

METODOLOGIAS INTERVENCIONISTAS DA TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL: ABRINDO POSSIBILIDADES PARA OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS*

INTERVENTIONIST METHODOLOGIES FROM CULTURAL-HISTORICAL ACTIVITY THEORY: OPENING POSSIBILITIES TO THE ORGANIZATIONAL STUDIES

MARCIO PASCOAL CASSANDRE **
CHRISTIANE KLEINÜBING GODOI***

RESUMO

Com a finalidade de contribuir para o estabelecimento do espaço das Metodologias Intervencionistas provenientes da Teoria da Atividade Histórico-Cultural no campo dos estudos organizacionais, este ensaio objetiva discutir os pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos subjacentes a estas. O ensaio está organizado dentro das seguintes etapas: a) delimitação das metodologias intervencionistas e de seus princípios; b) descrição dos principais conceitos da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, considerando os elementos teóricos abordados em cada época de sua argumentação; c) abordagem dos pressupostos ontológicos das metodologias intervencionistas, ou seja, da visão de realidade em conexão com o materialismo histórico-dialético; d) análise do posicionamento epistemológico no qual se baseiam as metodologias intervencionistas, isto é, suas crenças sobre que tipo de conhecimento é válido e a forma como é construída; e) por fim, no posicionamento metodológico, assinala a investigação das potencialidades e as suposições sobre as formas em que o conhecimento é produzido por meio dessas metodologias.

Palavras-chave: Metodologias intervencionistas. Teoria da Atividade Histórico-Cultural. Ontologia. Epistemologia. Metodologia.

ABSTRACT

With the aim of contributing to the development of Interventionist Methodologies from a Cultural-Historical Activity Theory in the field of organizational studies, this paper discusses their ontological, epistemological and methodological underlying assumptions. The essay is organized into the following steps: a) delineation of interventionist methodologies and its principles, b) description of the main concepts of Cultural-Historical Activity Theory, considering the theoretical elements covered in each phase, c) address the ontological assumptions of interventionist methodologies, that is, the vision of reality in connection with the historical and dialectical materialism, d) analysis of the epistemological position in which the interventionist methodologies are based, i.e. their beliefs about what kind of knowledge is valid and the way it is constructed e) finally, in the methodological positioning the investigation of the potentials and assumptions about the ways in which knowledge is produced through these methodologies.

Keywords: Interventionist methodologies. Cultural-historical activity theory. Ontology. Epistemology. Methodology.

* Data de submissão: 31/07/2013. Data de aceite: 18/03/2014.

** Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (PPA-UEM)

*** Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Vale do Itajaí.

1. INTRODUÇÃO

As metodologias intervencionistas têm como base as três gerações da Teoria da Atividade Histórico-Cultural de tradição russo-filandesa, representadas principalmente por Vygotsky, Leontiev e Davydov. Ainda que originária das áreas da Psicologia e da Educação, a Teoria da Atividade tem sido relida e redescoberta por diversas áreas do conhecimento.

No campo organizacional, a Teoria da Atividade encontra aderência principalmente a temas como a aprendizagem social e a metodologia da pesquisa. A possibilidade de traslado teórico-metodológico foi iniciado recentemente no Brasil por estudos como os de Pereira-Querol, Jackson-Filho e Cassandre (2011); Cassandre, Pereira-Querol e Bulgacov (2012). Estes autores têm sugerido a Teoria da Atividade como base das metodologias intervencionistas, indicando uma consistência teórica e analítica capaz de sobrepor alguns dos limites enfrentados, por exemplo, no campo da Aprendizagem Organizacional (AO), principalmente visando representar, avaliar e facilitar a aprendizagem e, além disso, oferecer suporte metodológico para apreender, detectar e mensurar a AO.

A Teoria da Atividade é uma linha teórica e de pesquisa interdisciplinar proveniente da psicologia histórico-cultural russa iniciada nos anos de 1920 e 1930 pelos psicólogos Vygotsky, Luria e Leontiev (Vygotsky, 1978; Engeström, 1999, Cassandre; Bulgacov; Camargo, 2011). Entre as raízes filosóficas da Teoria da Atividade destaca-se a obra de Karl Marx, sendo o primeiro filósofo a explicitar claramente o núcleo teórico e metodológico do conceito de atividade. A inspiração para o surgimento da Teoria da Atividade é atribuída a Vygotsky, porém considera-se que foi Leontiev o responsável pela formulação de seus princípios básicos, propondo uma estrutura de atividade, baseando-se em Marx (Davydov, 1999a; 1999b; Engeström, 1987; Engeström; Miettinen; Punamäki, 1999).

Essa teoria reconhece a vida humana como sendo enraizada na participação em atividades orientadas a objetos. Deste modo, os seres humanos são vistos a partir de uma perspectiva de vida coletiva, sendo motivados por propósitos que estão além um determinado objetivo. Nesse sentido, a Teoria da Atividade propõe analisar o desenvolvimento dos sujeitos dentro das atividades sociais práticas, valorizando o pressuposto de que são nas atividades que os seres humanos desenvolvem suas habilidades, personalidades e consciências. Também é através de atividades que os sujeitos transformam as suas condições sociais, resolvem as suas contradições, geram novos artefatos culturais e criam

novas formas de vida e de si mesmo (Engeström; Miettinen; Punamäki, 1999).

Vários estudos ocorreram na Finlândia, porém, é extensa a publicação em eventos e periódicos de todo o mundo apoiadas pela Teoria da Atividade e nas metodologias intervencionistas, como por exemplo, Nova Zelândia (Hill et al., 2007), Reino Unido (Daniels et al., 2007), Estados Unidos (Gutiérrez; Vossoughi, 2010), Japão (Yamazumi et al., 2006), Espanha (Guile, 2003), África do Sul (Mukute, 2010), Zimbawe (Mukute, 2009) e Lesoto (Mukute, 2010).

Com a finalidade de contribuir para o estabelecimento do espaço das metodologias intervencionistas no campo dos estudos organizacionais no Brasil, este ensaio objetiva refletir sobre os pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos subjacentes a estas. O ensaio está organizado dentro das seguintes etapas: a) delimitação das metodologias intervencionistas e de seus princípios; b) descrição dos principais conceitos da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, considerando os elementos teóricos abordados em cada época de sua argumentação; c) abordagem dos pressupostos ontológicos das metodologias intervencionistas, ou seja, da visão de realidade em conexão com o materialismo histórico-dialético; d) análise do posicionamento epistemológico no qual se baseiam as metodologias intervencionistas, isto é, suas crenças sobre que tipo de conhecimento é válido e a forma como é construída; e e) por fim, no posicionamento metodológico, assinalar a investigação das potencialidades e as suposições sobre as formas em que o conhecimento é produzido por meio dessas metodologias.

2. METODOLOGIAS INTERVENCIONISTAS: A NOÇÃO DE INTERVENÇÃO

A palavra intervenção pode ter como significado a ação de intervir, mediar ou interceder. Pode 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, também chamado de consultoria, com o intuito de modificar, melhorar ou mudar uma dada atividade.

Conforme Virkkunen (2004), a intervenção como forma específica de atividade teve seu início no processo de industrialização. Isso porque as máquinas utilizadas naquele processo demandavam ação coordenada de um grupo de indivíduos. No momento da criação das primeiras máquinas

industriais soube-se que a disseminação destas demandava a existência de pessoas experientes, que soubessem como organizar a atividade de trabalho ao se fazer uso da tal novidade mecânica.

A **forma moderna de intervenção** foi importante para o desenvolvimento da produção industrial em massa, no início do século 20. A produção em massa espalhou-se amplamente em grande variedade de atividades, essa disseminação pode ser 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 importante, Frederic Taylor (Virkkunen, 2004).

Um **conceito de produção** novo foi desenvolvido após a Segunda Guerra Mundial na fábrica de automóveis Toyota. A fim de tornar a produção em massa de carros rentável com um volume de produção flexível, inaugurou-se a produção flexível ou produção enxuta, tornando-se um protótipo para a organização do trabalho em muitas áreas, fora a 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 Sistema Toyota de Produção 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 deduzido a partir de um conceito geral que é implementado sem uma análise adequada da natureza dos problemas existentes e suas causas na atividade em que a intervenção está ocorrendo. “Esta falácia tem sido típica das abordagens de intervenção muitas baseadas em psicologia social e das ideias de participação” (Virkkunen, 2004, p. 51). Para esse autor, a tendência dessas abordagens concentra-se exclusivamente nos aspectos formais da interação humana em atividades de trabalho e negligencia a análise do conteúdo da atividade realizada pelo intervencionista e pelos participantes, não ajudando na descoberta de novos modelos e artefatos que possam mediar quer na sua resolução de problemas, quer na atividade própria.

Com base nos quatro tipos ideais de formas de trabalho oferecidos por Victor e Boynton (1998),

que representam **diferentes tipos gerais de conceitos de atividade**: artesanato, produção em massa, melhoria de processos, customização em massa, reflete-se, aqui, que a intervenção que se pretende aprofundar nesse trabalho não é aquela que apenas oferece mudanças incrementais no conceito predominante de atividade, como por exemplo, a implementação de máquinas, racionalização e intervenções para processos de melhoria do processo artesanal para o processo de produção em massa. Nem mesmo aquela interessada em mudar o conceito de uma atividade, porém, de acordo com conceitos pré-estabelecidos, como do conceito de produção artesanal para o conceito de produção em massa ou do conceito de produção em massa para o conceito de customização de massa.

A proposta intervencionista da pesquisa-ação, método de investigação utilizado também no campo da pesquisa em organizações poderia sugerir uma proximidade com as metodologias intervencionistas aqui discutidas, principalmente ao procurar manter uma estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estariam envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2009). No entanto, comparativamente com a pesquisa-ação, as **metodologias intervencionistas de abordagem histórico-cultural oferecem de forma explícita uma série de conceitos e métodos que guiam o processo de pesquisa e permitem modelar o sistema em foco**. Cabe ressaltar que na pesquisa-ação as metas de mudança emergem baseadas na comunidade que está sendo investigada (Engeström, 1994), enquanto que as metodologias intervencionistas assumem que o conteúdo do aprendizado pode ainda não existir concretamente entre os participantes, diante do contexto específico de cada atividade. Este conteúdo pode ser criado de forma gradual pelos participantes, por meio de um processo que não pode ser previamente planejado e pode levar anos (Engeström; Sannino, 2010).

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

A proposta da palavra intervenção apoia-se em Demo (1994), como uma dimensão da ciência, ou seja, ciência como instrumento de intervenção, que se sugere ao questionamento cotidiano, à te-

oria para intervir, e à intervenção para teorizar, à inovação; como uma intervenção intencionada à busca de mudanças com conhecimento, vivenciando o vaivém da teoria para a prática e da prática para a teoria, realizando a condição de agente histórico, não de paciente, tendo ideologia como motivação e conhecimento como instrumento básico.

2.2 PRINCÍPIOS DA PESQUISA INTERVENCIONISTA

As origens da pesquisa intervencionistas puderam ser conhecidas a partir do desenvolvimento das Ciências Sociais e Biológicas ocorridas no século passado, mais especificamente na psicologia social e, posteriormente, ampliada, no campo das ciências da gestão, precisamente nas ciências da ação coletiva (Hatchuel, 2000).

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 sejam, por sua vez, responsáveis na condução e na construção do conhecimento coletivo.

Essa proposta difere 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 sobre 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 ambas, em seu movimento amplo e dialético, porém, com base 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 uma consideração im-

portante na proposta aqui trazida. Para esse autor, a ação coletiva “é essencialmente um processo de aprendizado coletivo no qual se busca estabelecer seus próprios princípios de racionalização” (Hatchuel, 2000, 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 do processo – ocorrerá com base nos próprios meios disponíveis e entendimentos próprios daqueles participantes de uma atividade coletiva, auxiliados pelo próprio intermediador/pesquisador.

O referido autor também considera que 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 considerados 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 considera a necessidade de 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, uma igualdade universal, ou mesmo um bem-estar com base em padrões existentes. Nesse sentido, os princípios da pesquisa intervencionista consideram que qualquer nova forma de ação coletiva implica na investigação e no desenvolvimento de novos significados. Sua intenção é a de “considerar a ação coletiva para que seja uma reconstrução de conhecimento (valores são uma forma de conhecimento) e relações (organização da posição do ator e interdependências)” (Hatchuel, 2000, p. 63).

Conforme Midgley (2000), a metodologia adequada para uma intervenção deve explicitar três pontos: (a) a necessidade dos agentes em refletir criticamente e fazer escolhas sobre as fronteiras; (b) a importância de que os agentes possam fazer escolhas entre teorias e métodos para guiar a ação; (c) a importância de tornar explícita a tomada de ação para melhoria, ou seja, algo durador e sustentável com perspectivas de permanência para o futuro.

As condições para a pesquisa intervencionista ocorrer na ação coletiva dependem de alguns pres-

supostos que são reconhecidos e transpostos a partir de 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 face às crises e disfunções; (c) deve-se ter como premissa a recuperação da capacidade de agir dos atores e sua legitimidade na ação coletiva.

Para tanto, a operacionalização de uma pesquisa intervencionista não corresponde a uma padronização de meios para se alcançar os fins, nem mesmo uma orientação instrumental de como proceder ou como operacionalizar algumas ferramentas, mas segue uma lógica sedimentada em princípios teóricos da ação coletiva, principalmente considerando uma epistemologia da ação subjacente à epistemologia do conhecimento que reflete e conduz o pesquisador às raízes da ação, em que as ideias, os conhecimentos produzidos e os atores se expandem, se modificam e se transformam coletivamente, podendo posteriormente transformar as regras ou leis em elementos estabilizados.

Ainda assim, Hatchuel (2000) considera que as pesquisas intervencionistas podem ser consideradas como um modelo exigente de produção de conhecimento não só teórico, mas principalmente prático, implicando um esforço teórico incessante e de longo prazo para tratar a questão do desenvolvimento, com vistas à reconstrução simultânea de configurações de ação, dos meios de visibilidade e dos métodos de aplicação.

2.3 BASE TEÓRICA DAS METODOLOGIAS INTERVENZIONISTAS

Nessa seção, apresenta-se a base teórica das Metodologias Intervencionistas, a Teoria da Atividade – discutida por Cassandre; Bulgacov e Camargo (2011). 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, p. 120), 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 é o Método de Estimulação Dupla, proposto por Vygotsky (1978, p. 74-75) para avaliar funções psicológicas como me-

mória, 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; 1997). Por objeto neutro, Vygotsky refere-se 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 re-invente 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; Kerosuo, 2007). Em outras palavras, é um método para mudar a mediação de ações para, assim, oferecer condições para que o sujeito consiga conduzir novas ações, permitindo-lhe superar situações problemáticas.

Algumas dessas metodologias, têm sido discutidas recentemente nos trabalhos de Cassandre, Pereira-Querol e Bulgacov (2012), Canopf, Cassandre e Tibola (2012), Pereira-Querol, Jackson-Filho e Cassandre (2011) e Cassandre et al (2010). Dentre elas, a metodologia do Laboratório de Mudança desenvolvido na Finlândia.

3. PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DAS METODOLOGIAS INTERVENZIONISTAS

3.1 PERSPECTIVA ONTOLÓGICA

Diferentemente da área da Administração ou Estudos Organizacionais, a Psicologia, ao longo do seu desenvolvimento, tem debatido sobre o entendimento do homem e sua existência e, com o passar do tempo, apesar das diferenças e divergências dentro da área, percebe-se um burilamento constante das teorias em busca da compreensão do homem. Assim, considerando as premissas da pers-

pectiva histórico-cultural da Psicologia, analisa-se o homem na sua condição ontológica, para que esta aproximação possa servir como subsídio para demonstrar o posicionamento do pesquisador diante de sua pesquisa.

Em sua análise sobre a psicologia histórico-cultural, Bock (1999) comenta sobre ideia da não-existência de uma essência eterna e universal do homem na qual, ao longo de sua vida, se atualiza contribuindo para o surgimento de novas potencialidades e faculdades. Esta ideia da natureza humana de ser compreendida como uma essência eterna, favorece ao ocultamento das condições sociais, que são determinantes das individualidades.

Vygotsky (1991), ao tratar das mudanças ao longo do desenvolvimento da criança, faz sua defesa sobre a condição de existência humana no momento que estabelece que os homens são seres ativos, participantes e vigorosos de sua existência no mundo, pois, a cada etapa de seu desenvolvimento, a criança adquire meios para intervir no seu mundo e em si mesma. Neste sentido, um aspecto primordial da condição humana, é a criação e o uso de estímulos auxiliares ou artificiais que garantam a criação de uma situação inédita, cujas reações são alteradas pela intervenção humana ativa (Vygotsky, 1991).

De acordo com Vygotsky, todas as atividades psicológicas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade (Luria, 1976 apud Vygotsky, 1991). As habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores puramente genéticos, mas sim resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve.

Em sua explicação sobre como se dá a construção do Pensamento e da Linguagem, Vygotsky (1991) comenta que a natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio-histórico. Para ele, o pensamento verbal não é uma forma inata de comportamento, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas, que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso.

Desde que admitamos o caráter histórico do pensamento verbal, teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Só pode concluir-se que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento será essencialmente governado pelas leis gerais do

desenvolvimento histórico da sociedade humana. (Vygotsky, 1991, p. 39)

As considerações marxistas de Vygotsky são necessárias à compreensão das bases ontológicas de homem e sua relação com o mundo; apoiam-se no marxismo, com destaque à dimensão histórica da realidade, sendo ela física, biológica ou social, pois entende-se que, assim como a natureza, também o social não é dado ao homem, já que ambos resultam do processo histórico que os origina e os transforma.

Conforme Cole e Scribner (Vygotsky, 1991), Vygotsky reconhece nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos de sua época, dentre eles, a ideia de que o os fenômenos fossem estudados como processos em movimento e mudança, já que para Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana. Assim, no instante em que este mundo é conhecido e transformado pela ação humana, passa a não ser mais natureza em si, já que assume a condição de natureza significada e, em consequência, cognoscível.

Ao admitir que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada, Vygotsky propõe a ideia de zona de desenvolvimento proximal, em que institui que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam, fazendo, uma distinção clara entre o desenvolvimento dela por meio de soluções independentes de problemas (desenvolvimento real) e solução de problemas, sob a orientação de um adulto (desenvolvimento potencial) (Vygotsky, 1991). Portanto, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (Vygotsky, 1991, p. 39).

A partir dessas premissas, o estudo aqui proposto sugere a possibilidade das metodologias intervencionistas de perspectiva histórico-social compreenderem o indivíduo como sendo construído histórica e socialmente, refutando, assim, a visão simplista e limitada de que a consciência humana pode ser revelada de maneira imediata e instantânea, ou que a essência é reflexo direto da aparência, ou ainda, inata. Ao contrário disto, busca-se revelar o movimento de transformação presente na contradição – reconhecendo ser este o aporte fundamental para o entendimento da realidade – e se propõe a revelar as mediações existentes nas ativi-

dades e relações sociais, e os significados atribuídos neste processo a toda realidade na qual vivem os homens.

3.2 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Ao analisar a importância do posicionamento epistemológico das metodologias intervencionistas, reconhece-se a necessidade de refletir sobre a construção, por parte do pesquisador, de uma lógica de pesquisa, principalmente fundamentada em teorias que comuniquem sobre as formas possíveis de se adquirir o conhecimento de uma dada realidade social.

Diante da existência de visões diferentes do mundo e das várias possibilidades de aquisição de conhecimento, entende-se que o pesquisador não deve se fixar num termo ou palavra para salvaguardar sua intenção de pesquisa, pois o posicionamento teórico dele pode estar vinculado, em sua maioria, aos pressupostos de um determinado paradigma da pesquisa social, porém, podem também, existir elementos que estejam presentes na pesquisa, mas não façam parte daquele pressuposto. Dentro dessa proposta, pretende-se aqui analisar as fronteiras entre as principais perspectivas, com o intuito de trazer uma abordagem multiparadigmática que auxilie nas reflexões sobre o posicionamento mais coerente das metodologias intervencionistas, não tendo, assim, a pretensão em focalizar apenas uma das perspectivas.

Na visão de Creswell (2003), os pressupostos filosóficos do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa podem ser apreciados dentro de quatro propostas: pós-positivista, construtivista, ativista/participatória e pragmatista. Na postura pós-positivista considera-se o conhecimento como sendo conjectural. O entendimento sobre a postura construtivista é de que os significados são socialmente construídos. A proposta ativista/participatória advoga pelas pesquisas que analisam as necessidades de indivíduos e, também, de grupos marginalizados. Aqui, as questões de cunho político são consideradas. Pela abordagem pragmática, o conhecimento emerge de ações, situações e consequências, existindo uma preocupação em solucionar os problemas com base em modelos, esquemas ou indicações daquilo que de fato traz resultados, ou seja, de forma utilitária.

Assim, considera-se que o objetivo do interpretativismo é compreender a produção real dos significados, a partir das múltiplas perspectivas, diferentes interpretações e os vários conceitos usados pelos atores sociais no local em que eles interagem, levando-se em consideração que a realidade social

é concreta, e é resultado da experiência própria e também da experiência compartilhada dos indivíduos. Reconhece-se o interpretativismo detentor de um conjunto epistêmico concatenado com os propósitos das metodologias intervencionistas, porém não se devem descartar alguns elementos previstos nos pressupostos pragmáticos, principalmente no que se refere às considerações sobre a experiência advinda da prática.

O pragmatismo clássico, influenciado pelo pensamento darwiniano, tem como principal intenção a valorização da experiência em detrimento do pensamento abstrato, herdeiro do cartesianismo. Conforme Sundin e Johannisson (2005), os pragmatistas clássicos rejeitam o idealismo das vertentes empiricistas herdadas de Francis Bacon e providenciaram o positivismo lógico nas suas bases epistemológicas, implicando numa correspondente teoria da verdade.

Conforme James (apud Sundin; Johannisson, 2005), a clareza perfeita dos pensamentos sobre um objeto é alcançada apenas considerando-se quais os efeitos concebíveis de natureza prática envolvidos no objeto, incluindo as sensações que se deve esperar dele, e as reações que devem se preparar. Na concepção desses efeitos, sendo imediatos ou remotos, é que se obtém um significado positivo em tudo.

Esta objetividade do pragmatismo não deve ser encarada de forma negativa, como sendo interesseira, mas, conforme Sundin e Johannisson (2005), o pragmatismo, em seus pressupostos básicos, assume a posição de que o mundo é criado pelos homens e modificado por meio da prática humana, considerando que os humanos interagem com o meio usando as ferramentas que este oferece.

Outro ponto favorável do pragmatismo, como base de epistemológicas das metodologias intervencionistas, é a sua oposição aos dualismos positivistas na relação entre pensamento e atividade, teoria e prática e fatos e valores (Engeström, 1999).

Engeström (1999) atribui a John Dewey e George Mead o desenvolvimento dos conceitos de ação, de prática e, em alguns momentos, de ação coletiva. Na opinião desse autor, Dewey define que o conhecimento é resultante da prática, e que os significados, os pontos de vista lógicos, as atitudes e os métodos empregados nessa prática possibilitam o conhecimento. Assim, o objeto do conhecimento é prático, no sentido que ele depende de um tipo específico de prática para a sua existência.

A fragilidade do pensamento pragmático, no que se refere à proposta das metodologias intervencionistas, está no fato de que a defesa da experiência resultante da prática é limitada à mente individual. O projeto da experiência prática e o

resultado proveniente dele é decorrente da observação do cientista ou do filósofo. A partir disso, considera-se que os trabalhos de Dewey não apresentam a ação coletiva como intenção principal.

Considerando-se esses pressupostos de Dewey (1984) limitados, negocia-se com o pensamento neo-pragmático de Richard Rorty (1982) e sua valorização para a comunicação das experiências das práticas realizadas pela linguagem.

O neo-pragmatismo é considerado por Sundin e Johannisson (2005) como uma posição filosófica que requer mais do que ferramentas analíticas concretas para focalizar os aspectos sociais, pois a forma como o pragmatismo clássico lida com a relação instrumental entre crenças, conhecimento e ação não explicita a descrição linguística dessa relação.

O foco na linguagem, uma consequência da chamada virada linguística na filosofia ocidental, é o que, de acordo com Rorty (1982), separa seu pragmatismo neo-pragmático do pragmatismo clássico, centrado na experiência. Esta mudança de enfoque implica em, ao invés de concentrar-se nas experiências das mentes individuais, enfatiza-se sobre a comunicação dessas experiências por meio da linguagem. Em outras palavras, só a experiência é insuficiente para o projeto científico do pragmatismo; é necessário comunicá-la e compartilhá-la pela linguagem, principalmente considerando-se que algumas crenças específicas são comunicadas por meio da linguagem.

Apesar do importante refinamento e sensibilidade de Rorty (1982), em incluir os elementos não alcançados pelo pragmatismo clássico, uma situação que não é refletida pelo neo-pragmatismo é como a linguagem é comunicada, pois, a ciência, como qualquer outra prática humana, é executada por meio do uso de um vocabulário específico desenvolvido dentro de uma comunidade, que justifica e convencionam sobre o uso ou não de uma prática, a aprovação ou a negação de teorias e instrumentos de pesquisa e, principalmente, a aceitação ou não do resultado como produto de uma experiência prática. Assim, as questões que se referem ao poder não são debatidas e contextualizadas na proposta de Rorty.

Outra limitação do pragmatismo clássico (que não deixa de ser também do neo-pragmatismo) é apresentada por Engeström (1999, p. 6): “[...] a falta de mediação cultural é evidente em muitos trabalhos de Dewey”. Em síntese, as intenções neo-pragmáticas de Rorty - prevendo tanto crenças resultantes da experiência prática quanto a comunicação linguística - garantem a finalidade do pragmatismo de ser julgado sob a luz dos propósitos que é intencionado a servir, porém, o não-alcance

dos elementos de poder - como, por exemplo, o existente nas relações hierárquicas nas organizações e a previsão dos elementos culturais como mediadores da prática - reduziria a abrangência que uma proposta de metodologia intervencionista se propõe.

Algumas inquietações surgem em decorrência das oportunidades oferecidas pelo pressuposto epistemológico do pragmatismo, no entendimento do que é a realidade e de como ela é socializada. Seria a intenção do pragmatismo compreender a realidade apenas por aquilo que é externalizado pela linguagem? E em relação à singularidade do pesquisador dentro desta perspectiva, será que a linguagem representaria realmente tudo o que o sujeito é, ou ele se expressaria apenas pelos elementos linguísticos convencionados no social, como os defendidos por Rorty?

Ao não se alcançar respostas claras aos questionamentos ora propostos, considera-se o discutido por González Rey (2003, p. 272), sobre a necessidade de se reconhecer esta realidade como aquela existente na processualidade contraditória dos elementos que a constituem, atentando para o fato de que a realidade do racionalismo moderno pode não apenas conter elementos da razão, mas também pode estar embebida em necessidades que não são claras e diretas aos protagonistas. Assim, revelar a realidade dos sujeitos requer analisar outros elementos, como, por exemplo, as situações de dominação e submissão envolvidas nas relações entre eles, as estruturas de poder e controle existentes nas hierarquias das organizações, as regras explícitas e implícitas (gênero) existentes na execução da atividade e às condições políticas, sociais e econômicas atreladas ao contexto.

Ao explicitar o paradigma interpretativista a partir dos posicionamentos epistemológicos admitidos para as pesquisas intervencionistas, procurou-se indicar uma metateoria que se apresenta como derivada desse paradigma e em equilíbrio com a postura ontológica anteriormente apresentada. Para tanto, nota-se a existência de limites tênues entre essas metateorias que devem ser expostas e decompostas para uma melhor localização dos limites e possibilidades apresentados por elas.

Assim, a epistemologia que se relaciona às metodologias intervencionistas é aquela que fundamenta-se na epistemologia intervencionista introduzida pela terceira geração da Teoria da Atividade enraizada profundamente no historicismo e na natureza contraditória da realidade, ou seja, numa “epistemologia baseada nas noções de historicidade e transformações por meio da contradição, na qual a forma de se alcançar o conhecimento ocorre aprofundando-se na forma de se fazer história e

intervindo na maneira de se fazer história” (Engeström, 2011 em comunicação verbal)¹.

3.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Denzin e Lincon (2006) alertam para o fato de que a metodologia é muitas vezes confundida com os métodos de investigação utilizados no projeto. Para esses autores, método é a técnica e os procedimentos empregados num projeto de pesquisa para coletar e analisar dados. Por outro lado, metodologia é o interesse expresso pelo pesquisador com a lógica da investigação científica, em especial com a investigação das potencialidades e limitações das técnicas ou procedimentos específicos. Ainda para esses autores, o termo metodologia refere-se à ciência e ao estudo de métodos e suposições sobre as formas em que o conhecimento é produzido.

Para as intenções metodológicas da abordagem em discussão, admite-se a interferência do pesquisador na escolha da metodologia e, posteriormente, dos métodos que retratarão uma realidade como resultado.

Diante dessas considerações, o pesquisador é um mediador e um facilitador no processo de pesquisa, com um papel proativo com as pessoas e com os objetos de seu estudo; esta compreensão enseja um engajamento maior e um diálogo permanente com os vários grupos de pessoas que possuem uma prática conjunta; assumindo seu caráter ativista no processo de concepção e implementação das pesquisas, até o ponto de se tornarem agentes de mudança, quando necessário. Diante disso, as ideias podem ser comentadas, discutidas e negociadas como parte da prática da investigação em curso.

Essas proposições ensaiam considerar que o pesquisador além de ser um elemento mediador e facilitador da pesquisa, também é um sujeito responsável pela intervenção nas realidades pesquisadas. Não como um mediador que efetua a pesquisa apenas para atender ao planejamento realizado e em conclusão dos projetos assumidos; não como um secretário, com apenas uma improvisada entrada substantiva, modesta e detentor de princípios descontextualizados e orientações técnicas; mas como um sujeito, que tem como princípios suplantar a lógica da organização em favor das pessoas envolvidas nas mesmas, de forma que essa intervenção tenha reflexos tanto na sua vida profissional quanto na vida pessoal dos sujeitos da prática.

Por sua vez, González Rey (2003, p. 269) valoriza a intenção de estabelecer uma relação de diálogo entre pesquisador e pesquisado, a fim de que se crie um processo conjunto de reflexão “[...] em que cada um vai saindo gradualmente de suas respectivas trincheiras para entrar em uma relação mais aberta, autêntica e franca [...]”, rompendo-se, então, com todo o hermetismo epistemológico apriorístico. Busca-se, assim, descobrir aspectos novos nessa relação pela construção conceitual resultante da permanente formulação de pressupostos criados para definir os diferentes eixos de construção de informação, provenientes do curso investigativo.

A escolha epistemológica sobre a prática busca o significado de conhecê-la. O entendimento ontológico recai sobre o que é uma prática e como ela se manifesta na realidade. Kemmis e McTaggart (2005) acreditam ser arriscado prever método e técnica de pesquisa, pois, a escolha pode direcionar para um caminho particular de perceber uma dada situação. Além da proposta estritamente objetivista ou subjetivista, a dialética reflexiva da ciência da crítica social oferece a possibilidade de ver a prática pela perspectiva interna do grupo (reflexivamente), na qual as atividades dos membros estão interconectadas, constituindo e reconstituindo sua própria prática social, em primeira pessoa (Kemmis; McTaggart, 2005).

A prática, pela visão pragmática, pode desconsiderar as intenções subjetivas dos participantes, significados, valores e categorias interpretativas, não contemplando a estrutura da linguagem, do discurso e da tradição, na qual diferentes pessoas e diferentes grupos constroem e reconstróem a sua prática historicamente (Kemmis; McTaggart, 2005).

Diante deste contexto, compreende-se que a prática deve contemplar amplamente a subjetividade dos sujeitos, reconhecendo os significados e valores e refletindo, não só sobre a estrutura da linguagem, mas, também, sobre o contexto histórico que a instituiu.

Como em outras práticas, a pesquisa envolve a história da ação. Ela é meta-prática que visa transformar a maneira de pensar e de falar das pessoas, o modo de fazer as coisas e de se relacionar com os outros. Essa pesquisa engajada (Bordieu; Wacquant, 1992 apud Kemmis; McTaggart, 2005) não pode ser considerada fechada, ou seja, ela está aberta para novas construções e reconstruções, na qual os pesquisadores podem ser transformados, bem como suas práticas de pesquisa. Kemmis

¹ Entrevista realizada com o professor Yrjö Engeström. Finlândia: Center for Research on Activity Theory and Developmental Work Research, Helsinki Summer School. 01 dez. 2011.

e McTaggart descrevem a ação comunicativa de Habermas (Bordieu; Wacquant, 1992 apud Kemmis; McTaggart, 2005) como aquilo que as pessoas fazem quando estão engajadas na comunicação consciente e deliberada de uma certa particularidade/situação, na intenção de: (a) alcançar concordância intersubjetiva como base para (b) compreensão mútua (c) para alcançar consenso não forçado sobre o que fazer numa situação particular de prática, em que esses comunicadores estão envolvidos e (d) na busca pela solidariedade e legitimidade.

No entendimento de Kemmis e McTaggart (2005), a legitimidade proposta, conforme anunciada na letra (d), garante aos atores pela ação comunicativa quer individualmente e no contexto da participação mútua, decidam por eles mesmos em relação a: (a) o que é compreensível quando os outros estão dizendo algo; (b) o que é verdadeiro a partir dos seus próprios conhecimentos; (c) como os participantes por si consideram ser sincero e verdadeiro; (d) o que os participantes mostram como moralmente correto e apropriado em relação aos seus próprios julgamentos individuais e coletivos.

Os projetos de ação participativa projetam a ação comunicativa dentro do campo da ação e da construção da história, permitindo crítica deliberada e meios reflexivos para transformar maneiras de compreensão da prática social existente. Também se pretende que as situações existentes permitam a transformação de outras pessoas/agentes. A ação participativa exploratória cria oportunidades para os agentes pensarem que suas práticas podem ser modificadas por meio do aprendizado proporcionado pela cautelosa observação dos processos e consequências das ações nas quais estão envolvidos (Kemmis; McTaggart, 2005). As considerações que Kemmis e McTaggart (2005) fazem refletem as perspectivas tanto objetivas quanto subjetivas de pesquisa, além de considerarem os níveis individual e social: (a) os indivíduos são reconhecidos objetivamente por suas práticas individuais de comportamento, em termos de performance, eventos e efeito - como previsto nas abordagens behavioristas e cognitivistas da psicologia; (b) subjetivamente, as práticas dos indivíduos são idealizadas por meio de suas ações intencionais, delineadas pelos significados e valores, atendidos na maioria das abordagens construtivistas; (c) ao nível social, a visão objetiva das pesquisas sobre prática são concebidas pela interação social com viés estruturalista-funcionalista; (d) a subjetividade retratada na perspectiva social reconhece as práticas como sendo socialmente estruturadas, delineadas pela tradição dos discursos, como as do interpretativismo e das abordagens pós-estruturalistas.

Diferente dessas quatro possibilidades apresentadas por Kemmis e McTaggart (2005), considera-se como base das metodologias intervencionistas, a visão reflexiva-dialética das relações e conexões subjetivas e objetivas. Com esta perspectiva, estabelece-se que as práticas são social e historicamente constituídas e reconstituídas pela ação humana e pela ação social, privilegiando a singularidade existente em cada prática analisada.

Por fim, apoia-se aqui no plano metodológico estabelecido por González Rey (2003) e atenta-se para as questões do método de investigação proposto por Vygotsky (1984), em que determina os princípios para as definições da metodologia qualitativa: (a) compreender a investigação como processo construtivo-interpretativo e histórico, em constante mudança, em decorrência de sua condição de estudo estar ligada a fenômenos psíquicos, considerando, sobretudo, que as interpretações não possuem relação linear ou direta com as informações precedentes do momento empírico; (b) atribuir rigor na explicação e não a simples descrição daquilo que é decorrente dos sujeitos em estudo e daquilo que é procedente da interpretação do pesquisador, valorizando, não só as práticas discursivas que se revelam nas análises dos materiais, mas, também, a legitimidade das ideias do pesquisador; (c) resistir a qualquer forma de objetividade ou de objetividade disfarçada nos processos de construção da informação; (d) compreender qualquer instrumento ou procedimento metodológico como um momento em um espaço relacional, considerando-se, assim, que toda investigação psicológica, ou de qualquer outra área das ciências sociais, é um processo dialógico; (e) não fazer diferenciação entre a produção das informações e suas interpretações; (f) estabelecer que os significados que darão sentido à informação não serão obtidos anteriormente ao processo de investigação, mas em decorrência do seu próprio processo; (g) atribuir significação aos processos de sentido implicados na produção de conhecimento, reconhecendo ser importante a sensibilidade do curso histórico de desenvolvimento, para que possam emergir os possíveis processos psicológicos fossilizados, automatizados ou mecanizados, envolvidos nos fenômenos psíquicos estudados; (h) valorizar o contexto dos sujeitos por meio da compreensão que eles possuem dele, focalizando o particular como instância da totalidade social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria da Atividade Histórico-Cultural tem oportunizado, em trabalhos internacionais, uma ampliação do entendimento do que é o sujeito nas

organizações e também tem valorizado as potencialidades e possibilidades deste sujeito, no momento em que ele se constitui e é constituído pelas suas interações no trabalho.

A proposta das metodologias intervencionistas de pesquisa sinalizam que os sujeitos envolvidos - tanto o pesquisador quanto o pesquisado - são capazes de expandir as suas compreensões sobre as práticas cotidianas de pesquisa e suas implicações com o objeto de seu trabalho, além de favorecer a compreensão mais abrangente dos relacionamentos envolvidos na interação com outros sujeitos do trabalho, e por que não dos outros sujeitos de convívio deste trabalhador.

As potencialidades das metodologias intervencionistas relacionam-se à expansão do papel de pesquisador nas suas oportunidades de exercitar a ampliação das capacidades de estimular a reflexão nos outros sujeitos nos espaços de pesquisa. Pretende-se, com esta metodologia, contribuir para: (a) que o pesquisador, munido de conhecimento não só prático na condução da condução da pesquisa, mas também conhecedor dos pressupostos que embasam a sua investigação, possa ser agente portador de instrumentos de mediação capazes de despertar nos sujeitos pesquisados a sua capacidade de agir; (b) estimular os pesquisados nas suas potencialidades em criar ferramentas e soluções para superação das contradições das atividades em que estão envolvidos; (c) permitir que os pesquisados tornem-se capazes de refletir sobre suas condições e, quiçá, possam mudar para a vida que segue além da atividade laboral; (d) que esses sujeitos possam fazer diferente, que possam ser ativistas e engajados nas mudanças necessárias para uma melhor compreensão da realidade; (e) que encontrem maneiras de se libertarem das situações que lhes desagradem, que possam aprender, no sentido de que entendam que o processo de aprendizado é contínuo, repleto de contradições, mas necessário.

Assim, a compreensão de pessoa que constitui e é constituído pela vivência de suas práticas reais poderá ser materializada nos processos investigativos das organizações em que situações concretas e reais de pesquisa ofereçam condições para que os sujeitos da pesquisa, tanto os pesquisados quanto os pesquisadores, possam refletir sobre suas práticas, ter novos insights, envolver-se em mudanças e, principalmente, continuar no processo de aprendizagem.

Na tentativa de refletir sobre os pressupostos da pesquisa intervencionista, compreende-se, portanto, que sua orientação ontológica está próxima da intenção do estudo do ser enquanto ser, em que, nesse estudo, existe uma visão de mundo específica, uma lógica interna da relação deste ser com ele

mesmo, a existência da relação dele com o mundo e, principalmente, um pressuposto de realidade dada, fundamentada na Teoria da Atividade, que, por sua vez, possui uma visão de mundo com raízes fortes no materialismo histórico dialético.

Quanto ao posicionamento epistemológico inferido a partir das reflexões aqui trazidas, destaca-se a indicação de uma filosofia de conhecimento que analisa como algo se forma, quais os seus pressupostos filosóficos fundamentais, a sua estruturação social e os seus métodos de investigação.

O pressuposto metodológico possui uma compreensão crítica e reflexiva dos métodos de investigação científica. Essa metodologia quando proposta é fundamentada em uma ontologia, uma epistemologia e em técnicas de pesquisa. O método ora assumido, é a relação da teoria com a prática como ontologicamente definida e epistemologicamente consolidada.

Os pressupostos de pesquisa explicitados neste trabalho não tiveram a intenção de determinar em definitivo uma orientação para as propostas de pesquisa intervencionistas, nem mesmo teve a pretensão de estabelecer os parâmetros que os estudos futuros que se seguem tenham o mesmo direcionamento. A transposição da Teoria da Atividade da área da Educação e Psicologia para a Administração tem intenção de provocar reflexões iniciais sobre uma potencial ferramenta para os estudos organizacionais, abrindo diálogo para as ideias iniciais, e, portanto, não esgotando todas as compreensões das possibilidades de novos entendimentos e contribuições.

Não restam dúvidas sobre os alcances das metodologias intervencionistas - no caso do Laboratório de Mudança na Finlândia e na Europa, bem como a atual discussão empreendida pelos pesquisadores finlandeses sobre a Teoria da Atividade - na contribuição para o desenvolvimento e disseminação dos pressupostos teórico-metodológicos herdados de Vygotsky e seus pesquisadores. Salienta-se, porém, a necessidade ainda de compreender e refletir sobre o contexto de sua aplicação.

Compreendendo que originalmente a Teoria da Atividade fundamenta-se teórica e metodologicamente na tradição marxista, o que caracteriza e materializa seus produtos intelectuais, instiga-se o quanto as gerações que sucederam os estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev ainda mantêm a mesma perspectiva teórica; e o quanto a compreensão do mundo e da realidade social, realmente, tem um viés materialista histórico e dialético.

REFERÊNCIAS

- BOCK, A. M. A psicologia ou as psicologias: ciência e senso comum. In: BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. (Orgs.). **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Editora Saraiva, 1999. p. 15-28.
- CANOPE, L.; CASSANDRE, M. P.; APPIO, J. Uma Aproximação à Estratégia como Prática na Perspectiva Histórico-Cultural: Compreendendo a Prática de uma Empresária do Ramo de Serviços de Beleza. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. 1 CD-ROM.
- CASSANDRE, M. P.; CANOPE, L.; APPIO, J.; BULGACOV, Y. L. M. Gênero e Estilo na prática das Manipuladoras de Alimentos: uma aproximação empírica aos estudos organizacionais na perspectiva sócio-histórica e cultural. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 24, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010. 1 CD-ROM.
- _____. BULGACOV, Y. L. M.; CAMARGO, D. de. O conceito de prática a partir da Teoria da Atividade. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 1, 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.
- _____. QUEROL, M. A. P.; BULGACOV, Y. L. M. Metodologias Intervencionistas: Contribuição Teórico-metodológica dos Princípios Vigotskyanos para Pesquisa em Aprendizagem Organizacional. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. 1 CD-ROM.
- COLE, M. **Cultural psychology: a once and future discipline**. Cambridge: Belknap Press, 1996.
- CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.
- DANIELS, H. et al. Learning in and for multi-agency working. **Oxford Review of Education**, Oxford, v. 33, n. 4, 2007.
- DAVYDOV, V. V. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. (Eds.). **Activity theory and social practice**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999a.
- _____. The content and unsolved problems of activity theory. In: ENGESTRÖM, Y., MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.-L. (Eds.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999b.
- DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DEWEY, J. **The later works, 1925-1953. 4 (1929): The quest for certainty**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1984.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2006.
- ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Orienta-Konsultit Oy, 1987.
- _____. The working health center project: Materializing zones of proximal development in a network of organizational learning. In: KAUPPINEN, T.; LAHTONEN, M. (Eds.). **Action research in Finland**. Helsinki: Ministry of Labour, [s.d.].
- _____. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.L. (Orgs.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: University Press, 1999.
- _____. MIETTINEN, R., PUNAMÄKI, R. **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- _____. KEROSUO, H. From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. **Journal of Workplace Learning**, v. 19, n. 6, 2007.
- _____. SANNINO, A. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, p. 1-24, jan. 2010.
- GUILE, D. Learning through 'e-resources': the experience of SMEs. **European Journal of Vocational Training**, UK, v. 27, n. 5, 2003.
- GUTIÉRREZ, K. D.; VOSSOUGH, S. Lifting off the ground to return anew: Mediated praxis, transformative learning, and social design experiments. **Journal of Teacher Education**, Pensilvânia, v. 61, n. 1-2, jan./feb. 2010.
- GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- 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. 2000.
- HILL, R. et al. Workplace learning in the New Zealand apple industry network: a new co-design method for government "practice making". **Journal of Workplace Learning**, Bingley, v. 19, n. 6, 2007.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Communicative action and the public sphere. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, N. S. (Eds.). **The sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

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.

MUKUTE, M. **Exploring and expanding learning processes in sustainable agriculture workplace contexts**. 2010. 413f. Thesis (Doctor of Philosophy) - Rhodes University, Grahamstown, South Africa, 2010.

_____. Cultural historical activity theory, expansive learning and agency in permaculture workplaces. **Southern African Journal of Environmental Education**, Torino, v. 26, 2009.

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, 2011.

RORTY, R. **Consequences of pragmatism**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

SUNDIN, O.; JOHANNISSON, J. **Pragmatism, neo-pragmatism and sociocultural theory**: communicative participation as a perspective in LIS. *Journal of Documentation*, Bradford, v. 61, n. 1, jan. 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

VICTOR, B.; BOYNTON, A. C. **Invented Here: maximizing your organization's internal growth and profitability**. Boston: Harvard Business School Press, 1998.

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.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M. *et al.* (Orgs.). **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Internalização das funções psicológicas superiores. In: COLE, M. *et al.* (Coords.). **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **The history of the development of higher mental functions**. New York: Plenun, 1997. v. 4. The collected works of L. S. Vygotsky.

YAMAZUMI, K. *et al.* **Collaborative and networked expertise**: an activity-theoretical study of new forms of pre-service teachers' expansive learning. Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University, 2006.