



Revista Pensamento Contemporâneo em
Administração

E-ISSN: 1982-2596

jmoraes@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense
Brasil

Pascoal Cassandre, Marcio; Pereira Querol, Marco Antonio
METODOLOGIAS INTERVENCIONISTAS: CONTRIBUIÇÃO TEÓRICO-
METODOLÓGICA VIGOTSKYANAS PARA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, vol. 8, núm. 1, enero-marzo,
2014, pp. 17-34
Universidade Federal Fluminense
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441742852005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



METODOLOGIAS INTERVENCIONISTAS: CONTRIBUIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA VIGOTSKYANAS PARA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

INTERVENTIONIST METHODOLOGIES: VIGOTSKIAN THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS IN ORGANIZATIONAL LEARNING

Recebido em 03.12.2013. Aprovado em 18.03.2014
Avaliado pelo sistema *double blind review*

Marcio Pascoal Cassandre

mcassandre@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Administração - Universidade Estadual de Maringá - Maringá - PR - Brasil

Marco Antonio Pereira Querol

mapquero@gmail.com

Universidade Federal do Paraná - Curitiba - PR - Brasil

Resumo

Esta revisão teórica introduz o conceito e os princípios das Metodologias Intervencionistas e apresenta três propostas metodológicas de pesquisa para a Aprendizagem Organizacional no Brasil. As propostas são: Clínica da Atividade, Quinta Dimensão e Laboratório de Mudança, herdeiras dos pressupostos vigotyskianos da Teoria da Mediação Cultural e a Estimulação Dupla. Sob o eixo teórico intervencionista, analisou-se a harmonia de três propostas com esses princípios, oferecendo subsídios dessas potenciais abordagens teórico-metodológicas para o estudo da aprendizagem e do desenvolvimento organizacional, de forma que possam inspirar outras análises do fenômeno, ofereçam subsídios para expandir o conceito e preencham a lacuna metodológica explicitada pelos autores da Aprendizagem Organizacional, provocando novas discussões metodológicas para as pesquisas nos Estudos Organizacionais. As propostas possuem em seu escopo uma composição teórico-metodológica capaz de pensar a organização como um fenômeno histórico, complexo, concreto, em movimento e dialético, rompendo-se, assim, com leituras formais, prescritivas e abstratas das organizações.

Palavras-chave: Aprendizagem Organizacional. Metodologias Intervencionistas. Princípios Vygotskianos.

Abstract

This theoretical review introduce the concept and principles of Interventionist Methodologies and present three methodological approaches for Organizational Learning in Brazil. The approaches are: Clinic of Activity, Fifth Dimension and Change Laboratory, which follow the Vygotskian assumptions of Cultural Mediation and Double Stimulation. From the interventionist theoretical perspective, the harmony between these three proposals are analyzed, providing potential benefits of these theoretical and methodological approaches for the study of learning and organizational development, so that they can inspire other analyzes of the phenomenon and offer subsidies to expand the concept and fill the methodological gap explained by authors of Organizational Learning provoking new methodological discussions for research in Organizational Studies. These approaches have in its scope a theoretical and methodological composition capable of grasping an organization as a historical phenomenon, complex, concrete,

and dialectical movement, breaking away from the formal, prescriptive and abstract descriptions of organizations.

Keywords: Organizational Learning; Interventionist Methodologies; Vygotskian Principles Research.

Introdução

A Aprendizagem Organizacional (AO) tem sido alvo de crescente discussão e interesse nos espaços acadêmicos da Administração no Brasil. Essa discussão contribui para o aprofundamento não só de suas bases teóricas, mas também para uma abrangência prática. Apesar dos grandes avanços nesse campo, há importantes questionamentos ainda por serem mais bem esclarecidos, tais como: (a) a natureza do fenômeno da Aprendizagem Organizacional (ontologia); (b) a forma de conhecer esse fenômeno da Aprendizagem Organizacional (epistemologia); e (c) os caminhos, ou seja, os métodos para apreender esse fenômeno organizacional (metodologia) (BITENCOURT e AZEVEDO, 2006; ANTONELLO e GODOY 2009 e 2010; RUAS e ANTONELLO, 2003).

No que se refere às reflexões sobre a ontologia da AO, algumas dúvidas na natureza da aprendizagem são explicitadas: Bitencourt e Azevedo (2006) avaliam sobre a necessidade de distinguir se a aprendizagem é cognitiva ou cultural e se é ela voltada para conhecimento tácito ou explícito. Já Antonello e Godoy (2009, 2010) indagam se a aprendizagem nas organizações está associada a um resultado que se pretende alcançar nas organizações. A discussão de Ruas e Antonello (2003) é se o fato de aprender significa necessariamente um processo de mudança, ou seja, havendo aprendizagem, obrigatoriamente, os sujeitos mudam as suas práticas, as suas atitudes e os seus comportamentos.

Do ponto de vista epistemológico, interessa-se pelo sujeito da aprendizagem; se são os indivíduos, a organização ou se são ambos os que aprendem. A necessidade de expandir a unidade de análise do nível individual para o nível interpessoal (grupal, intergrupal, organizacional e interorganizacional) além do reconhecimento de quem é o agente do aprendizado é refletida também nos trabalhos de Antonello e Godoy (2010), Ruas e Antonello (2003) e Bitencourt e Azevedo (2006).

A perspectiva metodológica da AO tem sido analisada pelo desafio de ampliar a forma de apreendê-la, considerando o alcance tanto da aprendizagem como também da mudança, lembrando, inclusive, da existência do elemento “conflito”, assumindo que as organizações não possuem ambientes totalmente controlados e estáveis, e não estão livres de controvérsias, oposições, desacordos, etc. Ao expandir essa compreensão metodológica, é possível provocar a identificação do quanto a aprendizagem pode ser descritiva ou prescritiva e das possibilidades de se fazer a sua gestão (BITENCOURT e AZEVEDO, 2006).

No texto produzido por Bitencourt e Azevedo (2006, p. 110-111) sobre o futuro da AO, as autoras apontam que essa área da Administração demanda “novas e diversas interpretações de eventos e situações” com vistas a explicitar os paradoxos e as contradições da abordagem. Para tanto, sugerem a compreensão dos “processos de aprendizagem”, construídos historicamente pelas experiências e situações peculiares a cada organização em particular, implicando repensar a AO apenas como um modelo de gestão. Essas sugestões apresentadas indicam um caminho em direção contrária à hegemonia das perspectivas predominantes de forte influência da abordagem da Administração científica tradicional, cuja ênfase recai sobre a importância do pensamento sistêmico e da melhoria contínua (ANTONELLO e GODOY, 2009, 2010).

As questões que desafiam a AO refletem a limitação ou falta de uma abordagem teórico-metodológica sólida que integre os diferentes aspectos relacionados à aprendizagem, desde questões epistemológicas e ontológicas até os métodos de como proceder à aprendizagem. Visando a fomentar o debate sobre possíveis esclarecimentos referente à AO, propõe-se, nesse artigo, trazer elementos que ajudem no debate sobre as questões metodológicas, conforme interesse apontado pelos autores desse campo de estudos da Administração.

A ideia intervenção apresentada nesse trabalho não detém soluções ou fornece receitas de como chegar a uma mudança, pois a ênfase de análise é sobre o processo de aprender, esclarecer, mudar, conhecer e refletir, em que o objeto de pesquisa é construído ou está em construção e não pode ser considerado como imediatamente dado ou apreendido tal como ele se apresenta – conforme a ilusão positivista ou do pressuposto fenomenológico.

Nessa intenção, procedeu-se uma revisão teórica nas obras dos principais autores que discutem e consideram as Metodologias Intervencionistas. Sob o eixo teórico intervencionista, analisou-se a harmonia de três propostas com esses princípios, oferecendo subsídios dessas potenciais abordagens teórico-metodológicas para o estudo da aprendizagem e do desenvolvimento organizacional, de forma que possam inspirar outras análises do fenômeno e que, por sua vez, ofereçam subsídios para expandir o conceito e preencham a lacuna metodológica explicitada pelos autores da AO.

Na primeira parte do artigo, faz-se uma introdução ao conceito de Metodologias Intervencionistas, introduzindo a Clínica da Atividade, a Quinta Dimensão e o Laboratório de Mudança. Na segunda parte, discutem-se as contribuições das Metodologias Intervencionistas para a ampliação do debate sobre os aspectos metodológicos para a Aprendizagem Organizacional. Posteriormente, analisam-se os principais elementos teóricos sobre o que é uma Metodologia Intervencionista, refletindo esses elementos em cada uma das três propostas. Na parte final, apontam-se alguns desafios futuros para essa abordagem.

Metodologias Intervencionistas

Breve história da atividade intervencionista

A palavra intervenção pode ter como significado a ação de intervir, mediar ou interceder. Também é possível ser empregada em vários contextos, como, por exemplo, na Medicina, numa intervenção cirúrgica; na atividade policial, numa atuação no sentido de cessar ou paralisar uma ação rebelde; ou mesmo na área de negócios, na chamada “intervenção profissional” ou também chamada de “consultoria”, com o intuito de modificar, melhorar ou mudar uma dada atividade.

Conforme Virkkunen (2004), o ponto de partida histórico para se considerar as intervenções como uma forma específica de atividade, é atribuído à fase de industrialização e à implementação de máquinas, que só poderiam ser usadas por meio das ações sociais coordenadas por um grupo de indivíduos. Embora houvesse inventores, a disseminação dessas máquinas demandava a existência de pessoas experientes, que soubessem como organizar a atividade de trabalho e como usar tal novidade mecânica.

Já a forma moderna de intervenção foi importante para desenvolvimento da produção industrial em massa no início do século XX. A produção em massa espalhou-se amplamente em grande variedade de atividades. Sua disseminação é considerada como fator central no crescimento econômico até meados dos anos 1970, transformando as atividades artesanais em atividades produtivas industriais de massa. Chamado de “racionalização” da produção, esse momento fez uso das primeiras ferramentas e métodos de intervenção para a racionalização das atividades,

principalmente pelo seu nome mais expoente, Frederic Taylor (VIRKKUNEN, 2004).

Um conceito de produção radicalmente novo foi desenvolvido após a Segunda Guerra Mundial na fábrica de automóveis Toyota. A fim de tornar a produção em massa de carros rentável e com um volume de produção flexível, inaugurou-se a chamada produção flexível, tornando-se um protótipo para a organização do trabalho em muitas áreas fora da produção de automóveis. A partir dessa iniciativa, houve o desenvolvimento de uma série de abordagens de intervenção, cujo objetivo foi o de implementar os princípios do toyotismo em outras áreas de atividade. Estas intervenções têm-se centrado em sistemas de reforço, processo contínuo e gestão da qualidade, bem como a organização do trabalho em processos interligados em vez de apenas em unidades funcionais (VIRKKUNEN, 2004).

Para Virkkunen (2004), as deficiências dessas intervenções podem ser identificadas principalmente pelo fato de que o conteúdo concreto de uma intervenção é deduzida a partir de um conceito geral que é implementado sem uma análise adequada da natureza dos problemas existentes e suas causas profundas na atividade em que a intervenção está ocorrendo. “Esta falácia tem sido típica das abordagens de intervenção, muitas baseadas na psicologia social e nas idéias de participação” (p. 51). Para esse autor, a tendência dessas abordagens concentram-se exclusivamente nos aspectos formais da interação humana em atividades de trabalho e negligenciam a análise do conteúdo da atividade realizado pelo intervencionista e pelos participantes, não ajudando na descoberta de novos modelos e artefatos que possam mediar na resolução de problemas ou na própria atividade.

A intervenção que se busca aprofundar nesse trabalho é aquela que possibilita o desenvolvimento da capacidade dos praticantes de estarem conscientes do conceito de sua atividade e, por eles mesmos, contando apenas com a mediação de um pesquisador-intervencionista, encontrarem razões e soluções para a mudança planejada e adequada com a sua própria atividade.

Princípios da pesquisa intervencionista

A explicitação dos princípios das pesquisas intituladas intervencionistas sedimenta-se na intenção de valorizar a produção de conhecimento que favoreça o surgimento de novos atores no processo de pesquisa e que, por sua vez, sejam, co-responsáveis na condução e na construção do conhecimento coletivo.

Essa proposta difere-se de modelos de produção de conhecimento como o método experimental, baseado na noção de controle de fatores, e do modelo de laboratório e/ou observatório no qual o pesquisador tenta eliminar a interferência da ação coletiva dentro de seu laboratório para garantir legitimidade, impedindo a intervenção por outras partes no processo de produção de conhecimento (HATCHUEL, 2000). Também se distingue da observação usada na ciência como aquela que observa as coisas de maneira que não seja contaminada pelas ações do observador (MIDGLEY, 2000).

A intervenção aqui proposta considera, por exemplo, que as pesquisas interessadas na Aprendizagem Organizacional não devem ser compreendidas apenas como uma investigação sobre a organização ou mesmo sobre a aprendizagem de forma isolada, como se fosse possível apreender totalmente a natureza de um dos dois fenômenos. O seu objetivo deve ser o de definir o que se relaciona com ambos, em seu movimento amplo e dialético, porém baseando-se nas ações coletivas, contemplando não só os sujeitos diretamente relacionados à organização, mas também o pesquisador nela vinculado em razão de sua pesquisa.

Para a melhor compreensão da pesquisa intervencionista, Hatchuel (2000) sinaliza que o pesquisador não pode produzir conhecimento relevante a menos que ele seja um ator e uma das partes interessadas no processo de ação coletiva, portanto, a participação conjunta é fundamental nessa consideração. Para esse autor, a ação coletiva “é essencialmente um processo de aprendizado coletivo no qual se busca estabelecer seus próprios princípios de racionalização” (p. 64).

Por princípio, essa ação coletiva não é o estabelecimento de regras e leis, nem mesmo a implementação de planos ou regulamentações adaptadas ou copiadas de outros espaços coletivos, haja vista que a racionalização de um determinado conflito – elemento essencial na análise no processo – ocorrerá com base nos próprios meios disponíveis e entendimentos particulares daqueles participantes de uma atividade coletiva, auxiliado pelo intermediador/pesquisador.

Ainda para Hatchuel (2000), a intervenção não é um meio de produzir conhecimento para ação, mas sim um processo constitutivo de ação. Assim, o conhecimento necessário a ser produzido e a ação necessária a ser tomada não devem ser consideradas como entidades separadas. Além disso, não há separação entre a ação do pesquisador e o campo, ambiente ou universo da pesquisa no qual ele está inserido.

No processo de transformação coletiva, a pesquisa de intervenção visa a ir além do conhecimento pré-estabelecido herdado da tradição burocrática ou da prescrição técnica, lutando inclusive contra o movimento interessado na promoção de certos valores, como, por exemplo, a democracia, autonomia do grupo, equidade e bem-estar, pois pretende colaborar no desenvolvimento emancipatório da ação coletiva e não na criação de uma democracia universal, de uma igualdade universal, ou mesmo de um bem-estar com base em padrões existentes. Essa reconceitualização da atividade pelos próprios sujeitos indicam que os princípios da pesquisa intervencionista consideram que qualquer nova forma de ação coletiva implica na investigação e no desenvolvimento de novos significados. (HATCHUEL, 2000).

As condições para a pesquisa intervencionista ocorrer na ação coletiva dependem de alguns pressupostos conforme apontado por Hatchuel (2000): a) é importante reconhecer a própria natureza da ação coletiva; b) o objetivo geral deve ser o de restaurar a inteligibilidade e a capacidade coletiva em face das crises e disfunções; c) deve-se ter como premissa a recuperação da capacidade de agir dos atores e sua legitimidade na ação coletiva.

Ainda assim, Hatchuel (2000) considera que pesquisas intervencionistas são como um modelo exigente de produção de conhecimento não só teórico, mas, principalmente, prático, no qual se aplica um esforço incessante e de longo prazo articulado no nível teórico, para tratar a questão do desenvolvimento, provocando a reconstrução simultânea de configurações de ação, os meios de visibilidade e os métodos de aplicação.

O legado de Vygotsky para as metodologias intervencionistas

As ideias da chamada *troika* russa, compreendida pelos psicólogos Lev Semyonovich Vygotsky¹, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikilaevich Leont’ev vêm sendo fonte de estudos no Brasil nas áreas da Psicologia e da Educação desde 1960, sendo agora refletidas também nos estudos organizacionais brasileiros (PAES DE PAULA; PALASSI, 2007).

O bielo-russo Vygotsky, nascido no ano de 1896 e falecido em 1934, é o principal nome da chamada psicologia histórico-cultural que concentrou seus estudos na natureza humana do século XX. Fundamentados no materialismo histórico-dialético, esses estudos tinham a intenção

de compreender o desenvolvimento psicológico como um processo histórico. Para ele, o funcionamento psicológico funda-se nas relações sociais que, por sua vez, se desenvolvem e são produzidas no interior da cultura e num processo histórico (BRAGA, 2010).

A perspectiva histórico-cultural que Vygotsky desenvolveu na União Soviética visava a superação dos reducionismos das concepções empiristas e idealistas que a psicologia do início do século XX estava sedimentada, buscando refletir o indivíduo em sua totalidade, como ser biológico e ser social, mediado por múltiplas relações com suas ações e com os contextos sociais de sua vivência. Para tanto, Vygotsky, Luria e Leont'ev preocupavam-se em romper com a explicação de sua época de que o desenvolvimento era sinônimo de maturação biológica.

Em se tratando de aprendizagem, as teorias defendidas por Vygotsky que embasam as metodologias intervencionistas aqui abordadas, consideram que, é por meio da ação e das interações do sujeito com o meio social e a cultura que ocorre o desenvolvimento das pessoas e da própria atividade. Pela atividade, o homem revela a sua possibilidade de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos. Essa perspectiva, ao ser sensível ao sujeito e ao seu desenvolvimento na ação, privilegia o desenvolvimento da própria atividade, a aprendizagem na ação e também um olhar contínuo sobre a mudança.

As metodologias intervencionistas possuem um escopo teórico-metodológico atribuído às teorias propostas por Vygotsky e que, posteriormente foram reformuladas por outros autores russos que viveram em seu tempo histórico e, atualmente por pesquisadores do mundo todo. (SANNINO, DANIELS e GUTIERREZ, 2009).

A partir da proposta vygotksyanas, ressalta-se as Teorias da Atividade e da Ação Mediada, além do Método de Estimulação Dupla para a composição das metodologias intervencionistas que aqui se propõe discutir.

Teoria da Atividade como base teórica

Nessa seção, informa-se sobre três exemplos de Metodologias Intervencionistas baseados na Teoria da Atividade. Nessa abordagem teórica, um dos principais conceitos é a Teoria de Ação Mediada desenvolvida por Vygotsky (1978).

Mediação cultural significa que a relação entre o sujeito e o objeto é mediada por meios culturais ou artefatos usados como sinais e ferramentas. De acordo com Cole (1996), um artefato é definido como um aspecto do mundo material que tenha sido modificado ao longo da história da sua constituição em ação humana direcionada a objetivos ou metas. Um artefato é algo tanto material quanto ideal (conceitual). Por exemplo, uma tabela é tanto um objeto material e uma personificação de uma ideia humana da função de uma tabela.

Outro princípio importante comum a esses três exemplos é o Método de Estimulação Dupla, proposto por Vygotsky (1978) para avaliar funções psicológicas como memória, pensamento e agência. A principal ideia do método é que, quando indivíduos se deparam com situações problemáticas que não podem resolver com as ferramentas e conhecimento que possuem, buscam novas ferramentas psicológicas e práticas que os permitam resolvê-las. Quando encontrada a ferramenta, ela é transformada em instrumento (LEKTORSKY, 2009).

O Método de Estimulação Dupla consiste na aplicação de dois estímulos: o primeiro estímulo é uma tarefa a ser realizada ou um problema a ser solucionado. Tal tarefa deve estar um pouco acima da capacidade do indivíduo para resolvê-la, para tanto, o intervencionista deve ter uma noção do nível de desenvolvimento do indivíduo e de seu potencial. O segundo estímulo é um

objeto neutro, que tem o potencial de ser usado como ferramenta para solucionar a tarefa proposta. Uma vez que o indivíduo incorpora, ou usa o objeto na resolução da tarefa, a estrutura da operação muda (VYGOTSKY, 1978 e 1997). Por objeto neutro, Vygotsky se refere à maneira como ele vai ser usado pelo indivíduo, a qual não deve ser por imposição do intervencionista, mas sim deixando livre para que o indivíduo a recuse ou reinvente de acordo com as suas condições, conhecimento e percepção.

O Método de Estimulação Dupla é um exemplo de re-mediação, em que o indivíduo incorpora e transforma novas ferramentas (ENGESTRÖM e KEROSUO, 2007). Em outras palavras, é um método para mudar a mediação de ações, de forma a oferecer condições para que o sujeito consiga conduzir novas ações, permitindo-lhe superar situações problemáticas.

Exemplos de Metodologias Intervencionistas

A Clínica da Atividade

Desenvolvida nos anos de 1990 pelo psicólogo francês Yves Clot, a Clínica da Atividade (Clinique de l'Activité) é um método intervencionista inspirado em Vygotsky o qual focaliza na maneira em que os praticantes de uma atividade experienciam o objeto de seu trabalho.

As ideias de Yves Clot vêm sendo fonte de estudos no Brasil nas áreas da Psicologia e da Educação e começa a ser vista também nos estudos organizacionais (CASSANDRE, *et al.*, 2010). Na perspectiva de Clot (2007), prática é entendida por meio do conceito de atividade dirigida e situada, proveniente da teoria histórico-cultural da Psicologia Social. Nessa perspectiva, a unidade de análise envolve sempre a constante inter-relação sujeito, objeto e a relação com os outros, que ocorrem na atividade situada e dirigida de forma simultânea, por isso não é possível ser estudada dividindo-a em partes, mas somente olhando-se sempre para o todo.

O método de pesquisa proposto por Clot considera o trabalho em várias situações encadeadas. Apóia-se na consideração de Vygotsky: “conheço-me apenas na medida em que sou eu mesmo um outro para mim” (VYGOTSKY *apud* CLOT, 2007, p. 137), para qual o movimento/ato de pensar, que vai da ideia à palavra, é a história de um desenvolvimento.

Por meio da linguagem dirigida ao outro – pela autoconfrontação – o sujeito realiza/organiza as suas atividades. Nessas condições, o trabalhador é capaz de procurar alguma coisa nova em si mesmo, por conta própria. Ele vê sua atividade “com os olhos” de duas outras atividades, que são, por outro lado, discordantes. A experiência tem uma história, e sua análise transforma essa história. Não é possível considerar que a significação é constante para o sujeito. A análise é uma ação que enriquece a atividade do sujeito, mas não a reduz a um resultado do intercâmbio conjuntural e social entre sujeitos.

Compreendido pela confrontação do sujeito com imagens e discursos sobre a sua própria atividade, prevendo mais de um momento de coleta de dados, esse método permite ao sujeito pesquisado pensar sobre a sua própria ação, contribuindo para a tomada de consciência, e não apenas como uma nova representação do objeto. A técnica de autoconfrontação contempla a possibilidade de despertar para novos envolvimento, pois não se pode explicar a atividade do sujeito a partir dela mesma, é importante considerar que a ação do sujeito tem sua fonte nas atividades contrariadas: as dos outros e as suas. A unidade de análise da atividade dirigida é composta pela tríade viva, que são os conflitos no objeto, os conflitos dos outros e os próprios conflitos do sujeito (CLOT, 2007).

As inspirações metodológicas do processo de autoconfrontação (simples ou cruzada) repousam sobre a Teoria da Atividade dialógica de Bakhtin e o pensamento de Vygotsky sobre o

desenvolvimento. As fases do método são apresentadas por Vieira (2004), e Faïta e Vieira (2003) da seguinte forma: i) gravação do filme: constituição de um grupo de análise representativo do meio de trabalho associado à pesquisa obtida por meio de um longo trabalho de observação das situações e de meios profissionais; ii) autoconfrontação simples: o envolvido na pesquisa é exposto às imagens de sua própria atividade e convidado a explicar sobre as suas situações de trabalho, produzindo, assim, um discurso explicativo, narrativo ou em forma de respostas às questões propostas pelo pesquisador a fim de avançar na produção de significados concretos sobre as imagens. Também utiliza-se o recurso de filmagem; iii) autoconfrontação cruzada: momento em que interagem os atores 1 e 2 (os dois indivíduos cujas imagens do trabalho estão sendo confrontadas) e o pesquisador. Esse momento oportuniza que o indivíduo se aprofunde naquelas dimensões de sua atividade que, até então, permaneciam ocultas; iv) retorno ao meio de trabalho: refere-se à produção de um objeto que é resultado das fases anteriores e busca responder à questão inicial (a questão que motiva o estudo dessa situação de trabalho); v) análise pela equipe de pesquisa: análise do objeto produzido pelos profissionais envolvidos na pesquisa em que esses analisam as implicações conceituais, metodológicas, epistemológicas dos resultados. O objeto propriamente dito e as referências construídas entre os diferentes estágios de sua produção podem originar novos objetos de pesquisa.

Outro método usado na Clínica da Atividade de Clot é o método do sósia, uma variação das instruções do sósia formulado por Ivar Oddone na FIAT de Turim. “No método do sósia, a compreensão da dimensão narrativa e seus recursos reflexivos é imprescindível para a realização do trabalho de análise” (VIEIRA 2004, p. 221). Os trabalhadores envolvidos nessa atividade respondem a perguntas, como, por exemplo: “Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p. 144).

As respostas oferecidas pelos envolvidos ao analista da situação de trabalho na pesquisa são gravadas e transcritas. Em seguida, os participantes terão um segundo encontro com o analista, no qual serão confrontados com suas instruções e poderão debatê-las, inclusive, por escrito. O diálogo é voltado para a transmissão de instruções, instaurando uma situação dialógica particular que faz com que os interlocutores focalizem a descrição da ação, e não os seus motivos. Essa situação em que o sujeito dialoga consigo mesmo por meio do diálogo com o outro, o leva a ‘estranhar’ sua própria experiência, redescobrimo-a para, então, reorganizá-la sob um outro ponto de vista (CLOT, 1998, p. 181).

Em decorrência de sua opção epistemológica histórico-cultural, Clot resgata conceitos de Vygotsky para abordar o trabalho como “uma constelação de atividades pessoais em intersignificação.” (CLOT, 2007, p. 95). Além de lembrar a função social do trabalho, como produção de objetos e de serviços e a produção de trocas sociais, o autor preconiza que este tem uma função psicológica, que só é possível ser analisada por meio de uma perspectiva dialógica.

A Quinta Dimensão

O modelo de atividade de aprendizado e ensino chamado “The Fifth Dimension” (A Quinta Dimensão) concebido nos anos 1980 por Michael Cole e Peg Griffin, na Universidade da Califórnia, em São Diego, é derivado das teorias da psicologia histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento (SANINNO, 2011).

Esse modelo foi criado com o intuito de atender crianças com dificuldades com a leitura, sendo empregado durante atividades extraclasse em escolas e comunidades em um tipo atividade mediada pelo computador em que se valoriza o potencial e a iniciativa da criança por meio do

aprendizado individualizado. Já o ambiente de aprendizagem compreende não só as crianças, mas também pesquisadores e outros adultos que interagem, aprendem e brincam em um sistema especialmente desenvolvido de atividades que misturam jogos, aprendizagem e interação entre pares (COLE, 1996).

Os envolvidos nessa metodologia são: i) os pesquisadores que participam a fim de estudar a aprendizagem e desenvolvimento; ii) os estudantes de graduação que participam como parte de sua educação universitária; iii) as crianças localizadas em uma determinada organização que hospeda o programa, por exemplo, uma creche, uma biblioteca ou uma escola onde brincam e desenvolvem atividades em pares com adultos e colegas.

As ideias teóricas por trás do conceito da Quinta Dimensão estão centradas nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural no que diz respeito à sua ênfase nas estruturas de mediação das funções psicológicas superiores, além de enfatizar a importância dos contextos culturais e métodos empíricos na análise de sistemas de atividades concretos (COLE, 1996).

Cole (1996) reflete a proposta de Vygotsky sobre a necessidade de haver ferramentas mediadoras para oportunizar uma mudança qualitativa na atividade humana. Assim, a ideia principal é a de que a aprendizagem e o desenvolvimento são mediados por artefatos e pelas interações humanas.

Além de Vygotsky, Cole (1999) emprega as discussões Marx Wartofsky (1979) sobre a natureza das ferramentas úteis na compreensão do desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem. Wartofsky (1979 *apud* Cole, 1999) propõe três níveis hierárquicos de artefatos que auxiliam Cole a definir as ferramentas mediadoras da atividade da Quinta Dimensão. O primeiro nível de artefatos inclui as ferramentas diretamente usadas na produção, como, por exemplo, computadores, telefones e personagens míticas. O segundo nível de artefatos consiste na representação dos primeiros artefatos e os modos de ação ao serem utilizados. Esses segundos artefatos têm um papel central na preservação e transmissão dos modos de ação. Já no terceiro nível, chamado de artefatos terciários, são considerados os artefatos de sala que contribuem para a criação de “mundos imaginários” que representam ferramentas para alterar a práxis atual (COLE, 1999, p.21)

Essa proposta metodológica pretende aumentar o envolvimento de crianças em atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo e social dessas, para tanto, Cole (1996) sugere os seguintes passos em sua metodologia utópica: i) criar sistemas de atividades que exemplifiquem os princípios teóricos decorrentes da teoria (neste caso, os princípios da psicologia histórico-cultural), utilizando-se, para isso, recursos externos; ii) demonstrar que, dentro desses contextos de atividade, é possível se obter interações exigidas pela teoria para produzir aprendizagem e desenvolvimento; iii) organizar a atividade no que diz respeito à sua configuração e contexto de tal forma que a prática é obtida e sustentada na ausência de recursos externos, mas usando todos os recursos apropriados no âmbito da criação e sustentação do modelo de sistema (COLE, 1995, *apud* NILSSON, 2000).

Algumas das vantagens oferecidas pela a Quinta Dimensão aos pesquisadores é que eles não terão somente o papel de analistas, mas também um agente ativo na criação de situações de desenvolvimento. Somado a isso, os resultados provenientes do uso das ferramentas empregadas nessa metodologia contribuem no desenvolvimento intelectual e social do público-alvo. A criação de um mundo alternativo delimitado com suas próprias regras, tarefas e convenções é uma ferramenta que tem possibilitado resolver determinados problemas na educação norte americana, em especial, o baixo nível acadêmico de muitos jovens que têm a necessidade de obter novas experiências por meio do contato com novas tecnologias de

informação. Outra vantagem oferecida é a possibilidade dos sujeitos serem confrontados com oportunidades de escolhas, em que esses poderão tomar as iniciativas para satisfazerem seus próprios objetivos dentro das restrições fornecidas pelo mundo criado. A figura do “Wizard” como um Mago, Juiz ou Guru é empregada como uma ferramenta para organizar a interação mediada, motivando o desenvolvimento da linguagem escrita. A adoção de uma figura mítica cria o estímulo à necessidade constante do sujeito explicar o que ele está fazendo e a desenvolver suas habilidades de comunicação com os outros sujeitos envolvidos na atividade, promovendo, assim, o seu desenvolvimento intelectual (COLE, 1999; COLE e ENGSTRÖM, 2001).

Laboratório de Mudança

O Laboratório de Mudança (LM) é o nome dado a um conjunto de conceitos e princípios metodológicos que podem ser utilizados em colaboração entre pesquisadores e profissionais para transformações profundas ou transformações superficiais incrementais no trabalho. Foi desenvolvido na década de 90 por um grupo de pesquisadores do Centro de Pesquisa em Atividade, Desenvolvimento e Aprendizado (CRADLE), da Universidade Helsinki, Finlândia (ENGSTRÖM *et al.*, 1996). Os conceitos que as fundamentam são baseados na Teoria da Atividade desenvolvida pela psicologia russa a partir dos trabalhos de Vygotsky (1978, ver ENGSTRÖM, 1999).

O LM é um tipo específico de metodologia intervencionista que Engeström (2011) chama de metodologia formativa. Para esse autor, a intervenção formativa difere radicalmente da visão linear de intervenção incorporada pela ideia da tradição do experimento controlado. A diferença é sinalizada em três pontos: i) em intervenções lineares, os conteúdos e objetivos da intervenção são conhecidos de antemão pelos pesquisadores, já nas intervenções formativas, os sujeitos enfrentam um objeto problemático e contraditório no qual o analisam e o expandem por meio da construção de um novo conceito, ou seja, o conteúdo da intervenção não é conhecido antes do tempo pelos pesquisadores; ii) nas intervenções lineares, espera-se que os sujeitos não façam resistência durante a execução da intervenção, por outro lado, nas intervenções formativas, o conteúdo, o desenvolvimento e o formato da intervenção são definidos pelos participantes, favorecendo à agência dos sujeitos pela princípio da Estimulação Dupla; iii) em intervenções lineares, o objetivo é controlar todas as variáveis para alcançar uma solução padronizada, normalmente um novo ambiente de aprendizagem, que irá gerar com segurança os mesmos resultados desejados quando transferidos e aplicados em novas configurações. Em intervenções formativas, o objetivo é gerar novos conceitos que possam ser usados em outros ambientes como estruturas para novas soluções, porém localmente adaptados.

O método faz uso de uma série de conceitos baseados em uma abordagem teórica e metodológica da Teoria da Atividade (ENGSTRÖM, 1987, 1999, 2011), entre eles: i) a Teoria de Mediação Cultural de ações humanas; ii) o Método de Estimulação Dupla; iii) o Modelo do Sistema de Atividade; e iv) a Teoria da Aprendizagem Expansiva.

A unidade mínima de análise adotada no LM é um Sistema de Atividade, o qual incorpora a unidade para compreensão das ações humanas. Além da compreensão de que o sujeito utilize-se de artefatos culturais na transformação do objeto, incluem-se também os mediadores que não eram previstos anteriormente, tais como elementos sociais, regras, divisão do trabalho e comunidade. (Figura 1).

Os elementos apresentados nesse modelo podem ser assim definidos: Sujeito: refere-se tanto a

um indivíduo como um subgrupo de pessoas no qual suas posições e pontos de vista são escolhidos como perspectiva de análise. Objeto: compreendido como o significado, o motivo e a finalidade de um sistema de atividade coletiva. O objeto é considerado por Engeström e Blacker (2005) como matéria-prima para os sujeitos envolvidos em uma atividade, estando aberto a inúmeras e parciais interpretações. Essa matéria-prima, que contém um determinado conflito ou problema a ser resolvido; é visto como decorrente de constantes interpretações, reconstruções e modificações impelidas pela ação dos sujeitos, interessando revelar, portanto, o caráter contraditório e historicamente mutável dos sistemas envolvidos na produção da atividade. Ferramentas: compreendem-se todos os instrumentos mediadores da ação dos sujeitos de forma física ou simbólica, externas e internas. Comunidade: englobam-se todos os indivíduos ou subgrupos que possuem o mesmo objeto da atividade em questão. Divisão de Trabalho: é a divisão de tarefas entre os sujeitos, as relações hierárquicas existentes, os arrolamentos de poder e submissão pertinentes ao grupo, além dos conflitos, manifestações de resistência, de status e outros. Regras: referem-se aos regulamentos, às normas, às convenções relacionadas ao contexto da atividade que se apresentem de forma tácita ou explícita na atividade sob análise.

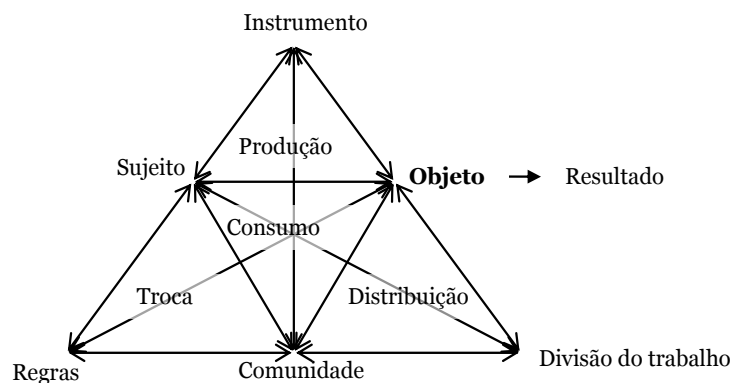


Figura 1: O modelo do Sistema de Atividade

Fonte: Engeström (1987, p. 78)

O Laboratório de Mudança visa a facilitar a Aprendizagem Expansiva. Engeström (1987, para uma revisão mais recente ver ENGESTRÖM e SANNINO, 2010) propõe que o desenvolvimento histórico de um Sistema de Atividade – relativamente estável para o outro e qualitativamente diferente e mais avançado – ocorre em cinco fases qualitativamente diferentes. (ENGESTRÖM, 1987, p. 82-92, 189). Em cada fase, um tipo diferente de contradição interna impulsiona o desenvolvimento. Aprendizado expansivo refere-se ao processo em que as pessoas criam de forma coletiva um novo objeto e motivo para suas atividades, assim como novas ferramentas e formas de organização social para resolver contradições que colocam a atividade em crise.

No Laboratório de Mudança, os modelos gerais de um Sistema de Atividade e o Ciclo de Aprendizagem Expansiva são utilizados como ferramentas de nível psicológico terciário (WARTOFSKY, 1979), ou seja, meta-ferramentas que possibilitem aos profissionais refletirem de forma colaborativa sobre o sistema da sua atividade. O LM pode ser entendido como uma atividade de aprendizado, ou seja, uma atividade cujo objeto é, ao mesmo tempo, a análise e o desenvolvimento de uma atividade produtiva.

O método é composto por seis fases, as quais são baseadas no Ciclo de Aprendizado Expansivo e consiste em seis ações de aprendizado expansivo: questionamento, análise, desenho, teste do novo modelo, implementação do novo modelo, reflexão sob o processo e consolidação das novas

ações (Figura 2).

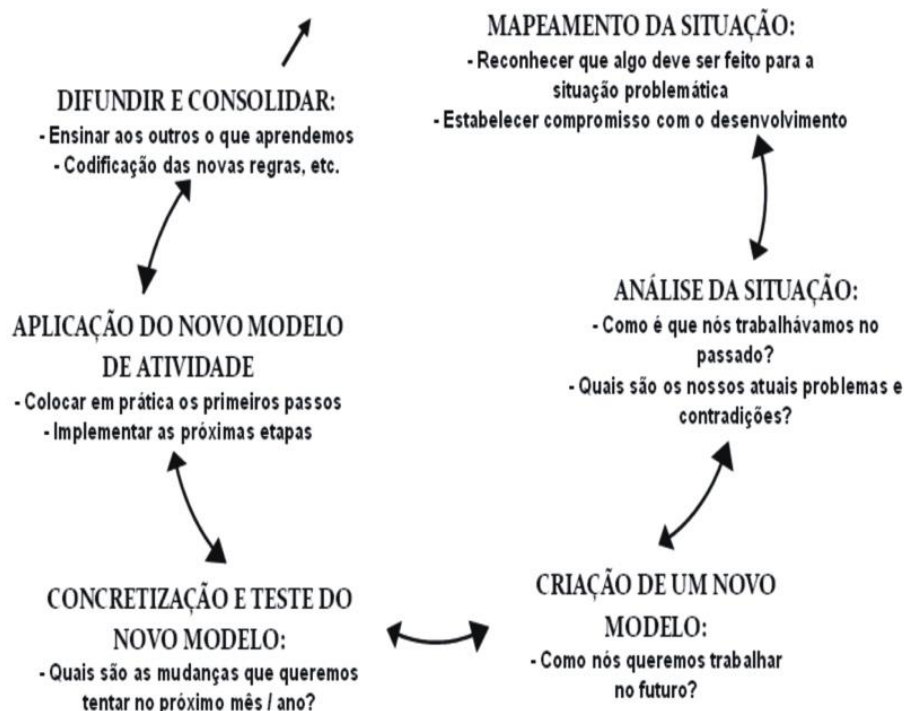


Figura 2. Fases do processo de desenvolvimento expansivo durante o Laboratório de Mudança.

Fonte: adaptado de Engeström (2009, p. 25)

A intervenção proposta no LM se fundamenta na organização, no próprio local de trabalho, de um espaço em que sejam disponibilizadas ferramentas de representação para análise de distúrbios e para a construção de novos modelos de atividade (ENGESTRÖM, *et al.*, 1996). As intervenções são compostas por um número limitado de participantes, entre 12 a 15 representantes das atividades além do intervencionista e de um assistente. O papel do intervencionista é apresentar o material a ser discutido e facilitar as discussões. O assistente ajuda durante a intervenção, por exemplo, na coleta de dados e na utilização de equipamento de vídeo-projeção. Entre os participantes, escolhe-se um relator responsável por tomar notas durante as seções do conteúdo das discussões e possíveis conclusões. O objetivo dessas anotações é servir como um segundo estímulo para as sessões posteriores.

Conforme Pereira-Querol, Jackson Filho e Cassandre (2011), o processo começa com a coleta de dados sobre: 1) a situação da atividade, tais como, dados históricos sobre eventos importantes; 2) as práticas atuais (a forma como a atividade é conduzida); 3) os principais problemas enfrentados; e 4) os principais conceitos e ferramentas utilizados na atividade.

A função destes dados é dupla: servir de dados a serem usados durante as sessões como espelho da atividade, e ajudar o intervencionista e os participantes a modelarem e analisarem a atividade passada, atual e futura. As sessões começam com uma análise de dados sobre os problemas enfrentados no dia a dia, identificando-se as causas sistêmicas dos problemas observados que são, como enfatizado anteriormente, expressões de contradições inerentes ou entre sistemas de atividade. Durante as sessões do LM, os participantes produzem visão futura da atividade, que não é apenas baseada em uma classificação do que se deseja e do que não se deseja. No LM, a visão é baseada em análise da estrutura do sistema da atividade que poderia

ajudar a resolver contradições internas ao sistema em questão.

Uma vez que os participantes analisaram o problema, o intervencionista os ajuda a modelar novas soluções. Novamente, o intervencionista oferece ferramentas para auxiliar nesse processo. Uma vez que os novos modelos são implementados e testados, as sessões são organizadas para avaliar e refletir sobre as novas soluções e potenciais problemas que venham a surgir durante a implementação das soluções. Ajustes e mudanças no modelo são comuns de maneira a adaptá-lo às condições locais.

O LM é um espaço rico em instrumentos para que os participantes analisem e desenvolvam suas atividades. Um instrumento fundamental é o Painel de Múltiplas Camadas que se divide horizontalmente em três colunas a fim de representar os diferentes níveis de abstração e generalização. Na posição horizontal, o painel é dividido em três camadas representando o passado, o presente e o futuro da atividade que está sendo desenvolvida (ENGSTRÖM *et al.*, 1996; ENGSTRÖM, 2007).

Propostas metodológicas em comparação com os princípios intervencionistas

Ao analisar as propostas da Clínica da Atividade, a Quinta Dimensão e o Laboratório de Mudança, considera-se que todas elas partilham dos mesmos princípios teóricos previstos para Metodologias Intervencionistas:

- i.A participação conjunta entre pesquisador e participantes: inter-relação sujeito, objeto e outros oferecidos pela Clínica da Atividade, relação entre pesquisador, estudantes universitários e crianças na Quinta Dimensão, e a previsão da participação de representantes de diversos setores da atividade nas sessões no Laboratório de Mudança;
- ii.A racionalização do conflito pelos próprios meios e entendimentos do grupo: confrontação do sujeito com sua atividade pela Clínica da Atividade, o “mundo alternativo” definido por regras, tarefas e convenções na Quinta Dimensão, e o Sistema de Atividades e o Ciclo de Aprendizagem Expansiva refletido pelos participantes no Laboratório de Mudança;
- iii.A possibilidade dos sujeitos agirem na atividade: oferecido pela confrontação do sujeito consigo e sua procura por “alguma coisa nova em si” como proposto pela Clínica da Atividade, a tomada de iniciativa para satisfazer seus próprios objetivos dentro das restrições fornecidas pelo mundo criado na Quinta Dimensão, e a análise do problema, avaliação, reflexão e proposição de soluções pelo Laboratório de Mudança;
- iv.A reconceitualização da atividade: a reapropriação das ações realizadas pelos praticantes ao engajarem-se no trabalho pela Clínica da Atividade, a reapropriação do papel de aprendizes ativos na Quinta Dimensão e a reconceitualização do objeto do trabalho pelo Laboratório de Mudança. Igualmente, o processo de reconceitualização/reapropriação dessas três propostas é mediado por modelos teóricos, textos e ações discursivas gravadas ou programas de computador usados como primeiro e segundo estímulo, centrados em dois princípios epistemológicos básicos, da Estimulação Dupla e do método de Ascender do Abstrato para o Concreto.

Considerações finais

A descrição dos princípios comuns entre essas metodologias sugere uma sintonia entre elas, indicando uma consistência teórica e analítica que poderiam ser utilizadas para sobrepor alguns dos limites enfrentados no campo da AO, principalmente visando a preencher a lacuna

metodológica já discutida.

A Teoria da Atividade, considerada nas três propostas metodológicas, focaliza uma atividade como unidade de análise, permitindo o processo de transformação de algo, porém condicionando a uma análise detalhada dos elementos que estão relacionados aos seus sujeitos, ao seu objeto, às suas regras, à sua comunidade e à sua divisão de trabalho. Essa análise pormenorizada de uma atividade (ou rede de atividades, como por exemplo na produção de produtos e serviços) ou do conjunto de atividades a ela interrelacionadas (tais como as várias atividades de uma organização: produção, finanças, marketing e outros) favorece na identificação pormenorizada do foco da AO, não atribuindo a análise do que se aprende, o quanto se aprende e quem aprende sem considerar o sistema de atividades ou os sistemas de atividades que compõe uma determinada organização, cuja aprendizagem está sendo analisada.

O modelo do Sistema de Atividade presente na metodologia do Laboratório de Mudança permite a identificação dos elementos de sua estrutura que são mediadores das atividades, contribuindo na identificação dos seus elementos anteriormente à ação de desenvolvê-los.

Nessa mesma perspectiva, a Teoria da Atividade responde à pergunta do por que as pessoas aprendem, a motivação delas para a mudança e a inovação empreendida por elas em uma dada circunstância de contradição. Ou seja, aprendizagem passa a ser contextualizada junto daquilo que esta sendo produzido, que por sua vez esta relacionado a uma necessidade social.

A ideia de aprendizagem expansiva é um tipo especial de aprendizado em que não apenas se muda um mediador, mas se aprende um novo motivo, se expande - o objeto adquire novas características qualitativas - não se aprende apenas a resolver um problema, mas estimula na formulação das hipóteses de qual é o problema a ser resolvido.

As Metodologias Intervencionistas aqui consideradas vão de encontro com a necessidade apontada por Bitencourt e Azevedo (2006), os quais enfatizam representar, avaliar e facilitar a aprendizagem. Em abordagens teóricas tradicionais sobre a AO, o que deve ser aprendido geralmente é imposto de cima para baixo, ou de fora da atividade para dentro dela, por exemplo no caso dos consultores ou especialistas propondo soluções prontas ou pré-existentes deduzidas a partir de um conceito geral, ou ainda, não analisando adequadamente a natureza dos problemas existentes e suas causas profundas na atividade.

A possibilidade de haver uma solução teórico-prática original e específica para uma determinada contradição existente no seio de uma atividade, porém considerando que cada atividade é única e que possui especificidades próprias, é um dos aspectos distintivos das Metodologias Intervencionistas.

A figura do mediador, aqui chamado de intervencionista, não é nem o solucionador de problemas, nem carrega consigo um modelo e um conceito de atividade que venha a “transformar” e trazer soluções prontas para uma coletividade; ele é mais um especialista na metodologia de análise e desenvolvimento de conceitos de atividade, capaz de direcionar os sujeitos pertencentes àquela atividade na escolha das opções de ferramentas conceituais disponíveis e tipos de ações epistêmicas necessárias para o processo de superação de uma contradição.

Ao munir-se de informações sobre o desenvolvimento histórico do trabalho em análise, o pesquisador-intervencionista atua nos modelos e soluções específicas construídas com base no desenvolvimento do novo conceito de atividade e produzidas por meio de uma investigação

conjunta com os praticantes de um tipo específico de atividade.

A exigência para a atuação do intervencionista é o conhecimentos das teorias, conceitos e princípios vygotskyanos norteadores dessas três propostas, além de ter a clareza dos momentos de sua atuação ativa, de sua observação atenta e da importância do seu silenciamento em alguns momentos, tais como durante a apresentação das ferramentas e no estímulo à expressão das multi-vozes presentes no espaço da pesquisa. O domínio teórico-metodológico do intervencionista tem o intuito de instigar os participantes a reconhecerem a contradição a partir de suas próprias experiências e entendimentos; a definirem sobre o que modificar e quando modificar, por meio de ferramentas e conhecimentos específicos dos sujeitos de uma atividade em particular; respeitando o tempo e as formas de mudar, se assim for o desejo coletivo e, principalmente, contribuindo na tomada de consciência dos sujeitos, e não apenas numa nova representação automática de um dado objeto.

Da mesma forma, o intervencionista é consciente do seu papel no incentivo ao desenvolvimento emancipatório da ação coletiva de uma atividade, considerando-a como singular, única e absoluta, afastando-se assim, a ideia da criação de uma democracia universal.

Nesse sentido, compreende-se que as propostas de Metodologias Intervencionistas possuem em seu escopo uma composição teórico-metodológica capaz de pensar a organização como um fenômeno histórico, complexo, concreto, em movimento e dialético, rompendo-se, assim, com leituras formais, prescritivas e abstratas do fenômeno organizacional.

Por sua vez, as teorias que fundamentam essas metodologias abrangem a aprendizagem enquanto uma prática coletiva, contraditória, instável e situada social e historicamente, e cujos sujeitos que a vivenciam são os responsáveis pela sua concretização, rompendo-se, assim, com métodos objetivista e naturalistas. Assim, compreende-se que as Metodologias Intervencionistas oferecem suporte metodológico para apreender, detectar e mensurar a AO.

Para tanto, ampliar o entendimento sobre a AO pode contribuir para pensar a aprendizagem vinculada com o desenvolvimento e não dicotomicamente, e, para que isso aconteça, o planejamento e a utilização de estruturas de mediação por artefatos e interações humanas previstas nas metodologias intervencionistas, possibilitam o surgimento de processos inovativos a partir do próprio processo de pesquisa.

A leitura e a sistematização das informações para escrita deste texto favoreceu à aproximação das aplicações práticas dessas metodologias de pesquisa em estudos organizacionais aplicados em vários países, principalmente da Europa, apontando potencialidades ainda não exploradas pelos pesquisadores brasileiros e que poderiam ilustrar outros artigos futuros, informando, por exemplo, a maneira como essas metodologias estão sendo utilizadas e quais resultados podem ser alcançados por meio delas.

Para consolidar o uso dessas metodologias como ferramentas de pesquisa e desenvolvimento no campo da AO no Brasil, reconhece-se a necessidade da concretização de futuras pesquisas empíricas com base nas especificidades das organizações e dos seus participantes. Considera-se como limitação a falta de estudos empíricos fazendo uso dessas metodologias de forma que esses possam ser implementados e avaliados atendendo o propósito de desenvolvimento de cada organização.

Como desafio, intenciona-se que a atividade de experimentar, ajustar, integrar e avaliar essas metodologias deva ser considerada com base na colaboração entre pesquisadores, teóricos da atividade, pesquisadores e praticantes.

Finalmente, almeja-se que as reflexões trazidas nesse artigo sejam indicadoras de novos olhares sobre a AO, no compasso e no descompasso que são próprios do movimento de construção do pensamento dialético também presente na prática da pesquisa científica.

ⁱ Conforme Van der Veer e Valsiner (1991), ao acreditar que sua família tivesse origem na aldeia chamada Vygotovo, Lev decide mudar o seu nome para Vygotsky.

Referências

- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n.2, p. 310-332, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v14n2/v14n2a08.pdf>. Acesso em: 17.11.2011.
- ANTONELLO, C.S.; GODOY, A.S. Uma agenda brasileira para estudos em Aprendizagem Organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 3, p. 266-281, 2009.
- BITENCOURT, C.C.; AZEVEDO, D. O futuro da Aprendizagem Organizacional: possibilidades e desafios. **Revista de Administração de Empresa**, v. 46, p. 110 -112, 2006.
- BRAGA, E. S. dos. Lev Vigotski - Principais teses: a constituição social do desenvolvimento. **Revista Educação**, São Paulo, v. 2, Edição 154, p. 20-29, 2010.
- CASSANDRE, M. P., CANOPF, L., APPIO, J., & BULGACOV, Y. L. M. (2010, setembro). Gênero e Estilo na prática das Manipuladoras de Alimentos: uma aproximação empírica aos estudos organizacionais na perspectiva sócio-histórica e cultural. **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 34.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. La méthode du sosie: clinique et langage. In: **Le travail sans l'homme: pour une psychologie des milieux de travail et de vie**. Paris: La Découverte, pp. 179-181, 1998.
- COLE, M.. **Cultural psychology**: Some general principles and a concrete example. In: ENGSTRÖM, Y. MIETTINEN, R., PUNAMÄKI, R. Perspectives on Activity Theory. Cambridge University Press, 1999.
- COLE, M. **Cultural psychology**: A once and future discipline. Belknap Press, 1996.
- COLE, M.; ENGSTRÖM, Y. Cultural-Historical Approaches to Designing for Development. In: VALSINER, J. **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. Cambridge Handbook in Psychology, 2001.
- ENGSTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, p. 598-628, 2011.
- ENGSTRÖM, Y. Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation. In: **DANIELS, H., COLE, M. & WERTSCH, J.M.** (Orgs.) The Cambridge companion to Vygotsky: Cambridge University Press Cambridge, England, 2007.
- ENGSTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGSTRÖM, Y., MIETTINEN, R. & PUNAMÄKI, R.L. (Orgs.) **Perspectives on activity theory**. Cambridge: University Press, 1999.

- ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Orienta-Konsultit Oy, 1987.
- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2010.
- ENGESTRÖM, Y. From Learning Environments and Implementation to Activity Systems and Expansive Learning. **Actio: An International Journal of Human Activity Theory**. V. 2, p. 27-32, 2009.
- ENGESTRÖM, Y.; KEROSUO, H. From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. **Journal of Workplace Learning**, v. 19, n. 6, p. 336-342, 2007.
- ENGESTRÖM, Y.; BLACKLER, F. On the life of the object. **Organization**, v. 12, n. 3, p. 307-330, 2005.
- ENGESTRÖM, Y.; VIRKKUNEN, J.; HELLE, M.; PIHLAJA, J.; POIKELA, R. The change laboratory as a tool for transforming work. **Lifelong Learning in Europe**, v. 1, n. 2, p. 10-17, 1996.
- FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. Delta, São Paulo, v. 19, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502003000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev 2011
- HATCHUEL, A. Intervention research and the production of knowledge. In: CERF, M (*et al.*) **Cow up a Tree**. Knowing and Learning for Change in Agriculture. Case studies from Industrialised Countries. Paris: INRA, p. 55-68, 2000.
- LEKTORSKY, V. Mediation as a means of collective activity. In: SANNINO, A., DANIELS, H. & GUTIERREZ, K.D. (Orgs.) **Learning and expanding with activity theory**: Cambridge: University Press, 2009.
- MIDGLEY, G. **Systemic intervention**: Philosophy, methodology, and practice: Springer, 2000.
- NILSSON, M. Organizational development as action research, ethnography, and beyond. Apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 2000. Disponível em: http://www.5d.org/postnuke/data/uploads/Documents/AERA_artikel4.doc. Acesso em: 10 fev 2011
- PAES DE PAULA, Ana Paula; PALASSI, Márcia Prezotti. Subjetividade e Simbolismo nos Estudos Organizacionais: um enfoque histórico cultural. In: CARRIERI, Alexandre. Pádua; SARAIVA, Luiz Alex S. **Simbolismo Organizacional no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2007.
- PEREIRA-QUEROL, M.A.; JACKSON FILHO, L.M.; CASSANDRE, M.P. Change Laboratory: uma proposta metodológica para pesquisa e desenvolvimento da Aprendizagem Organizacional. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 4, p. 609 - 640, 2011.
- RUAS, R.; ANTONELLO, C.S. Repensando os referenciais analíticos em Aprendizagem Organizacional: uma alternativa para análise multidimensional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, p. 203-212, 2003.
- SANNINO, A. **Activity theory as an activist and interventionist theory**. Theory & Psychology, 2011, p.1-27.; DANIELS, H.; GUTIERREZ K. **Learning and Expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Understanding Vygotsky**: a quest for synthesis. Oxford: Blackwell, 1991.

VIEIRA, M. A. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, M. (*et al.*) **Labirintos do Trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 215-237, 2004.

VIRKKUNEN, J. Developmental intervention in work activities—an activity theoretical interpretation. In: KONTINEN, K. (Org.) **Development intervention**: Actor and activity perspectives: University of Helsinki Press, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Mind and society**: The development of higher mental processes: Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WARTOFSKY, M.W. **Models**: Representation and the scientific understanding: Reidel, Dordrecht, 1979.