, vou ver ainda, né, tem que ser só em março.(...) De repente fazer outros curso... Aprender outras coisas, né? (...) Cabeleireira. Vou tirar esse curso, se Deus quiser!
	Ef	<ul style="list-style-type: none"> • Tava pensando, mesmo minha cunhada até, nós estava conversando semana passada sobre isso, quarta-feira, do feriado. Fez matrícula e “O, I, vamos...”(...) Mas eu fico meia... meia envergonhada, começar de novo... às vezes... não é envergonhada, é que tô tanto tempo sem estudar e de repente tu vai fazer o teste e não dá certo, né? (...) Não me escrevi ainda, eu vou ver! Tô com vontade de ir lá.
	If	<ul style="list-style-type: none"> • Até que deu [vontade de voltar a estudar]! Até que deu, mas eu já pensei assim: “Pô, mas eu tenho que levantar dez pra cinco eu já tenho que tá de pé, né? Aí eu tenho que trabalhar, depois chego em casa, tenho que fazer o serviço, aí pra ir de noite pro colégio, é muito puxado, né, já não dá. Mas bem que dá vontade mesmo!
	Nm	<ul style="list-style-type: none"> • Vou começar [a estudar para tirar a habilitação de motorista] agora, vou pegar agora esse mês. Está 680 real a carteira. Pra carro. Mas não quero pra carro, quero pra caminhão.
	Pm	<ul style="list-style-type: none"> • Vou ver se vou começar a estudar agora. Vou ver se faço um curso aí, vamo ver se melhora! Aproveitar que eu tô trabalhando aí, faço um cursinho de noite. (...) É, SENAI. (...) É, estudar, também, vou voltar também. [O curso] incentivou! Bah, Deus o livre!
	Rm	<ul style="list-style-type: none"> • Eu, agora que minha mulher arrumou um serviço (...) final de março, abril, eu vou começar a fazer meu curso de computação e quem sabe, no ano que vem eu quero fazer faculdade. Vamo ver se eu consigo, né? Só tenho medo do vestibular, a cabeça anda meio fraca ultimamente. (...) Mais trampo braçal, mais... vamo dizer assim, não tinha porque eu exercitar a cabeça.
	Sm	<ul style="list-style-type: none"> • Que hoje em dia tem... tem estudo, mas que, pro cara ter um estudo pra arrumar um bom serviço, tem que ter dinheiro também. Senão... não é possível. Pagar curso, isso aí já tem que... ter dinheiro, né? Senão, não... também não dá.. (...) É, também concordo que o estudo, o grau de estudo o cara também... se desenvolve bastante, né? Até pra conversar, ele já sabe conversar melhor!

FIGURA 44: MUDANÇAS NO GRUPO DE TRABALHO – PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
Uniu o grupo (7)	Af	<ul style="list-style-type: none"> Acho que... adiantou pra... até pra elas pensar melhor, né? Pra elas pensar melhor. (...) Quando teve o curso, muitas vez, nós mudando a nossa roupa no vestiário, e comentando sobre o curso! Sabe, tinha uma coisa diferente pra elas comentar! (...) Na hora de ir embora, “Bah, que... Bah, hoje foi fácil o curso!”, noutro dia: “Ô, veio uma folhinha mais difícil!”. (...) Mudou muita coisa! Eu acho, né? (...) Agora não tem mais folhinha, mas elas mudaram um pouco. (...) E aqui cada um tem seu grupo.
	Bf	<ul style="list-style-type: none"> Serviu pra unir um pouquinho mais, eu acho, né, não sei. Reuniu ali, as colega, né, parece que ficou mais... ficou mais próxima, né?
	Cf	<ul style="list-style-type: none"> É, mudou, assim, ficaram mais... se uniram mais. Ajudou muito. Tinha umas assim meia... agora até se endireitaram! (ri).
	Gf	<ul style="list-style-type: none"> E ele foi muito bom, porque a se reuniu todo mundo, trocou idéia, né, e conversou... porque geralmente a gente entra aqui: “Oi e oi, tudo bom? Bá, bá, bá!”. Então foi muito bom o curso, que reúne os colegas, a gente troca idéia, passamos junto aquelas horas, né? E se divertiu, brincou, né? (...) Eu acho que [uniu] sim, né. Eu acho, porque as gurias comenta: “Ah, foi devido o curso, né, a gente se reúne, a gente aprendeu a conversar mais entre si, né, porque a gente só se encontra aqui na hora do almoço, né? Então eu acho que o curso foi muito bom!
	If	<ul style="list-style-type: none"> Eu acho que ficaram bem mais unidas. Eu acho, pelo menos eu... todo mundo queria ver os tema da outra, iam olhar, e ver como é que tava, depois das aula mesmo a gente procurava, né?
	Jf	<ul style="list-style-type: none"> Eu achei que foi muito bom, valeu a pena, a gente... se uniu mais. Quer dizer que... foi bom enquanto durou, né, porque enquanto durou estava tudo às mil maravilha, né? Estava tudo unido, tava numa boa. Mas de repente já... de uns tempo pra cá já... a coisa já foi pra trás de novo, sabe? Já o pessoal já tá mais desunido... tá mais... pra lá, outro pra cá... já... aquela coisa assim. Então... enquanto durou o curso, ah, uma maravilha, né? A gente comentava sobre o curso, a gente falava... Então a gente tava louca que chegasse o dia do curso... a gente... tava todas junto, conversava... A gente aprendia muita coisa...
	Qm	<ul style="list-style-type: none"> Acho que uniu.
Não uniu (10)	Df	<ul style="list-style-type: none"> Eu não sei, sabe, porque a gente não... a gente não conversa... sobre isso aí, sabe? A respeito do curso. (...) Acho que meus colega... continuaram as mesma, né?
	Ef	<ul style="list-style-type: none"> Acho que não [houve mudança].
	Ff	<ul style="list-style-type: none"> Nosso grupo, infelizmente, não é um grupo, né, unido. E aquilo ali, parece que aproximou um pouco mais, apesar que sempre tem aqueles... né, um pouquinho mais! (...) [Uniu] um pouquinho, mas não muito. As pessoas, não adianta, tem aquela coisa assim.... (...) Cada um pensa diferente... é todos os locais, é todos... as pessoas são muito...
	Kf	<ul style="list-style-type: none"> Ah, elas mudaram um pouco, mudaram [em tom de incerteza]... é que é tão difícil, né, manter o grupo. É que nem te falei, né, é que cada uma, parece assim, uma competição, que elas estão fazendo. Cada qual quer ser... quer ser melhor, sabe? Isso aí é tão... acho tão ruim! Mas, fazer o que? Tem umas até que não, né, agora tem outras que já... se acham assim que podem ser melhor, que... “Ah, eu fiz melhor do que...”.
	Lf	<ul style="list-style-type: none"> Eu acho que a mesma coisa! É, sempre tem umas assim, que... que nem eu e a R., nós fazemos o setor juntos. É, sempre tem uma, né?
	Mm	<ul style="list-style-type: none"> Olha, pra ser bem sincero, eu até acho que ficou igual. Eu não notei diferença... É, porque a gente não... eu não... a gente só se vê, no meu caso, que eu tenho mais... que eu trabalho mais junto é com seu B.. Então com os outros eu só vejo de manhã aqui, meio-dia e de tarde, na hora de ir embora. Daí nem vejo durante o dia, né?
	Nm	<ul style="list-style-type: none"> Olha, eu acho que não. Não, não deu pra sentir assim, de vez, não deu pra sentir, mas... aos poucos deu. Que tava mudando... cada dia mudava.
	Om	<ul style="list-style-type: none"> Ah, isso [união do grupo] eu não notei, porque eu... eu me dou com todos eles, não tem assim que eu diga: “Ah, aquele lá não gosto.”.
	Pm	<ul style="list-style-type: none"> Ah, continuemo os mesmo, né? Todo mundo se trata, como sempre se tratou, né, na brincadeira, no respeito, tudo, né?
	Rm	<ul style="list-style-type: none"> Não... pra mim não... pra mim continuou... assim... do mesmo jeito, né? A mesma relação que eu tenho com um, tenho com todos... a mesma amizade... continua a mesma, vamos dizer assim, né? E... se tem mais união não tem como saber porque a gente fica em setores separados, né?

c) Sobre o programa

FIGURA 45: IMPRESSÕES GERAIS SOBRE O PROGRAMA – PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortess
j) Impres- sões gerais (19)	Af	• <i>Eu gostei. Mudei muito.</i>
	Bf	• <i>Eu achei bom! Gostei muito.</i>
	Cf	• <i>Eu achei bom. Mudou muita coisa, né?</i>
	Df	• <i>Foi bom. [Faria de novo?] Ah... não sei... [ri] não sei...</i>
	Ef	• <i>Eu achei bom o curso, bom mesmo. (...) [Deu pra aprender] a lidar mais... lidar com os colegas da gente, né, que tem mais dificuldade que a gente, né? Sei lá, gostoso, né? Foi bom, gostei do curso.</i>
	Ff	• <i>De uma maneira geral, do meu lado, eu achei super bom. Achei uma coisa que... é que eu precisava mesmo realmente de... eu achei que... me adiantou muitas coisas, assim, partes assim, ó: eu entendi assim, ó, não é assim, ó, por exemplo esses desenho, que tu passa assim, ó, ali, é uma... é que faz parte da vida da gente.</i>
	Gf	• <i>Eu adorei, achei que foi muito... um curso muito bom, né? E realmente ele ajuda a gente a pensar, raciocinar, né? E nos ensina, né, nós a pensar, porque geralmente a gente faz as coisa tudo na corrida, né? A gente vê uma coisa já vai fazendo, né? (...) Porque nos mostra que a gente não deve parar, né, não é porque a gente casou, tem filho, marido, que tá com 30, 40, 50 anos que tu vai parar na vida! (...) Porque tu pára, tu atrofia a idéia. Atrofia mesmo, não é? Então eu acho que a gente tem que sempre continuar!</i>
	Hf	• <i>Eu achei ótimo, gostei. A gente conversou bastante, né? Aprendeu bastante também. Eu faria [de novo].</i>
	If	• <i>Gostei muito, aprendi muito com ele. Eu não... não sei, me sentia bem, gostava de tá aqui, junto com toda turma, né? E... principalmente aprendi muito, muita coisa que tava esquecida, até do colégio, coisa assim que a gente não sabia, parece que... né? Foi maravilhoso! Eu gostei! Gostei mesmo!</i>
	Jf	• <i>É, nos primeiro dia a gente cansou, né, cansava, mas depois... mas que nem, foi igual nos primeiro dia a gente cansou nos primeiro dia, depois a gente... eu já gostaria que tivesse prolongado mais! Foi bom! Eu achei pouco tempo também! Por mim podia continuar!</i>
	Kf	• <i>Ah, eu achei muito bom. Achei bom por causa que dá pra gente se avaliar e... e tinha coisas que era assim mais assim pessoal, né, da gente mesmo, da gente mesmo poder se... pensar melhor. Eu gostei!</i>
	Lf	• <i>Foi bom! Ah, eu adorei. A gente até se entertia ali, né, no fazer os exercício... os exercício.. parecia no colégio, quando a gente fazia, né? E a companhia de vocês, também, foi muito boa, né?</i>
	Mm	• <i>Eu achei bom. Pra mim foi bom. (...) E ajudou muito, muita coisa ajudou, pra mim, foi muito bom. Até se tivesse outro curso, até eu fazia de novo!</i>
	Nm	• <i>Pra mim achei ótimo. Deu pra pensar muita coisa. Deu pra aprender muita coisa. É... aprender... como é que se lida no trabalho, antes de fazer a gente pensa primeiro. Muita coisa a gente aprendeu. (...) Se eu não gostasse do curso, né, daí eu... ficaria pra mim mesmo. Eu não, eu não ia dizer: "ah, eu não gostei do curso"... Mas eu gostei! Pra mim o curso foi bom! Eu acho que não precisa melhorar nada. O curso foi bom.</i>
	Om	• <i>Achei bom. A gente... aproveitou bastante.(...) A gente... chega de manhã, e começa a trabalhar... e vai o dia todo trabalhando, a semana toda e... e não pára assim pra pensar! Então essas duas horas que a gente tinha ali, por semana, a gente conversava, trocava idéias e... refletia melhor as coisas, pensando o que que tava de errado.</i>
	Pm	• <i>Eu achei legal, divertido e... deu pra botar um pouco as idéia em dia. Deus o livre, ajudou bastante!</i>
	Qm	• <i>Pra... pra... pra mim... o curso pra mim foi... foi, foi significativa pra mim. Foi importante! Muitas coisas que a gente... que a gente... conseguiu... tudo a gente aprende, né? Coisas que... novidade coisa... interessante.</i>
	Rm	• <i>Bom, o curso pra mim em si, foi bom.</i>
	Sm	• <i>Eu, pra mim, eu sei que foi muito bom! Mesmo... foi difícil, mas... é bom! Se o cara só vai fazer coisa fácil, não vai aprender nunca! Mas foi bom! (...) Eu gostei do curso. Por mim, se tivesse outro, fazia.</i>

FIGURA 46: DURAÇÃO DO PROGRAMA – PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
Suficiente (4)	Cf Hf Mm Qm	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Achei... pra mim não tinha problema, não.</i> ● <i>Não! Era uma vez por semana! Se todos os dias aí ia ficar ruim, né? Porque... pegar uma hora do J. [gerente] e uma hora nossa, né? Mas não, tá bom! Uma vez por semana... Eu gostei!</i> ● <i>Eu acho que o tempo tava... tava bom, o suficiente.</i> ● <i>Não, eu acho que era... acho que era suficiente, eu acho. Ah não... Tu não... tu passava assim temas, bastante temas a ... que desse pra gente... passava, tu nem notava...</i>
Muito extenso (2)	Df If	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Foi o quê, uma base de uns cinco? Foi bastante tempo. [Um tempo bom seria de] Ah, uns três mês, né? (...) Porque, tu sabe, ah... no primeiro a gente, bah, a gente fica empolgada, né? A gente fica faceira e tudo, “Bah, eu tô estudando!”, né? Aí depois, vai passando o tempo, vai indo, aí... acaba aquilo ali, né, já vai tá... tirando a atenção, já, né, mais preocupação aí, como eu te falei, de casa, né, tem que sair, fazer aquilo... Quer dizer que aí a gente fica mais preocupada... “Ah, não termina essas aula, meu Deus do céu!”. Então dá mais... né, mais na cabeça da gente ainda também, né?</i> ● <i>É, a turma achou que foi muito longo, né? Mas... É... podia ter sido menos, né, mas assim mesmo... (...) Tempo ideal? Uns três meses, eu acho bom (ri). Mas aquilo ali porque atrasou muito, né, nosso... era pra ser menos, não foi, quando começou?</i>
Curto (7)	Af Ff Gf Jf Kf Lm Pm	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Pra mim passou e a gente nem viu!</i> ● <i>Passava rápido. É... aquela coisa assim... ah... quando chegava na hora, ah, ficava nervosa: “Ah, mas tem curso...” Mas depois que tu tá... (ri) aí tu quer mais, mais... Que coisa engraçada, né?</i> ● <i>Ah, eu achei que foi pouco! Eu acho que pra gente aprender, eu acho que é pouco! Cinco meses é pouco, acho que tinha que ser todo o ano, né? (...) Eu agora aprendi isso: a gente tem que continuar sempre, até morrer! Até na hora da morte, né, tu tem que tá sempre em ativa, sempre pesquisando... Então eu achei assim que cinco meses foi pouco. E acho que deveria ter mais... Acho que toda firma deveria dar esse curso pros funcionários. Uma idéia maravilhosa do J. [gerente] isso aí! Bah! Eu achei ótimo. Eu achei que deveria ser mais tempo. E mais exercícios também, pra puxar mais pelas mentes atrofiadas (ri).</i> ● <i>É... eu até gostaria que fosse mais! (ri). Tudo bem!</i> ● <i>Às vezes era até muito pouco tempo! Porque às vezes a gente não conseguia terminar aquele exercício, aí ficava pra outra vez.</i> ● <i>Até foi... eu tava louca pra fazer mais! No início a gente acostuma e gosta. Depois a gente sentia falta, quando chegava na terça-feira: “Ah, hoje não tem cursinho!”.</i> ● <i>Pouco tempo, né, recém nos tava iniciando... pô... recém nós tava pegando... o embalo da coisa, quando vê terminou? (ri) E aí? Agora que tava ficando bom, vamo embora? A gente já tava... já tava pegando o espírito da coisa. Todo mundo! Pegando o espírito da coisa! Mas quando vi, já... “Como é, terminou? Ué, mas terminou... recém comecemos, tchê!”.</i>

FIGURA 47: EXERCÍCIOS EXTRA-SALA – PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
h) Exercícios extra-sala (11)	Af	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu chego de tarde, eu fico sozinha. (...) Então ficava das duas até às cinco e meia sozinha, sabe? E muitas vezes, pra te dizer que eu nem fazia de tarde, eu deixava pra fazer de noite, quando eles tava olhando o jornal no quarto, sabe? Eu pegava e ia fazendo, entertida. (...) Às vez até prestava atenção junto. E até te digo, muitas vez o meu guri pegou a folha e: “Ai, mãe!”, “Não, isso aí é pra mãe fazer, deixa aí!”. Ele teve vontade de fazer junto comigo. Ele teve vontade de ligar os pontinho e tudo! E o pai dele ainda disse: “Não, isso é coisa da tua mãe! Sai daí e não atrapalha!”. (...) Mas nunca entreguei pra ele nem pra ninguém fazer. (...) Não sei... eu tive vontade de quebrar a cabeça!</i>
	Gf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah, eu achei um barato! Eu achei um barato, eu e minha neta, nós fazia junto. E ela dizia: “Ai, vó, pinta aqui. Ai, vó, isso aqui...”. E lápis, e queria pintar! Digo: “Não, vovó que pinta!”. “Não, pinta de verde!” (ri). Nós brigava, né, com a C. [filha]: “Eu pensei que já tinha visto tudo na minha vida! Agora vejo a minha mãe e a minha filha brigando por lápis de cor!” (ri). (...) E minha filha achava o maior barato, né? Nós duas ali, na mesa, um monte de coisas espalhada, brigando, curtindo. Eu que ia pintar! Ah, eu achava um barato assim, achei o máximo!</i>
	If	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu adorei! Gostei mesmo! Eu chegava em casa, meus filho já vem me ajudar (ri), eles queria olhar tudo os meus tema que eu levava pra casa, eles queria olhar tudo pra ver como é que era, se tava certinho... eles corrigia pra mim, sabe? (ri). “Mãe, isso aqui tá errado! Mãe, isso aqui tá certo!” (rindo). Eles corrigia em casa os meu tema! Era bom! Eles mesmo... eles adoraram (rindo). Ai eles dizia... os tema... os tema da mãe... (rindo). Ah, foi maravilhoso!</i>
	Kf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Geralmente eu fazia... assim quando eu chegava, umas três, quatro horas, por aí. Não todos, não era, assim, no outro dia. Mais no meio da semana... Por causa... fazer em casa, né, porque eu sempre levava, né, pra fazer. E o meu guri adorava (ri). Ele dizia que a professora tinha mandado pra ele e ele... (ri). Ele fazia também... da maneira dele, né? Adorava, principalmente os desenho, ele adorava os desenho, pintava.. A criança tá sempre... né, procura admirar a gente, seguir os passos da gente, tudo que a gente faz eles querem.</i>
	Mm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu gostei, achei bom. Eu gosto de fazer esse trabalho em casa. Não [atrapalhou] pra mim, não, eu fazia de noite, fazia... sempre de noite, né? Eles [familiares], no primeiro dia eles ficaram curioso pra ver o que que era, né, os primeiro que eu levei, né? Depois não.</i>
	Nm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fazia. Só quando alguma coisa que eu não sabia, né, não adiantava. Mas eu sempre fazia. (...) Era divertido. Era mesma coisa que estar brincando... fazendo um joguinho. Ai as horas passavam ligeiro, também.</i>
	Om	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Achei bom. Achei bom, tinha uns que até a minha esposa me ajudou, ela se interessou por eles. Se interessou e... começou a fazer e gostou. “Agora eu vou fazer tudo!”. “Não!...” (rindo). Era um que eu levei lá que era... não lembro bem o que que era, mas uma coisa bem interessante, puxa bem pela idéia da gente. (...) Nunca deixei em branco. Ai eu chegava e conferia com o seu A., pra ver se o dele tava igual. Se não tava, via quem é que tava errado, quem é que tava certo...</i>
	Pm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah, achei legal! Bom! (...) Chegava... tem o meu gurizinho, entertido, perguntava também, que ó, olhava: “Ah, isso aí é coisa de criança!”. Dizia: “É coisa de primeira série!”. E digo: “Ó... isso aqui... tu nem sabe a dor-de-cabeça que dá...” (rindo). Mas era legal!</i>
	Qm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu gostava. É porque... em casa tu... raciocina com mais... aqui a gente fica meio nervoso, já faz o serviço... meio cansado, e fazer, a gente... meio ligeiro assim... Mas... em casa a gente tem mais... mais raciocínio e... dá pra fazer com mais calma, né? (...) Quando eu tinha que sair, eu... procurava sempre... deixar o meu... o meu tema pronto pra depois eu sair. Porque eu... eu ficava meio preocupado, chegar outro dia</i>
	Rm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não tinha nada pra fazer, eu levava pra casa e me entertia. Ai dava até discussão, né, chamava a mulher de burra, ela me chamava de ignorante (ri). “Não, que tu é burra mesmo”. “É que tu tá fazendo o curso, tem explicação, eu não!”. Dizia: “Ela não explicou nada, só me deu o papel, mandou fazer!” (ri). Ela ficava brava (ri).</i>
	Sm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Funcionou, porque o cara já... aprendeu aqui... e o cara fazia lá, né, sozinho, já se esforçava até mais... lá. (...) É, só o... o nenê que... queria brincar com as folha... (ri). Ai complicava, né? Mas fazia... deixava ele dormir, ou então a mulher ia caminhar com ele e eu fazia!</i>

FIGURA 48: IMPRESSÕES GERAIS SOBRE OS INSTRUMENTOS DO PEI – PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
Gostou de tudo (7)	Cf	• <i>Acho que[não gostei de] nada!</i>
	Hf	• <i>Todos era bom, só que era mais... tem que pensar mais, né? Por isso que era pra “pensar antes de fazer” (ri). Mas todos são... era ótimo!</i>
	Nm	• <i>Gostei mais dos desenhos... de... de... tudo, eu gostei de tudo que eu fiz , escrever, ah... Tudo que passou eu gostei. [Teve algo que não gostou?] Eu acho que não. Pra mim, não. Tudo que passou eu gostei.</i>
	Om	• <i>O que que eu gostei? Ah, eu gostei de tudo! Dos colega... Dos exercícios, que eu gostei mais? (...) Ah, eu acho que eu gostei de todos. Cada dia era... um assunto diferente, uma aula diferente, a gente... sempre tinha novidade.</i>
	Qm	• <i>Ah, que eu não gostasse, propriamente... eu gostei de... o problema da pessoa não sabê, isso aí não... não quer dizer que a pessoa não gostou... isso aí é... a pessoa não saber... porque a ... a ... a pessoa... é a mesma coisa que no colégio, a professora passa os tema e a pessoa às vez não, não sabe... não sabe... outra pessoa vem ensinar... mas isso aí... eu considero bom, porque a pessoa não... a pessoa aos pouco vai... vai aprendendo!</i>
	Rm	• <i>E o que eu não gostei do curso... bom, não tem nada que eu diria que não gostei no curso</i>
	Sm	• <i>É, geralmente todos... pra mim foi bom! Mesmo o cara não... não sabia fazer... fazer, pra mim eu gostei.</i>
Ajudou a reflexão (6)	Ff	• <i>Durante as aulas, às vezes, quando tinha um muito difícil, né, ficava meio perdida, né? Porque em parte, sou muito assim, ó, tô fazendo... tinha um monte assim, ó, eu ficava assim... ficava tema, eu não fazia, minha sobrinha tentava me ajudar... e às vezes eu me perdia. “Ah, vamos lá, me ajuda... o que que eu vou dizer pra... que eu não fiz? E coisa e tal...” e desligava! E ali, eu queria, no curso, eu queria... bah, como, se eu não tentei, não me esforcei... Então ficava muita coisa pra trás...</i>
	Hf	• <i>É que todos assim... quer dizer, claro, os pontinhos também no começo a senhora teve que explicar bastante, lembra? E todos a senhora agia assim... tem que explicar, pra depois as pessoas... depois que começa a fazer, a gente começa a entender, fica mais fácil, né? (...) Depois que a senhora explicava, e depois a gente fizesse uma folhinha ou duas, já... a gente já... Só ia pra frente!</i>
	Lf	• <i>Ah, eu gostei de todos! Alguns que foram meio difícil, mas depois tu trocou, né, aí o restante, a gente tava no ritmo, já. Eu acho que não tem nenhum que eu não gostasse, achava meio difícil mas tentava fazer.</i>
	Pm	• <i>Era bom de fazer... todos os... Eu achei... eu achei legal de fazer! Trabalhinho, tudo ali. Empolgava um pouquinho e fazia...</i>
	Qm	• <i>Ah, de todos, todos os tema, quando a gente não sabe, que... que às vezes quer fazer... quando a gente não sabe que às vezes é mais importante, a gente procurar entender as coisa que a gente não sabe, às vezes o que é fácil, não é... Como diz o ditado... o importante é aquelas coisa que a gente não sabe fazer mesmo! Que... que a gente acha que: “Ah, não vou...”, às vezes a pessoa pensa: “Ah, não vou fazer, isso é muito difícil...”. Assim que muitos diz, aí é... é importante, pra gente... procurar fazer aquilo que é mais difícil. Né?</i>
	Sm	• <i>Do curso eu gostei tudo, mesmo que não... era difícil fazer, mas eu, pra mim, eu gostei de tudo, né? Tudo... já fez o cara pensar mais! Até a gente fazer o serviço que tem que fazer.</i>
	Repetitivo (3)	Ef
Gf		• <i>E ter mais coisas, sabe? Mais exercícios, pra puxar mais pela mente da gente. Porque a gente... por exemplo, o jovem, né, ele já tá mais naquele ritmo de estudar, né? Primeira série, segunda série, segundo ano, vai pro segundo ano do ginásio, né? E a gente, depois que pára de estudar, a gente acomoda muito, né? (...) O que eu não gostei? O que eu não gostei... Teve... teve uns tema que a gente ficou ali 3... acho que 3 aulas ou 4 aulas, sempre fazendo a mesma coisa, sabe? Eu achei assim que... que deveria mudar, sabe, não bater muito, que até o pessoal... aquilo ali eu senti que o pessoal cansou, né?</i>
Rm		• <i>Não... enjoativo é, né, bastante, mas não... que eu não gostasse... Tinha vez que eu me entertia em casa pra fazer!</i>

FIGURA 49: IMPRESSÕES SOBRE “ORGANIZAÇÃO DE PONTOS” – PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
Gostaram (9)	Af	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Olha, eu acho que eu até... errei um monte, não sei, de repente, mas eu gostei foi do... ligar os pontinho, é um baita quebra-cabeça, bom pra pessoa, pra pessoa pensar bastante mesmo, né? Aquele ali é o tal pra pensar antes de agir, né? E... o livrinho [teste de inteligência]!</i>
	Cf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aquele... dos pontinhos, de achar... era como um quebra-cabeça, sabe, a gente ficava ali, envolvido.... Foi um dos que a gente mais se... chamou a... atenção.</i>
	Ff	<ul style="list-style-type: none"> • <i>As atividades são boas... eu gostei mais fazer os pontinho... daqueles... os quadrinho... aquelas coisinha... mexe muito, ajuda muito aquilo ali, que... que aí tu vai te ligar, né?</i>
	Gf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Daqueles dos pontinho, que o pessoal não podia nem ver falar em pontinho, eu adorei aquela! Eu achei... porque era pontinho, pontinho, mas tu, né, tu descobrir, né, pra saber aquilo ali... Eu gostei daquela parte ali, eu adorei!</i>
	Hf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu gostei dos pontinhos... Parece que era mais fácil, né? Depois foi apertando (ri)... Mas é que tem que ser assim, né? Às vezes a pessoa condiciona. (...) Não... todos era bom, só que era mais... tem que pensar mais, né? Por isso que era pra “pensar antes de fazer” (ri). Mas todos são... era ótimo!</i>
	If	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu gostei de tudo, pode-se dizer, porque... também não sei... não foi aquela coisa assim tão... claro, que não foi uma coisa fácil, também, né, mas nós assim, que a gente tava muito deste... muito tempo, né? Mas não foi uma coisa assim... gostei bastante, gostei mesmo! Dos pontinho (ri)... eu gostei muito de ligar os pontinho (ri). É, aquele é bom, aquele é bom! (...) Ligar, sabe... ligar aquele negócio... eu adoro aqueles joguinho de montar, de coisa assim, eu tenho paixão! Aquele joguinho que eu adoro jogar, por isso eu adorava né?</i>
	Jf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Olha, o que eu mais gostei de aprender nesse curso foi aqueles pontinho!</i>
Mm		<ul style="list-style-type: none"> • <i>O que que eu mais gostei do curso? O que eu mais gostei ali foi de ligar os pontinho. Aquilo ali é... a gente... olhando assim, não dá... pra ser bem sincero, eu no começo no curso até não... não achei... quando começemo a ligar aqueles pontinho, eu não achei muito interessante aquilo ali, né, ligar pontinho... Até achei, sinceramente achei até bem infantil ali, porque parecia mais que era pra criança. Mas depois, com o andamento do curso, eu vi que era... que era importante, é importante pro raciocínio da pessoa, né, pra abrir o raciocínio, saber... que ali, naquele trabalho, se a gente não prestar atenção, a gente faz tudo errado, né? Tem muitas formas de... a gente errar ali, né, não prestar bem atenção... Eu achei bom, porque... abre a mente, né? Pra mim foi bom. Eu até faria de novo, se fosse... se tivesse, né, eu faria de novo!</i>
	Om	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Achei todos interessante. No início a gente começou... fazendo desenhinho, a gente achava que era coisinha tão simples, parecia de primeiro ano, né? (ri) Nas primeiras aula que teve, né, mas eu achei interessante, a gente... foi... foi completando as partes, pecinhas daqui, dali, né. Achei interessante!</i>
Neutro (1)	Ef	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Às vezes um dava uma opinião, outro dava outra, né? Às vezes um com mais dificuldade também ali, né? Que não é uma coisa também, né, de... é que às vezes tu botar a cabeça pra funcionar, né? Principalmente naqueles pontinho, né? Começa fácil, depois foi... se tornando mais difícil, mais coisa que é pra ti forçar mesmo, né, a cabeça, né? (...) É que tem muito dos meus colega dizem assim: “Ah, ficar ligando pontinho... não sei quê...”. Mas tu tá ligando pontinho, mas tem um objetivo desse ligar os seus pontinho. Tu não tá ligando só por ligar... às vezes eu comentava, às vezes a turma dizia: “Ah, pontinho, pontinho... tá ligando, né? O que que tu leva com isso aí?”.</i>
Não Gostou (1)	Df	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aquele dos pontinho... (ri). Aí quando tu chegava: “Lá vem os pontinho...” (ri). Não é que eu não gostava, gostei de todos, mas só que... é um pouquinho complicadinho, né, de fazer, né? Não sei se é porque já faz muitos ano que a gente estudou... eu não me lembro mais nada! Alguma coisa que tu fez aí, até eu me recordava, né, recordei da... dos ano que eu tive no colégio, mas o resto...</i>

FIGURA 50: IMPRESSÕES SOBRE “ORIENTAÇÃO ESPACIAL I” – PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
Gostou (1)	Mm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Como é que... não é Comparação, é... esquerda, direita, né? Essas coisa aí melhorou também. Às vezes a gente... até aconteceu comigo, mesmo, a gente ia na... na rua, uma pessoa pedia uma informação, a gente ficava pensando: “Bah, onde é que fica esquerda, direita...” A gente tinha que pensar, né, pra... e agora não, às vez, nesses dia mesmo, uma pessoa perguntou um endereço aí: “Ah, fica... é... tal lugar à esquerda...”, foi uma facilidade pra... isso aí é resultado do curso, né?</i>
Não gostou (1)	Pm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O que eu não gostei? Não sei... não teve coisa que eu não gostei, como é que eu vou...(ri). Ah, tinha um só, eu nem me alembro dele. (...) É esse aí [Orientação Espacial I]. Ficava olhando... bah, então às vez me perdia naquela ali, no... Ali me perdi.</i>

FIGURA 51: IMPRESSÕES SOBRE “ORIENTAÇÃO ESPACIAL II” – PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
Gostaram (5)	Hf Jf Lf Pm Sm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Até que o norte-sul é... depois que a gente aprendeu era mais fácil, né?</i> • <i>E aquele negócio... do norte-sul. Porque aquilo ali... eu tava bem perdida, né, nem sabia pra que lado ficava o sul, nem norte, né? Agora eu já me achei... agora eu já sei!</i> • <i>Aquele [Orientação Espacial II] achei fácil.</i> • <i>[Orientação Espacial II] é bom, aquele ali foi bom!</i> • <i>[Orientação Espacial II] também é bom... É, geralmente todos... pra mim foi bom!</i>
Não gostaram (5)	Af Bf Ff Gf If	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah, aquele ali do norte-sul, aquelas coisa ali, eu meio me confundi, me confundi, né? Acho que eu errei bastante, mas também acho que eu acertei também, porque pensei, né? Era bom, que a gente parava pra pensar, né, bastante!</i> • <i>Ah, eu gostei de quase tudo, né? Só... das últimas, aquelas que eu achei meio complicadinha... Achei muito... repetitivo. Mas o resto... tudo bem.</i> • <i>É, que eu não fui muito mais... era o norte... Ah!. Aquilo ali... Ninguém gostou. Sei lá! É, tem ser uma coisa que tu fique curiosa, que descobrir porque, até achar, aquela coisa assim.</i> • <i>Teve aquele negócio... claro, a gente não pegou bem também, né, mas aquele negócio do norte-sul, leste-oeste, aqueles exercício ali, bem naquela fase ali que eu não gostei. Podia ter misturado, não sempre a mesma, né? (...) É, porque aquele exercício ali era muito chato mesmo, né, porque tu... tu esquentava a cabeça pra verificar que todos eles era a mesma coisa, né? Então, aquilo ali foi que cansou o pessoal, né, aqueles exercícios e de puxar muito pela cabeça pra no final dar tudo igual, né, não mudava o exercício, entendeu? Porque tu puxar pela cabeça, depois dar um resultado diferente, né, daquilo... Aí o outro vai te dar incentivo a fazer o outro pra saber qual vai ser o resultado, né? E aquele ali não, o pessoal fazia, fazia, fazia... tava tudo igual, né? Aquilo ali cansou... Eu achei. Opinião minha, né? (...) Dos exercício, só esse que eu achei meu cansativo. Mas o resto foi um barato!</i> • <i>Mais chato? Acho que foi aquele... o... norte-sul... naquele me perdia! (ri). Foi o único que eu achei assim, mais... assim, sabe, mais foi esse aí!</i>

FIGURA 52: IMPRESSÕES SOBRE “CLASSIFICAÇÕES” – PÓS-INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
Gostou (2)	Cf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu gostava de... como é que... aquelas ali... de escrever ali, saber como é que era o... desanimado [em Classificações]... Gostei daquela parte</i>
	Kf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah, eu gostei... ah, eu gostei de quase todo ele. Só tive dificuldade na parte de classificações. Mas eu gostei de todos. (...) É, eu gostei [de classificações] porque... é assim.... ahnnn... exigia mais, né, de mim. Mas eu achei bem difícil! Pra mim, exige mais. Parece que é um monte de coisas, assim, pra colocar.... Mas assim, aquela parte ali eu achei bem... (...) Tudo eu gostei!</i>
Não gostou (2)	Jf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aqueles desenhinho [Classificações]... eu não gostei. Aqueles desenho que a gente fez... é que eu me perdia, né? Os desenho que nós fizemo... A R. fez uns desenho, até... Uns que tinha que desenhar... Que até a R. fez no quadro, lembra? De desenhar... lembra? É... aquele eu não gostei muito de fazer, não. Não assim, dizer que eu não gostei (ênfatiza), mas aquele foi mais difícil.</i>
	Lf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É... aquele [Classificações] foi um pouquinho mais complicado, né? É, o resto achei que foi bom!</i>

FIGURA 53A: MEDIAÇÃO – PÓS-INTERVENÇÃO

Critérios mediação	Id.	Recortes
Intencionalidade e reciprocidade (3)	Df Gf Qm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tu é uma pessoa que é atenciosa com a gente, tu dá oportunidade pra gente, né. (...) Tá sempre comunicativa, conversando com a gente, explicando pra gente, tudo... Tu pode até pegar assim... se fosse outra pessoa até dizia: “E vê se entende! Presta atenção!” Mas não, tu chegava, tu explicava.</i> • <i>Teve uma seqüência, né, de umas duas ou 3 aulas que sempre... que foi sempre a mesma coisa, né? Então eu acho assim, aqueles exercício muito repetitivo, acho que cansou o pessoal. Até eu fiquei, né? Cansei daquela... Eu achei que podia ser mais variado, numa aula variar, dar outro tipo de exercício, mas depois voltar, que nem tu fez no final, né? Aí no final tu parou, né, pulou, e depois voltou de novo, né?</i> • <i>Claro, ninguém nasce sabendo, né? A gente não sabe, mas tu mesmo... desse... tava dando força, ali, ajudando isso aí.</i>
Transcendência (3)	Cf Ff Rm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu gostava de... como é que é... aquelas ali... de escrever ali, saber como é que era o ... desanimado... [sobre as emoções em Classificações]. Gostei daquela parte.</i> • <i>Eu entendi assim, ó, não é assim, por exemplo esses desenho, que tu passa assim, ó, ali... é uma... é que faz parte da vida da gente. (...) Ninguém entendeu... eu entendi nesse sentido. Sobre organização, muitas coisa assim que... faz parte da vida, do lar, do dia a dia. Em algumas coisas eu tentei... me organizar!</i> • <i>Bom, eu gostei de tudo, bem dizer, né? Mais ainda da... quando a gente começava a conversar e passava... a gente esquecia do papel e dialogava mais sobre outros assuntos, né, que tinha a ver... com o assunto que tinha a ver com o curso, mas com... com a vida em si, né, como o assunto nosso. Passava o assunto pro dia a dia, né? Então tava dentro do curso, mas tava... Eu gostava... Bah, quando a gente sentava ali e conversava, né? Daí, você pode ver, até os mais quieto tinha hora que se enturmava e falava também, né?</i>
Competência/ Auto-regulação (2)	Af Qm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A gente podia pensar o tempo que quisesse, né? Podia fazer bem com calma.</i> • <i>Agora, o que eu não sabia fazer, às vez eu dizia: “Isso aqui não... não... não consegui fazer! Tudo bem... Claro, tentei! E tem gente que não tenta, né, não tenta. Às vez tu não sabe, não sabe mas não... Eu vejo às vez eu... eu truxe temas errado ali, mas não precisa... mas eu tentei a fazer!</i>

FIGURA 53B: MEDIAÇÃO – PÓS-INTERVENÇÃO

Critérios mediação	Id.	Recortes
Compartilhamento (10)	Af	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O que eu não gostei?... Ah, eu acho que... a única coisa que eu não gostei assim, foi muitas vez assim as palavras das colegas, né, no curso. Umas tentando ofender as outras, se achavam que sabiam melhor... eu não aceitava isso. Era uma, duas, por aí, né? Muitas saíam daqui, saía lá pra lá, né, eu tô te dizendo, né, bem irritada, né?</i>
	Cf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Só se tava li no meio, aí começava aquele monte... de bibibi... conversar todo mundo num tempo só, né? Atrapalha, né? (rindo) Mas o resto, tudo bem.</i>
	Hf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah, eu... eu adorava, assim, gostava! Estar sempre assim, rindo... brincando... Eu... e conversava mais com a senhora, com as colegas. Eu me sentia bem.</i>
	If	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu gostei... gostei mesmo! A sempre já tinha se unido, certo, já tava tudo junto ali, já pra uma... né, ficar junto com a outra fazer esse... né? Sempre a gente já procurava sentar sempre junto, ir junto, pra fazer já se, qualquer uma coisinha, a outra já ajudava a outra. Era tri legal isso aí! (...) Principalmente eu, a G., a A. sempre tava (ri)... mostrando como é que era, como é que não era, como é que fazia... uma explicava pra outra. A que entendia melhor, procurava, sempre quando dava tema de casa, a gente fazer aqui dentro mesmo, a gente sempre procurava uma... perguntar pra outra, né? Ah, o quebra-cabeça, mesmo, outro dia e comecei... ah, ninguém sabia fazer... nem me lembro mais! Dos pontinho... ali... e todo mundo, ninguém, ninguém, sabia e aí gente veio pro vestiário, “Não, mas vamo conseguir!” Aí tanto foi, tanto foi, que nós descobrimo! (ri). E era uma turma! Aqui da frente mesmo a ... a baixinha, a N., não sabia, depois que ela viu nós fazendo lá, diz: “Agora que eu descobri, agora eu vou fazer também...”, que era a única que ela não tinha conseguido fazer! E ninguém... olha, foi um sacrifício pra conseguir descobrir, e descobrimo! E foi assim tudo em grupo, que ninguém sabia! E a gente foi indo, foi, foi, foi... conseguimos! E sempre uma procurando ajudar a outra, quando a gente não sabia, né, uma dizia: “Ah, mas é assim, assim, assim...”. Sempre... foi legal, eu gostei!</i>
	Kf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mas o nosso grupo ali é assim. É muito assim de achar assim que: “Ah, eu fiz certo, então...”. Eu, no curso, quando começou assim a ir pra esse lado: “Ah, porque a R... porque isso, porque aquilo...”, eu procurei me afastar mais por causa disso. Porque eu não gosto de ficar, sabe, não gosto desse tipo de coisa! E elas ficavam muito avaliando, então...</i>
	Lf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não, em grupo foi melhor ainda! É, que se a gente tinha alguma dúvida, a outra, né, dava uma forcinha, né? Que a gente ensinava, se pudesse ajudar, a gente ajudava!</i>
	Mm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É, eu gostei de ter participado com a turma, né, com os colega, né? A gente poder discutir, né, a gente comentava, discutia, então... eu gostei de participar com os colega, com a senhora também, que foi muito legal... (...) O que que eu não gostei? Eu não sei, eu acho que seria, eu acho... eu acharia que... tinha que... no caso dos trabalho ali, eu acho que ser feito assim no caso individual, não fazer todos... todos juntos, na mesma hora, sabe? Cada um fazer, mas depois, depois comparar né, no final da aula, comparar se tá certo ou se tá errado. Mas eu acho que... eu achava que cada um tinha que sentar mais longe um do outro pra cada um fazer...</i>
	Pm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O entrosamento interpessoal da turma toda ali... Era todo... todo mundo junto ali, né, fazendo... dá risada... Eu achei legal!</i>
	Rm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Melhorar, melhorar mesmo, o que poderia ser melhorado? Manter mais em cima da... como é que é o nome? Participação, do mais quieto, né? Teve uns que fazia, mas... ficavam meio perdido!</i>
	Sm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>De fazer em grupo? É... foi meio complicado (ri)...É... porque... pra mim era complicado porque eu não... não sabia... Mas já foi bom que o cara... ajudou um o outro. É melhor [em grupo], que um sozinho pra pensar... aí já é mais difícil.</i>

FIGURA 53C: MEDIAÇÃO – PÓS-INTERVENÇÃO

Critérios mediação	Id.	Recortes
Individua- ção (2)	Ef Kf	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Só que a gente às vezes ficava preocupado porque a gente fazia aquilo lá, de repente... eu achei que de repente ia ter uma... corrigir aquelas coisas ali, mas não, né? Aí de repente tu não sabe se tá certo ou tá errado, né, o que foi feito. (...) Mas aí no começo foi isso aí, né, depois a gente já falou: “Não, se ela não corrigiu, bota o olho... é que tá indo certo. Tá tudo certo, né (rindo). Vamo tocá, né?”. (...) Depois aí a gente vinha, dando um tema que tu mandava, né, de repente tu corrigia certas coisas que a gente tinha dificuldade, tu debatia com a gente ali, então a gente foi pegando mais, né? Depois... tu não deixava por assim, né? Olhava junto, né? Aí a gente fazia, quem não tinha feito fazia, né? Mas nunca deixamos de fazer, né, ou certo ou errado, a gente fazia. Depois a gente ia ver se tava certo ou não tava, né?</i> ● <i>Por um lado eu gostei, pra mim eu gostei! Eu tinha... é que tem pessoas que... que... precisam, né, da correção, tem pessoas assim, ó, que... nem fizeram os exercício todo, que... “Ah, nem corrige, não vou fazer!”. (...) Mas aí as pessoas, também, né, por um lado ia ser bom, por outro seria ruim. Vai viver... sempre tem que ter alguém cobrando alguma coisa, né? Pelo contrário, não vão fazer? Mas às vezes as pessoas são assim, às vezes, no dia a dia são assim, né? “Ah, não me cobrou, não vou fazer”, né?</i>
Automo- dificação (3)	Gf Hf Kf	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Aí um dia eu... lá na casa da minha guria, né, porque ela tava fazendo estágio como professora, então ela compra aqueles adesivos, aqueles douradinho, né, e quando as crianças faziam o tema de casa, que acertavam, né, ela dava um adesivo pra criança, né, pra incentivar, né, os alunos. E eu dizia: “Ah, eu fiz todos os meus tema, também quero um adesivo!” (ri). Colei na minha pasta!</i> ● <i>A gente aprendeu que a gente não é só... só uma coisa que a gente pode fazer. Pode melhorar muito mais, né? Aqueles, ali, serve prá... aqueles quebra-cabeça ali serve pra ver que não é só uma coisa que a gente pode aprender, né? Que a gente pode aprender muito mais coisa, né? No dia a dia.</i> ● <i>Achei bom por causa que dá pra gente se avaliar e... e tinha coisas que era assim mais assim pessoal, né, da gente mesmo, da gente mesmo poder se... pensar melhor (...) Eu gostei porque eu sei que vai vir uma avaliação no final! (ri). (...) Aí eu disse assim: “Aí!...” gostei muito do início do curso tudo, né, aí quando tu disse que não ia ter assim, ó, um avaliação... É... que coisa, né, porque que não tem uma avaliação, porque se tivesse uma avaliação... que eu sou muito assim de aceitar assim, ó, anh.... uma pessoa chegar assim em mim e dizer assim ó: “Ah, tu tá assim, assim, assim, não sei o quê!”.</i>

FIGURA 54A: MOTIVAÇÃO PARA OS ENCONTROS – PÓS- INTERVENÇÃO

Categoria	Id.	Recortes
Engajamento nas tarefas (17)	Af	<ul style="list-style-type: none"> • Não, pra mim passava rápido.(...) Tinha dias que dava aquela bobeirinha, sono na gente, sabe? (...) A hora que eu me sento... mas não é pelo curso que tá cansando, é porque eu cansei em casa, dormi tarde, não descansei. Não tem nada a ver: “Bah, o curso, a hora não passa!”.
	Bf	<ul style="list-style-type: none"> • Estava gostando, prestando atenção. Passou rápido, né?. Era bom, descontraía, né?
	Cf	<ul style="list-style-type: none"> • Tranquila, bom, esquecia dos... dos problemas.(...) A gente... passava o tempo, a gente nem via. Passava rápido, a gente ficava entretida ali.
	Ef	<ul style="list-style-type: none"> • O curso passava rápido, né? A gente vinha a uma e meia pra cá, quando a gente via já era três e meia, né?
	Ff	<ul style="list-style-type: none"> • Passava rápido. É... aquela coisa assim... ah, quando chegava a hora, ah, ficava nervosa: “Ah, mas tem curso...”. Mas depois que tu tá... (ri) aí tu quer mais, mais, mais... Que coisa engraçada, né?
	Gf	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, passava rápido! Passava rápido, a gente se entertia com os exercícios, eu achava que passava rápido. Que às vezes lá pro final teve exercício assim, né, que eu: “Meu Deus do céu!”. Não conseguia, né? Que meus neurônios já... acho que meus neurônios...
	Hf	<ul style="list-style-type: none"> • Eu gostei! Ah, eu gosto, de chegar a hora da aulinha, ficava sempre cuidando a hora... eu não tenho relógio! Aí, dava a horinha... “Vamo!”. É bom, gostei, gostei mesmo!
	If	<ul style="list-style-type: none"> • Até a gente nem via passar as horas! Quando a gente ia ver, já tava na hora. Passava rápido (ri), tinha hora que a gente nem queria fazer o café, nosso, até que a gente ficava ali, querendo fazer, querendo fazer... (...) Não sei [por quê], a gente fica distraída, né, assim, aquela turma, todo mundo, né, envolvido, todo mundo junto, pra fazer, né, e dava... passava aquela hora super-rápida, né?
	Kf	<ul style="list-style-type: none"> • Passava até rápido demais. Eu achava rápido.(...) Eu acho que porque a gente... ficava ali, né, tentava entrar a fundo no exercício, que acabava... o tempo passando e a gente nem notava. E aí quando via já tava já no... já tava passando do horário de sair! Quase sempre passava do horário. (...) A gente se empolga (ri), aí quando chegava a olhar no relógio, já era hora de ir embora, né.
	Lf	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, eu me sentia bem! Coisa que eu mais gostava chegar a hora da aula. Escrever ali, fazer aqueles dos pontinho, aqueles desenho, essa coisa. Go stava, a gente tinha pegado até o ritmo, né? (...) Passava bem rápido, a gente nem sentia! Quando via já tava na hora de ir embora! Às vez não dava nem tempo de sentir direitinho (ri).
	Mm	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, eu me sentia bem, sentia... bem mesmo, até... pra mim ajudou bastante esse curso.
	Nm	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que... me sentia bem. Parado, aprendendo muita coisa, né? Passava rápido.
	Om	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, eu achava que passava normal, passava... a gente... ah, eu achava até que passava bem rápido, que a gente se empolgava ali, né? Quando olhava pro relógio, já tava... passando do horário ali, né? (...) Só faltei um dia porque eu tava lá prá... pro Inter [a trabalho] lá, né? Mas depois disso, sempre preocupava, mas sempre chegava... terça-feira tava no horário. Nas férias também... É... eu gostava, foi muito bom. A gente vai se acostumando, né? Sempre que a gente consegue aprender, nunca é demais!
	Pm	<ul style="list-style-type: none"> • Bah, parecia que... só tinha agora assim, a gente tinha noção só pra aquela coisa ali, que a pessoa pegava, né, o negó... era tipo um serviço! O cara olhava, né, se entertia com aquilo, quando via... não interessava se a hora tava passando, tava a fim de ir pra casa cedo...(...) Como eu te falei, eu ali sentava, baixava a cabeça e o tempo ia passando... Era rapidinho! Quando tu vê, já... o cara até se empolgava, até deixava um pouquinho passar do tempo... Seis e meia... seis e quinze... E era bom, ninguém reclamava, ninguém ficava olhando pro relógio! Depois, queria ficar ali ainda! É, é bom!
	Qm	<ul style="list-style-type: none"> • Gostava. Claro, a gente tá... tá quebrando a cabeça, muitas coisas a gente... claro, ninguém nasce sabendo, né? (...)Os guri às vez: “Ah, eu não vou fazer mais esse curso... Bah, tá... tá muito difícil!”. Eu dizia: “Bobagem!”. Eu chegava e incentivava eles: “Não... se tu quer fazer... não pode esquentar... esquentar a cabeça. Tu faz, os ponto que tu não puder fazer tu não faz, depois tu expli... diz pra ela, que não... não soube fazer isso aí...”. Claro, a pessoa tem... incentivar, senão não adianta! Se às vez fica: “Ah, não sei fazer...” e não... e não... e não tenta fazer, aí é pior! Nem que faz errado, aí a pessoa teve boa vontade, né, de fazer. (...) Claro que, quando eu não sabia... eu... quer dizer... às vezes custa a gente... custa a entender as coisa... também. (...) Mas a gente... como tu disse, tem que ser com paciência, a gente... a gente chega lá, devagar a gente chega. (...) Ah, até passava ligeiro, aquelas duas hora... ah, começava a conversar, começava a explicar e passa ligeiro! As duas hora... ligeirinho!
	Rm	<ul style="list-style-type: none"> • Pra mim passava rápido. Passava rápido. De vez em quando demorava um pouco, mas por causa da ansiedade, né, quando tinha... quando tinha que... resolver algum negócio, sair...
Sm	<ul style="list-style-type: none"> • Ah, eu... me sentia... bom, o cara fica ali numa... mais umas idéias pro cara fazer... é bom, né? Eu gostei das aulas. (...)A aula? Ah,passava rápido! Uma hora, voa. Era rápido! 	

FIGURA 54B: MOTIVAÇÃO PARA OS ENCONTOS – PÓS-INTERVENÇÃO (CONTINUAÇÃO)

Categoria	Id.	Recortes
Outros (3)	Df	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah, tava... tava bom. Única coisa que embaralhava era aqueles quadriiiiiinho.... algumas coisinha que eu ficava revoltada: “Ah, eu não entendo, não entendo!”. Eu ia desistir, aí tu disseste assim: “Ah, G...” (ri). Eu já tava apavorada! (ri) É: “Fica, G... já vai terminar, já vai terminar...” Eu chegava a contar os mês (ri). É porque a gente não tá acostumada, né, com esses curso assim, né, tá acostumada é só com limpeza, e faz isso, faz aquilo, que dizer que a gente fica bem... paratinado, né? (ri). E preocupada com o horário, pra chegá em casa, e fazer isso, fazer aquilo, né, também. (...) Mas eu gostava de ficar.</i>
	If	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No início, até, nem ia freqüentar, não ia freqüentar o curso, e de repente, de tanto as guria começaram me... “Vamo, vamo, vamo, vamo...” e aí eu pensei: “Ah, não vou!”. Mas é assim, ó, eu pensei nesse curso assim: “Eu não tenho estudo, muita coisa eu não vou saber fazer!”, eu pensei comigo mesma, precisa, né, e aí eu tava com medo por causa disso! Não por mais nada, né? Aí... porque eu... muito pouco, né? Lê, eu leio bem. Lê, eu pego qualquer coisinha, eu leio. Agora escrever, já, troco muita as letra... essas coisa assim, né? Então... por isso que eu... eu não queria fazer o curso mais é por causa disso, não por mais nada. Mas depois... aí todo mundo: “Não... mas não tem... não tem...”. Aí eu comecei a fazer e adorei! Adorei! Não era aquilo, né? E até aprendi muitas coisa que... né?</i>
	Jf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Olha, às vez, tava assim muito bom, mas tinha vez que a gente não tava legal, né? Tinha dias que tava voando, entendeu, é... sei lá eu, a gente... Eu acho, eu, no caso, eu acho assim que comigo aconteceu umas vez, tu tá falando... e a coisa não funciona, sabe? Tu tá pensando lá no... no que tu tem que fazer, não consegue assim distanciar do teu serviço, sabe? Às vez, muita coisa pra fazer aí tu vem pro curso, fica assim: “Barbaridade, eu tô aqui, mas tem um monte de coisa pra fazer!”, sabe? E tinha vez que não, tinha dias assim: “Bah, tomara que chega a hora pra gente ir pra lá”, pelo menos tu tá lá, bem tranqüila lá, né? Mas é...mas tinha vez que tava ruim, tinha vez que tava bom. Isso aí dependia muito, né, da... acho que da cabeça da gente, sei lá eu, né? Eu acho isso aí. (...) Tentava te concentrar e não adiantava, né? (...) E eu também... que eu me irritava também com alguns, né? Que eu me irritava, né, dava vontade de voar, né? (...) É assim, ó, que às vezes, tinha dias que eu tava bem, né? Aí tu fazia aquilo ali com tranqüilidade... passava rápido, que a gente não via, né? Tinha dias que... parecia pra ti que não passava aquelas horas, né?</i>

d) Complemento de sentenças

FIGURA 55: PROFISSÃO ATUAL – PÓS-INTERVENÇÃO²⁷

Categoria	Id.	Recortes
Favorável (15)	Af	• <i>A minha profissão eu não trocaria por outra (ri). Não trocaria a minha profissão por uma... trabalhar numa produção numa firma.</i>
	Cf	• <i>Auxiliar de limpeza, né? Auxiliar de limpeza... de produção... de um monte de coisa!</i>
	Df	• <i>Profissão... se eu gosto? Adoro!</i>
	Ef	• <i>Gosto dela.</i>
	Ff	• <i>Ah, eu... não sei... O que? A minha profissão... no caso assim, ó... Ah, eu sei que essa não... né? Que eu trabalhava com... de operadora, né? (...) Na produção, trabalhei 8 anos lá. Eu gostava muito, só que era muito... presa (...) dependia pra tomar água, ou um banheiro... né? [Aqui] tu não te incomoda, tu trabalha tranqüila, não tem ninguém pegando no teu pé, tu sabe o que tu tem que fazer.</i>
	Gf	• <i>Eu gosto. Eu gosto da minha profissão. Gosto mesmo!</i>
	Hf	• <i>A minha profissão é ótima. Eu gosto do que eu faço. Eu gosto de limpeza. Sempre gostei. Desde que eu era solteira, sempre trabalhei em limpeza. (...) Eu olho pras gurias lá, tanta papelaada, né? Claro, tem estudo, né? (...) Eu digo: “Acho melhor tu trabalhar com limpeza”. Mas claro, se melhorasse, né? Mas...</i>
	Jf	• <i>O que é que eu faço, tu quer saber? É... é essa profissão que eu tenho! Que eu já fiz mais outros serviços, mas agora, no caso aqui... sabe que eu tô gostando... eu gosto do serviço que faço. É bom, é divertido, a gente se enterte. É bom, eu gosto.</i>
	Kf	• <i>Adoro! (...) [Uma profissão preferida] só essa que eu tô, que eu tô conseguindo tudo que eu quero, né?</i>
	Lf	• <i>É limpeza, né? (...) Desde menina nova eu fazia faxina. (...) Gosto. Adoro!</i>
	Mm	• <i>A minha profissão é boa.</i>
	Nm	• <i>Jardineiro.</i>
	Om	• <i>Eu acho boa! Eu acho boa! Eu faço o que eu gosto, né?</i>
	Qm	• <i>Sou... ajudante de limpeza... industrial!</i>
	Sm	• <i>Agora é auxiliar de limpeza, né? [Na entrevista anterior trabalhava na limpeza dos vidros e agora, nos vestiários].</i>
Desfavorável (4)	Bf	• <i>Pretendo melhorar. (...) De repente fazer outros curso [cabeleireira]... Aprender outras coisas, né?</i>
	If	• <i>A minha profissão? Como a minha profissão de... como eu trabalho? Ah, eu adoro trabalhar de... produção! Não de... claro, eu trabalho na limpeza, mas não é... (ri) o meu ramo... Eu gostaria muito de trabalhar na área de produção!</i>
	Pm	• <i>Beleza! Ah, tá sendo beleza, por enquanto! Mas vou melhorar ainda, se Deus quiser!</i>
	Rm	• <i>Por enquanto não tenho (ri). Tem que achar uma coisa que a gente goste de fazer, pra poder... dizer: “Essa é minha profissão!”. Agora, hoje em dia eu não tenho profissão. Já tive, uma vez.</i>

²⁷ Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

FIGURA 56: MELHORIA DO DESEMPENHO NO TRABALHO – PÓS-INTERVENÇÃO²⁸

Categoria	Id.	Recortes
Iniciativa Pessoal (14)	Bf	• <i>Se eu não fosse tão... envergonhada, eu acho.(...) Às vezes eu fico meia assim... pra entrar numa sala...</i>
	Cf	• <i>Acho que não...</i>
	Df	• <i>Poderia ser melhorado... se eu tivesse mais paciência!</i>
	Ef	• <i>Cada vez mais, né?</i>
	Ff	• <i>O meu desempenho poderia ser melhorado... ah, não tem nada...</i>
	Gf	• <i>Se eu fosse mais expansiva, mais desinibida, né, acho que melhorava muito mais. (...) Porque eu não sou criativa. (...) Eu tenho as idéias, mas só pra mim. Eu não ponho em prática e nem falo pra ninguém.</i>
	Hf	• <i>Melhorado? Melhor que tá... tá ótimo! Que tu tem, assim, se dá bem com todos, eu fazendo o meu serviço direito... Não tenho nada de... assim pra dizer. Dá pra melhorar cada dia mais, o serviço, né, mas assim, a amizade, tá ótimo.</i>
	If	• <i>Melhorar? Não sei, o meu serviço, nunca ninguém reclamou...</i>
	Jf	• <i>Eu acho que o meu desempenho, de qualquer uma outra aqui, né, é mais a gente se reunir, né? Conversar... conversar mais, eu acho!</i>
	Kf	• <i>O meu desempenho... ah, eu procuro sempre ouvir os outros, né, primeiro. Pra procurar melhorar sempre!</i>
	Lf	• <i>Se eu tivesse mais uns curso, né? É, né? Claro, se eu tivesse mais uns curso, uma chance, mais chance, né? Se tivesse mais estudo, que eu não tive... eu tive pouco, mas não gosto.</i>
	Mm	• <i>Poderia ser melhorado... se tivesse um ajudante, pra me ajudar. Mas aí acho que... não tem muita... (...) Ah, se fizesse curso, né, de pintura, de... essas coisa. No caso ajudante se fosse (...) se tivesse perguntado o rendimento do serviço, mas não é, né? Aí é mais a qualidade, né, desempenho. É, um curso, né... um curso de pintura.</i>
	Pm	• <i>Acho que não tem... o serviço aqui é... o que a gente tem que fazer... tudo tem, né, que fazer... acho que... melhorar?! Não tem como melhorar! Jardinagem, com isso aqui... É, tá bom... não falta nada pra nós trabalhar... temos tudo, né?</i>
Sm	• <i>(Rindo) se for de acordo, do jeito que eu quero.</i>	
Iniciativa Empresa (1)	Nm	• <i>Se a R. [empresa-cliente] desse um aumento bom pra nós.</i>
Não respondeu (4)	Af	• [Não respondeu]
	Om	• [Não soube responder]
	Qm	• <i>Essa eu vou deixar em branco.</i>
	Rm	• [Não respondeu]

²⁸ Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

FIGURA 57: ATITUDE FRENTE AOS COLEGAS DE TRABALHO – PÓS-INTERVENÇÃO²⁹

Categoria	Id.	Recortes
Favorável (19)	Af	• <i>Aqueles com quem eu trabalho, acho que eram um pouco desunido, hoje são mais unido e tem que se unir mais ainda.</i>
	Bf	• <i>São muito legal</i>
	Cf	• <i>Me dou muito bem, muito bem com eles.</i>
	Df	• <i>Aqueles que eu trabalho? Tu quer dizer assim, os colega? Aqueles que eu trabalho... muito bom!</i>
	Ef	• <i>Tudo bem!</i>
	Ff	• <i>Aqueles com quem eu trabalho? São pessoas boa, queridas... que eu gosto, são pessoas humanas, né?</i>
	Gf	• <i>Aqueles com quem eu trabalho... Como eu devo completar? (...) Aqueles com quem eu trabalho são excelentes colegas de trabalho.</i>
	Hf	• <i>Aqueles com quem eu trabalho eu sou... a gente convive muito bem, assim, né, a gente... como se diz, diálogo... Dialoga muito bem, né? [clientes e colegas].</i>
	If	• <i>Aqueles com quem eu trabalho... eu não sei... Eu acho bom trabalhar com eles, eu não tenho queixa de ninguém, né, me dou bem com todos.</i>
	Jf	• <i>São meus amigo!</i>
	Kf	• <i>Considero companheiros. Sempre quando estão no trabalho, eles procuram sempre me ajudar! (...) Procura sempre ajudar... por isso mesmo, por causa que aí ela procura sempre mostrar o lado legal dela.</i>
	Lf	• <i>São pessoas ótima!</i>
	Mm	• <i>Aqueles com quem eu trabalho... aqueles com quem eu trabalho são meus colega.</i>
	Nm	• <i>São meus amigos.</i>
	Om	• <i>Eu procuro entender.</i>
	Pm	• <i>São muito legal, eles!</i>
	Qm	• <i>Aqueles com quem eu trabalho são meus companheiro.</i>
	Rm	• <i>Colegas, né?</i>
	Sm	• <i>Essa pergunta é... é bom.</i>

²⁹ Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

FIGURA 58: VISÃO DO FUTURO – PÓS-INTERVENÇÃO³⁰

Categoria	Id.	Recortes
Favorável / Otimista (15)	Af Bf Df Ef Ff GF Hf If Jf Lf Mm Nm Om Pm Sm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Planejo ter mais um bebê (ri) terminar a minha casinha (...) depois um dia parar de trabalhar, né, o marido esteja num emprego bem melhor...</i> • <i>Melhor! (...) Melhorar mais ainda um pouquinho.</i> • <i>Muito bom?!</i> • <i>Acho que tem... ele tinha que ser melhor, né, que o presente, né?</i> • <i>É porque eu tô atravessando uma fase... financeira, ainda não me equilibrei ainda. (...) Mas a gente vai indo, né, que um dia vai ser melhor!</i> • <i>Maravilhoso!</i> • <i>Pra mim, muito importante, que a gente cada vez quer adquirir mais, né, aprender mais pra ver se melhora a vida, né?</i> • <i>Ah, eu espero que seja maravilhoso, que seja melhor (rindo).</i> • <i>Importante.</i> • <i>Muito bom. (...) A gente conseguir tudo que deseja, né? A gente conseguir trabalho... Através do trabalho, né, que a gente consegue, né?</i> • <i>Melhor.</i> • <i>O futuro pra mim é bom.</i> • <i>Parece ser bom.</i> • <i>Ah, isso aí... (...) Com o tempo, a gente um dia... um dia melhora!</i> • <i>Melhor!</i>
Incerteza (4)	Cf Kf Qm Rm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não respondeu</i> • <i>A cada dia, o hoje, o agora. Porque o amanhã, nem sei.</i> • <i>A realidade.</i> • <i>Meio incerto. Não tenho certeza de nada!</i>

³⁰ Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

FIGURA 59: DESEJOS E ASPIRAÇÕES – PÓS-INTERVENÇÃO³¹

Categoria	Id.	Recortes
Metas específicas (9)	Af	<ul style="list-style-type: none"> • <i>De um dia realizar meu sonho de... olhar assim, não ter luxo dentro da minha casa, mas ter as coisas que eu tenho vontade de ter, (...) ter uma salinha minha, né? (...) E se Deus quiser, ver esse negócio do guri resolvido.</i>
	Bf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprender mais!</i>
	Cf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah, Deus o livre! O que eu mais desejo na vida? Brincadeira! (rindo) Não sei quando, mas um dia eu vou conseguir! É ter uma casa pra mim e meus filho, separada.</i>
	Ff	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Olha, seu eu disse que o que eu mais desejo na vida, mesmo, é me livrar dessa contas financeiras e comprar um carro pra mim.(...) Terminar de... de arrumar, tem muita coisa pra arrumar na minha casa, trocar as janelas, fazer o muro...</i>
	Hf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É a minha casa. Eu não vou morrer antes de comprar a minha casa. Mas eu não tô juntando dinheiro, por enquanto não deu ainda. (...) Estou sempre jogando na tele-sena.</i>
	If	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ver meus filhos criado. Me ajudando (ri). (...) Conseguir dar um estudo pra eles. Depois eles me ajudam.</i>
	Kf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ai... eu, é a minha casa.</i>
	Rm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ah, eu acho que todo mundo deseja, né, vencer, né? Conseguir alguma coisa a mais. Não precisa, vamos dizer, não tenho sonhos... rico, bilionário, não... não... mas te sustentar razoavelmente, que dê pra... como se diz... pra sua obrigação e pro lazer, né?</i>
	Sm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Que melhora o meu salário.</i>
Vago (10)	Df	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Saúde.</i>
	Ef	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O que eu mais desejo é ser feliz, né, e melhorar cada vez mais, né?</i>
	Gf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É ter saúde, paz e muito amor dentro do lar.</i>
	Jf	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Melhorar mais a vida da gente, né?</i>
	Mm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Saúde pra minha família.</i>
	Lm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sendo feliz e trabalhando, tá bom!</i>
	Nm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É ser feliz.</i>
	Om	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É... saúde, pra mim, pra família.</i>
	Pm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É... saúde, é... saúde, de paz com a vida!</i>
	Qm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É vencer, né, a gente procura... que a gente... acho que toda pessoa que... que trabalha... é vencer na vida! Já que... que a minha idade também já... mas isso aí... mas pra vencer não tem idade, também, né?</i>

³¹ Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

FIGURA 60: ATITUDE DIANTE DE ADVERSIDADES - PÓS-INTERVENÇÃO³²

Categoria	Id.	Recortes
Reação Passiva (9)	Df Gf If Jf Mm Nm Om Rm Sm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aí eu choooooo (ri).</i> • <i>Eu elevo meu pensamento a Deus, pedindo força pra superar aquela fase.</i> • <i>Ah, eu fico isolada (...) fico assim meia esperando. Sou assim preocupada.(...) Dou uma parada... pra ver.</i> • <i>Eu fico pensando o que que é que eu faço. Se eu reajo, ou se fico quieta... E acabo ficando quieta!</i> • <i>Eu peço ajuda a Deus.</i> • <i>Fico chateado.</i> • <i>É, até que tem dia assim, né, que parece que dá tudo errado pra mim, eu não... não penso assim, eu acho que a coisa acontece quando tem que acontecer.</i> • <i>Eu mudo de rumo. Dou uma volta... dou um jeito, saio de perto. (...) Quando não precisa enfrentar, mudo de rumo!</i> • <i>Eu acho melhor o cara ficar quieto, saber o que vai falar!</i>
Reação Ativa (10)	Af Bf Cf Ef Ff Hf Kf Lf Pm Qm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aí eu fico triste, daí parece que dá tudo errado pra mim, não dá nada certo. (...) Não é a fulana que tá contra mim, é a gente chegar na pessoa, sentar, conversar, né, numa boa (...) que não é nada contra a gente, né?</i> • <i>Ah, procuro levantar a cabeça e ir em frente.</i> • <i>Eu vou e faço ficar bem... endireitar... melhorar...</i> • <i>Eu procuro levar na calma! (ri).</i> • <i>Aí... aí eu fico pra baixo... Ah, parece que tudo desaba...(...) Por mais caída que tu seja, tu sempre tem que ir em frente. Não adianta!</i> • <i>Eu procuro ver o que está acontecendo pra... ver o que aconteceu pra gente dialogar, pra ver, né, se consegue arrumar, né?</i> • <i>Nossa Senhora! (ri) Ai, eu procuro de tudo pra que elas voltem a meu favor! Dependendo até o que tá contra mim, até dou graças a Deus, né?</i> • <i>Eu procuro melhorar, né?</i> • <i>Procuro, né, ver o erro... que eu fiz, né? E procuro consertar o que... se eu fiz alguma coisa errada, ou magoei alguém, né, então procuro saber.</i> • <i>Ah, eu procuro... procuro refletir, entendeu? Matar no peito, como diz aí... Não adianta. (...) Eu vou desesperar, aí é pior, então eu procuro agüentar, né? (...) Agora eu procuro entender as pessoa.</i>

³² Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

FIGURA 61 : VISÃO DOS PONTOS FRACOS – PÓS-INTERVENÇÃO³³

Categoria	Id.	Recortes
Percebe fraquezas em si (15)	Af Bf Ef Ff Gf Hf If Jf Kf Jf Mm Nm Om Rm Sm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No caso, acho que tá sendo agora, por causa desse negócio aí [doença] do guri, né? Eu ergo a cabeça, digo: “Não, vai dar certo!”.</i> • <i>Acho que é ser meio, sei lá, ser meio tímida, envergonhada.</i> • <i>É difícil dizer a fraqueza da gente... sou muito sensível. Acho que é um ponto fraco.</i> • <i>É... a minha maior fraqueza é quando assim, ó, as pessoas... ahnn... me machucam com palavras... dizem coisas que eu fico sentida...</i> • <i>Ah, a minha maior fraqueza, que eu acho assim, que sou muito fechada. Acho que a gente não deve ser assim, mas é uma coisa que... não sei se porque eu sou filha única, né, sozinha.</i> • <i>Medo de errar alguma coisa, ser sério, é difícil de arrumar, né? Não volta! (ri)</i> • <i>É chorar! (ri) Qualquer coisinha eu tô chorando (ri).</i> • <i>Ser muito tímida.</i> • <i>Às vezes é... falar alto, que eu não gosto. (...) Às vezes eu falo as coisas também assim... assim meio afobada de falar. (...) E ser curiosa demais.</i> • <i>É ser descuidada, né? Fazer que nem hoje, que eu me fui [tropeçou].</i> • <i>Minha fraqueza eu acho é quando vejo meus filho doente.</i> • <i>É o cansaço.</i> • <i>Ah, um ponto fraco que eu acho em mim é a timidez, sou um pouco tímido.</i> • <i>É pensar muito e não agir nada.</i> • <i>Não ter estudo... por enquanto!</i>
Não percebe / não respondeu (4)	Cf Df Pm Qm	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eu não tenho maior fraqueza.</i> • <i>É ficar doente.</i> • <i>Não respondeu.</i> • <i>Não respondeu.</i>

³³ Elaborado em conjunto com a psicóloga Fátima Maria Dorneles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Eunice M.L.Soriano de. A medida da criatividade. In: PASQUALI, Luiz (Org.). **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida/ Instituto de Psicologia / UnB: INEP, 1996. p. 305-318.
- _____. Promovendo um ambiente favorável à criatividade nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 38, n. 2, p. 18-25, abr./jun. 1998.
- ALMEIDA, Leandro S. Considerações em torno da medida da inteligência. In: PASQUALI, Luiz (Org.). **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida/ Instituto de Psicologia / UnB: INEP, 1996. p. 199-223.
- ANASTASI, Anne. **Testes psicológicos**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1977.
- ARAÚJO SANTOS, Francisco de. **A empresa aberta** : uma abordagem liberal. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1992. (Síntese universitária).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BEN-HUR, Meir (Ed.). **On Feuerstein's instrumental enrichment** : a collection. Arlington Heights: IRI/SkyLight, 1994.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker; BERALDO, Deobel Garcia Ramos. **Avaliação de desempenho humano na empresa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1988.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. A difícil administração das motivações. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 6-17, jan./mar. 1998.
- BERNARDES, Roberto. Trabalho: a centralidade de uma categoria analítica. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 33-41, jan./mar. 1994.
- BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico** : a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. **O método clínico** : usando os exames de Piaget. São Paulo: Cortez, 1989.
- CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- CIM Center for Functional Process Improvement Expertise. [on line] Disponível na internet. URL: <http://www.dtic.mil/c31/bpred/3003as.htm>. 25.jan.2000.
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 1-16.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 5. ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

- CROZIER, Michel. **O fenômeno burocrático**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Beyond boredom and anxiety : the experience of play in work and games**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1975.
- _____. Motivation and creativity: toward a syntesis of structural and energistic approaches to cognition. **New ideas in psychol**, 1988. p. 159-175.
- _____. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.
- CUNHA, Jurema Alcides. **Psicodiagnóstico-R**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- ELSTER, Jon. **Peças e engrenagens das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. p.47-59.
- FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.
- FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1981.
- FEUERSTEIN, Reuven; RAND Yaacov; RYNDERS, John E. **Don't accept me as I am : helping "retarded" people to excel**. New York: Plenum Press, 1988.
- _____. Inteligência se aprende. **Isto É**, São Paulo, n. 1297, 10 ago. 1994 (a). Entrevista.
- _____, HOFFMAN, Mildred B.; EGOZI, Moshe et al.. Intervention programs for low performers: goals, means, and expected outcomes. In: BEN-HUR, Meir (Org.). **On Feuerstein's instrumental enrichment**. Arlington Heights: IRI/SkyLight, 1994 (b). p. 3-50.
- FREIRE, Ana Maria de Araújo. **A voz da esposa : a trajetória de Paulo Freire**. [on line] Disponível na internet. URL: <http://www.geocities.com/CapitolHill/8992/freire.htm> 05.ago.2000.
- FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992a. p. 59-68.
- _____. Escola, grupo e democracia. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992b. p. 152-159.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da autonomia : saberes necessários à pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Professora sim, tia não : cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas para o trabalho científico, que todo mundo pode saber, inclusive você : explicitação das normas ABNT**. 8.ed. Porto Alegre: s.n., 2000.

- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995.
- GOULART, Iris Barbosa. **Piaget**: experiências básicas para utilização pelo professor. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GUILFORD, J.P. **La naturaleza de la inteligencia humana**. Buenos Aires: Paidós, 1977.
- INKELES, Alex; SMITH, David Horton. **Tornando-se moderno** : as transformações individuais ocorridas em seis países em desenvolvimento. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.
- INSTITUTO PIERON. São Paulo, n. 22, p. 12, jun. 1997. Revista de divulgação institucional.
- _____. São Paulo, n. 25, p. 21-22, fev-jun. 1999. Revista de divulgação institucional
- KATZ, Daniel; KAHN, Robert L. **Psicologia social das organizações**. São Paulo: Atlas, 1976.
- KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Gary. **Princípios de marketing**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1993. cap. 22.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud** : para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.
- LEITE, Márcia de Paula. Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão da mão-de-obra. In: OLIVEIRA, Carlos Alonso et al. (Org.). **O mundo do trabalho**. São Paulo: Página Aberta, 1995. p. 563-587.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.
- MASLOW, Abraham. **El hombre autorrealizado**. 2.ed. Argentina: Troquel, 1993.
- MENTIS, Mandia (Coord.). **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: Instituto Pieron, 1997.
- MORAES, Rita. Deixa-me pensar, **Isto É**, São Paulo, n. 1496, p. 88-90, 03 jun. 1998.
- MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MOTTA, Fernando C. P. **Teoria geral da administração** : uma introdução. São Paulo: Pioneira, 1972.
- MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea** : a ciência e a arte de ser dirigente. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

- OFFE, Claus. Trabalho: a categoria sociológica chave? In: **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 167-197.
- _____. **Trabalho e sociedade** : problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “Sociedade do Trabalho”. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991. v. II: Perspectivas (Biblioteca Tempo Universitário n.º 89. Série Estudos Alemães).
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. **A função da ignorância, Vol. 1** : as estruturas inconscientes do pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky** : a relevância do social. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1998.
- PRESSEISEN, Barbara; KOZULIN, Alex. Mediated learning: the contributions of Vygotsky and Feuerstein in theory and practice. In: BEN-HUR, Meir (Org.). **On Feuerstein’s instrumental enrichment**. Arlington Heights: IRI/SkyLight, 1994. p.51-81.
- RICHMOND, Peter Graham. **Piaget : teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1981.
- SIMON, Herbert A. **Comportamento administrativo**. Rio de Janeiro: FGV, 1965.
- _____. **A capacidade de decisão e de liderança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1972.
- SKUY, Mervyn et al. Combining instrumental enrichment and creativity/socioemotional development for disadvantaged gifted adolescents in Soweto: Parts 1 and 2. In: BEN-HUR, Meir (Org.). **On Feuerstein’s instrumental enrichment** : a collection. Arlington Heights: IRI/SkyLight, 1994. p. 161-190.
- TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da administração científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1982.
- TORRANCE, E. Paul. **Criatividade** : medidas, testes e avaliações. São Paulo: IBRASA, 1976.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos**. 5. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 1995. partes 2, 6, 7, 8.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WEBER, Max. Teoria da política. In: CASTRO, Ana Maria de; DIAS, Edmundo F. (Org.) **Introdução ao pensamento sociológico** : Durkheim, Weber, Marx e Parson. São Paulo: Moraes, 1992. p. 139-155.