

O percurso dos princípios teórico- metodológicos vygotskyanos: um olhar sobre o CRADLE

Marcio Pascoal Cassandre
Marco Antonio Pereira-Querol

INTRODUÇÃO

A Teoria da Atividade (TA) é uma teoria de origem russa, tendo sido inicialmente desenvolvida por autores das áreas da Educação e Psicologia, tais como Vygotsky, Leontiev e Davydov. Desde a década de 1970, essa teoria tem sido redescoberta no ocidente e passou a ser usada em pesquisas realizadas em ambientes de trabalho. Estes três principais autores que fundamentam essa teoria têm sido relidos por várias áreas do conhecimento, o que não tem sido diferente pela área da Estudos Organizacionais, principalmente por sua profunda aderência às



discussões sobre aprendizagem organizacional e pesquisa científica em produções teóricas internacionais.

A partir de 2011 verifica-se a tentativa de traslado teórico-metodológico produzido nos trabalhos de Pereira-Querol, Jackson Filho e Cassandre (2011); Cassandre, Pereira-Querol e Bulgacov (2012) e Cassandre e Pereira-Querol (2014). Estas publicações apontam 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.

O debate que se intenciona criar com este trabalho visa conhecer a compreensão atual por parte de pesquisadores que estudam essa temática, sobre a evolução das gerações que desenvolveram a base teórica das metodologias intervencionistas de perspectiva histórico-cultural, analisando os elementos teóricos abordados em cada época de sua argumentação. Essa compreensão é decorrente de uma aproximação empírica ocorrida no ambiente de produção de conhecimento científico que tem direcionado seus esforços, já há muitos anos, na continuidade dos estudos sobre a Teoria da Atividade, como é o caso dos

pesquisadores do *Center for Research on Activity Learning and Development* (CRADLE), da Universidade de Helsinki, Finlândia. Nesse sentido, a proposta deste artigo não é fazer uma revisão exaustiva da literatura sobre o tema, mas sim apresentar como a evolução da pesquisa é entendida por alguns pesquisadores contemporâneos atuais.

Para tanto, analisou-se entrevistas, diálogos informais e participações nas formações, tais como seminários e cursos, oferecidas aos estudantes sobre as teorias russas da aprendizagem por meio de uma observação participante. O material coletado é decorrente de um projeto etnográfico maior conduzido durante sete meses naquele Centro, porém não sendo a etnografia o foco metodológico desse artigo, mas sim uma observação participante no campo da pesquisa.

A partir desse contexto, este artigo interessa em conhecer qual é a orientação dos atuais pesquisadores do CRADLE sobre abordagem da Teoria da Atividade Histórico-Cultural como base teórico-metodológicas para as pesquisas intervencionistas.

Este artigo está estruturado em cinco seções, incluindo esta introdução. Os fundamentos do princípio intervencionista, principalmente a Teoria da Atividade,

são abordados na segunda seção desse trabalho. A terceira seção oferece informações sobre o campo e os procedimentos da pesquisa na intenção de compreender a evolução da TA. Na quarta sessão apresenta-se a evolução da unidade teórica de análise na TA a partir da interpretação de pesquisadores finlandeses. Essa evolução compõe as reflexões da quarta seção. Por fim, a quinta seção faz algumas considerações finais sobre as compreensões contemporâneas dos conceitos teórico-metodológicos da TA para os Estudos Organizacionais.

TEORIA DA ATIVIDADE COMO UMA TEORIA INTERVENCIONISTA

A forma mais tradicional de se entender aprendizagem é como se ela fosse um processo em que um sujeito (indivíduo ou organização) adquire certo conhecimento ou habilidade, de tal forma que este conhecimento produza uma mudança de comportamento no sujeito. Essa abordagem pressupõe que o conhecimento é explícito (bem definido e externalizado em palavras, livros, textos e modelos) e estável (não muda no tempo). Assim, o conhecimento existe *a priori*, é dominado *a priori* por uma pessoa como, por exemplo, no caso de um professor ou um consultor que é capaz de externalizar e transmitir verbalmente o conhecimento a outro indivíduo que irá, por sua vez, assimilá-lo passivamente. Outra forma possível de um indivíduo aprender seria participando em uma comunidade de práticas, tal como o defendido por Lave e Wenger (1991). Um

exemplo deste tipo de aprendizagem são os estágios profissionalizantes nas escolas, porém a limitação das abordagens dessa natureza é que o conhecimento é considerado existir antecipadamente.

O problema dessas noções de aprendizagem é que as suas pressuposições são diariamente desafiadas nas práticas de trabalho conduzidas nas organizações. As pessoas nas organizações estão constantemente aprendendo algo que não é estável, algo que está constantemente mudando. Muitas vezes as pessoas não tem definido de antemão aquilo que vão aprender. Muitas vezes os sujeitos aprendem novas formas de atividade que ainda não foram criadas (ENGESTRÖM, 2001) sendo elas aprendidas ao passo que são criadas. Assim, não existe a figura de um professor, um especialista ou um consultor que sabe previamente o que o indivíduo deve aprender.

Nas últimas décadas uma infinidade de teorias de aprendizagem surgiram enfatizando diferentes aspectos da aprendizagem. A teoria de Gregory Bateson (1972) de níveis de aprendizagem auxilia na compreensão de como as diferentes teorias estão relacionadas. O autor distinguiu três níveis de aprendizagem: aprendizagem I se refere à aquisição de respostas consideradas corretas em determinado contexto. Esse é o tipo mais frequente de aprendizagem em que um indivíduo aprende um conhecimento que já existe. Por exemplo, um operário

aprende uma nova tecnologia para conduzir uma determinada operação. Bateson (1972) aponta que durante a aprendizagem I ocorre também uma aprendizagem II, em que as pessoas aprendem também o contexto, as regras e os padrões de comportamento característicos ao contexto em si. Assim, no exemplo do operário, ele não aprende somente um conhecimento específico, mas aprende o conhecimento subjetivo do que significa ser um operário: como agradar o chefe, como conseguir favores, como pertencer a grupos, etc.

Às vezes o contexto bombardeia os participantes com demandas contraditórias: aprendizagem II cria o vínculo duplo. Por exemplo, um operário pode estar na posição em que possui metas contraditórias. Tais pressões podem levar à aprendizagem III, na qual uma pessoa ou um grupo começa a questionar radicalmente o sentido e o significado do contexto e começa a construir um contexto alternativo mais amplo. A aprendizagem III é um esforço essencialmente coletivo.

Neste artigo apresenta-se a evolução da Teoria da Atividade, sua unidade de análise e a evolução da forma como aprendizagem é entendida. Nele, discute-se que a primeira geração oferece conceitos e instrumentos para entender o que Bateson chama de aprendizagem I e II. A segunda geração da TA vai um passo adiante expandindo a unidade de análise de uma ação para uma atividade. Tal

expansão permite expandir a visão de aprendizagem de uma mudança de mediadores para uma transformação de todo um sistema de atividade. Apresenta-se a Teoria da aprendizagem Expansiva que pode ser considerada um tipo de aprendizagem III, em que o que se está aprendendo é um novo objeto.

Na segunda e terceira geração a aprendizagem III é vista como uma atividade de aprendizagem que tem as suas próprias ações e ferramentas. O objeto da atividade da aprendizagem expansiva é todo o sistema de atividade em que os sujeitos da aprendizagem estão engajados. A atividade de aprendizagem expansiva produz padrões culturalmente novos de atividade. Nesse sentido, a aprendizagem expansiva no trabalho produz novas formas de atividade de trabalho.

Nessa seção apresenta-se uma breve introdução sobre o conceito de intervenção, e em especial, o conceito de intervenção formativa, no qual as pesquisas intervencionistas mais recentes se baseiam. Nessa composição, o princípio da intervenção é fundamental não apenas para produção de conhecimento sobre uma atividade, mas também para o desenvolvimento da TA.

○ princípio da pesquisa intervencionista

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 teoria 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.

Pode-se considerar que as pesquisas intervencionistas surgiram em decorrência do desenvolvimento das Ciências Sociais e Ciências 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 intenção dessas pesquisas intervencionistas é a de valorizar a produção de conhecimento que favoreça o surgimento de novos atores no processo de pesquisa e que sejam, por sua vez, corresponsáveis na condução e na construção do conhecimento coletivo (MIDGLEY, 2000).

A intervenção implícita nessa proposta de metodologia sugere três questões fundamentais: 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 (MIDGLEY, 2000).

Para Hatchuel (2000), uma proposta metodológica intervencionista deve levar em consideração: a natureza da ação coletiva, o objetivo geral em restaurar a inteligibilidade e a capacidade coletiva face às crises e disfunções e a recuperação da capacidade de agir dos atores e sua legitimidade na ação coletiva.

Nesse contexto, a metodologia intervencionista segue uma lógica baseada 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.

Assim, pesquisas dentro dessa proposta podem ser consideradas como modelos de produção de conhecimento não só teórico, mas principalmente prático, implicando um esforço incessante e de longo prazo articulado no nível teórico para tratar a

questão do desenvolvimento, sugerindo a reconstrução simultânea de configurações de ação, os meios de visibilidade e os métodos de aplicação (HATCHUEL, 2000).

Compreende-se a importância do princípio intervencionista estar fundamentado no pressuposto de que o conhecimento é produzido por meio da transformação do objeto, e não apenas de sua observação. Em outras palavras, para se conhecer um determinado fenômeno, o pesquisador poderia transformá-lo por meio de intervenções, como tem sido feito nos vários trabalhos de pesquisadores inspirados pelo conhecimento recebido por influência das publicações e formações decorrentes do CRADLE. Alguns deles produzidos em pesquisas ocorridas em outros países, tais como: Nova Zelândia (HILL *et al.*, 2007), Reino Unido (DANIELS *et al.*, 2007), Estados Unidos (GUTIÉRREZ; VOSSOUGH, 2010), Japão (YAMAZUMI *et al.*, 2006), Espanha (GUILLE, 2003), África do Sul (MUKUTE, 2010), Zimbawe (MUKUTE, 2009) e Lesoto (MUKUTE, 2010). Os resultados apresentados por esses trabalhos apontam que essas intervenções produziram conhecimento sobre o objeto, sobre a metodologia, os métodos e os instrumentos de pesquisa e, sobretudo nos sujeitos pesquisador e pesquisado. A partir dessas compreensões é que se defende a ideia de que para entender uma atividade é necessário transformá-la.

A metodologia intervencionista recebe o nome Intervenções Formativas pelo CRADLE (ENGESTRÖM, 2011) na sua aplicação prática pelo Laboratório de Mudanças (ENGESTRÖM *et al.*, 1996; VIRKKUNEN *et al.*, 1997; SANNINO, 2008; ENGESTRÖM 2004; KEROSUO; ENGESTRÖM, 2003; PEREIRA-QUEROL; JACKSON FILHO; CASSANDRE, 2011). Cabe ressaltar a importância de se descrever brevemente esse tipo de metodologia, pois é uma das metodologias de pesquisa mais empregadas pelos atuais pesquisadores do CRADLE ao vincularem a TA à aprendizagem organizacional.

Dentre algumas variações de propostas de metodologias intervencionistas, tais como a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009) e a Clínica da Atividade (CASSANDRE, PEREIRA-QUEROL e BULGACOV, 2012; CANOPF, CASSANDRE e TIBOLA, 2012; CASSANDRE *et al.*, 2010), busca-se compreender a chamada intervenção formativa.

Engeström (2011), importante pesquisador contemporâneo do CRADLE que contribuiu para o desenvolvimento da TA, diferencia metodologia formativa da visão linear de intervenção, incorporada pela ideia da tradição do experimento controlado. A diferença existente refere-se a 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 pelo princípio da Estimulação Dupla.

O Método de Estimulação Dupla foi introduzido por Vygotsky no intuito de explicar a situação de 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 lhes permitam resolvê-las. Quando encontrada a ferramenta, ela é transformada em instrumento (LEKTORSKY, 2009). O primeiro estímulo é uma tarefa a ser realizada ou um problema a ser solucionado. 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) 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.

Conforme Engeström (1999), o Change Laboratory® – em português Laboratório de Mudança (LM) – é um exemplo de aplicação da metodologia formativa, constituído por 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 (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).

O método faz uso de uma série de conceitos baseados em uma abordagem teórica e metodológica da Teoria da Atividade baseada nos pesquisadores russos, principalmente Vygotsky, entre eles: i) a Teoria de Mediação Cultural de ações humanas, em que a relação entre o sujeito e o objeto é mediada por meios culturais ou artefatos usados como sinais e ferramentas; ii) o Método de Estimulação Dupla, utilizado para mudar a mediação de ações para, assim, oferecer condições para que o sujeito consiga conduzir novas ações, permitindo-lhe superar situações problemáticas; iii) o Modelo do Sistema de Atividade, representação gráfica triangular demonstrando os relacionamentos básicos em

sistemas de mediação de uma atividade humana, tais como elementos sociais, regras, divisão do trabalho e comunidade; e iv) a Teoria da Aprendizagem Expansiva, que propõe compreender a essência de um objeto ao localizar e reproduzir teoricamente a lógica do seu desenvolvimento e de sua formação histórica, por meio do surgimento e solução de contradições internas produzidos de forma abstrata com base em etapas (ENGSTRÖM, 1987, 1999, 2011).

Em síntese, a metodologia formativa é uma aplicação da TA para investigar o processo de aprendizagem expansiva em sistemas de atividades de organizações.

O CAMPO E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O CRADLE como reduto dos atuais pesquisadores da TA

Devido a vários fatores, tais como a proximidade com os países herdeiros da tradição histórico-cultural (Rússia) e a continuidade empreendida pelos pesquisadores, a Finlândia representa e continua a produzir conhecimento aprofundado e ampliador dos conceitos de Vygotsky, Leontiev, Davydov, Ilyenkov, entre outros autores originários da ex-União Soviética, berço destas discussões.

Além da estrutura física da Universidade de Helsinki, as discussões acerca de uma das propostas de intervenção, o Change Laboratory® (ENGESTRÖM *et al.*, 1996; VIRKKUNEN *et al.*, 1997; SANNINO, 2008; ENGESTRÖM 2004; KEROSUO; NGESTRÖM, 2003; PEREIRA-QUEROL; JACKSON FILHO; CASSANDRE, 2011) têm recebido estudantes e pesquisadores do mundo inteiro que desejam conhecer e se aprofundar na metodologia proposta por esse laboratório e, mais ainda, para estabelecerem contato com os pesquisadores vinculados a esse centro de pesquisa, cujos nomes são conhecidos e referenciados nas áreas da Educação e da Psicologia mundialmente.

A inauguração da primeira composição do CRADLE ocorreu em 1994, com o *Center for Research on Activity Theory and Developmental Work Research* pertencente ao Departamento de Educação da Universidade de Helsinki. Desde seu início, o CRADLE focou no desenvolvimento de pesquisas inovadoras com base na Teoria da Atividade Histórico-Cultural - sigla em inglês CHAT, das iniciais das palavras Cultural-Historical Activity Theory (ENGESTRÖM; HAKKARAINEN, 2008) - contribuindo no enriquecimento das pesquisas sobre o cotidiano e o aprendizado decorrente deste trabalho, abrigando um grande número de projetos de pesquisa sobre trabalho, educação e inovações, além de oferecer formação a várias gerações de estudantes de mestrado e doutorado e produzir inúmeras publicações internacionais.



Seu foco é a interação recíproca entre a teoria e a prática, tendo como ferramenta de investigação as intervenções formativas que a utilizam. Esse Centro tem como premissa colaborar com institutos politécnicos no desenvolvimento e na investigação de soluções pedagógicas que atravessem as fronteiras entre a Educação e o trabalho.

A seguir apresenta-se o contexto da área de estudo, a coleta e a análise dos dados usado para explorar a evolução de pesquisa intervencionista.

Coleta de dados

A técnica da observação participante para a coleta de dados aqui empregada, pode produzir informações não apenas cognitivas, mas também de nível emocional (TEDLOCK, 2001), haja vista o envolvimento integral do sujeito pesquisador, não apenas como mero recolhedor de informações, mas como sujeito ativo, participante e envolvido no contexto da pesquisa.

Além disso, o emprego desta técnica teve a pretensão de não apenas colocar o pesquisador como simples espectador do fato estudado, mas de estar no mesmo nível dos outros elementos envolventes na composição do fenômeno, de forma que as atividades frequentadas, bem como os seus membros, não tivessem seu

desempenho alterado, não provocando inibições ou restrições nem às atividades, nem aos participantes. Para tanto, dois papéis foram desempenhados simultaneamente, a de participante do grupo e a de pesquisador/observador.

A ida a campo só ocorreu após i) a definição do objeto da pesquisa, ou seja, a formação oferecida pelo CRADLE, e ii) a leitura sistematizada das principais publicações oferecidas por este Centro à comunidade acadêmica, ainda durante o preparo do pesquisador no Brasil.

Conforme Flores-Pereira e Cavedon (2009, p. 155) “na etapa de permanência no campo, o pesquisador irá confrontar a sua cultura com a cultura investigada. Tais comparações devem ser registradas como forma de tornar evidentes as perspectivasêmica (dos pesquisados) e ética (do etnógrafo)”. Para tanto, o processo de armazenamento das observações foi realizado por meio do registro diário em caderno de campo em tempo real da sua ocorrência, porém, logo após a finalização de cada atividade, um pequeno texto foi escrito contendo reflexões sobre cada um dos dias da coleta. Além disso, utilizou-se equipamento de som e vídeo para arquivamento de informações de imagem e voz. Por fim, a análise do material empírico resultante da observação foi prevista como uma das etapas da técnica.

A atividade de observação participante abordada como estratégia de pesquisa desse artigo corresponde à participação na *Helsinki Summer School: Activity Theory and Formative Interventions*, atividade oferecida anualmente pelo CRADLE, cuja composição do material de análise foi compreendida pelos registros em caderno de anotações de campo e vídeo da palestra intitulada *Change Laboratory and Concept Formation*, ministrada pelo pesquisador e professor emérito da Universidade de Helsinki, Jaakko Virkkunen, um dos principais fundadores do CRADLE e responsável pelas primeiras publicações sobre a proposta metodológica do Change Laboratory®.

O acesso ao grupo de pesquisadores do CRADLE e aos seus principais teóricos ocorreu de forma natural e livre, garantindo uma aproximação não só nos momentos formais, mas também nas conversas na cozinha do centro, nas entradas sem limites na sala dos pesquisadores para tirar dúvidas sobre os seus textos e ideias, para receber o esclarecimento gentil e atencioso sobre todas as questões necessárias, inclusive de como é ser um morador local num país com características muito marcantes no que se refere à cultura. Todas as demandas foram prontamente esclarecidas pelos professores, pesquisadores e alunos nativos e não nativos que, num clima de engajamento quase estratégico sobre o que é ser e viver como um membro do CRADLE, provocou o olhar cauteloso e

interessado sobre como as teorias e conhecimentos eram produzidos e disseminados aos alunos estrangeiros ali presentes.

A formação oferecida pelo CRADLE, por meio da *Helsinki Summer School*, foi realizada entre os dias 09 e 25 de agosto de 2011, correspondendo à carga horária de 72 horas e teve como principal discussão as questões teóricas sobre a existência de três gerações da Teoria da Atividade. Esse curso foi destinado a introduzir a perspectiva histórico-cultural da Teoria da Atividade, contextualizando o seu desenvolvimento e aplicação para a aprendizagem e o desenvolvimento de práticas educacionais e de trabalho na Finlândia e em outros países. Essa formação foi ministrada para um grupo de 29 alunos provenientes de 16 diferentes países que tiveram como requisito de seleção a submissão de propostas contendo o interesse na abordagem da Teoria da Atividade.

Essa composição multicultural do grupo de estudantes possibilitou a troca de conhecimento sobre as teorias, bem como possibilitou a percepção sobre as diferenças de entendimento sobre ela. Várias foram as situações, formais e informais, em que os estudantes interagem, haja vista as atividades em grupos e as conversas entre os momentos de pausa, lazer e convívio pessoal. Muitos dos alunos se hospedaram num mesmo espaço já organizado pela comissão do evento, o que provocou uma mais intensa relação entre todos os participantes.

Um dos aspectos mais notáveis e a internacionalização das teorias, trazendo para o espaço de formação do CRADLE representantes de países que disseram haver grupos de pesquisa e trabalhos sendo publicados em seus idiomas, causando um interesse maior de obter conhecimento em sua fonte original, razão da inscrição no evento.

O curso ofereceu ferramentas teóricas e metodológicas interdisciplinares para estudar as rápidas e profundas mudanças no mundo do trabalho, organizações e tecnologia, sendo estruturado em torno dos conteúdos: i) a história e o futuro da Teoria da Atividade; ii) o aprendizado relacionado ao trabalho; iii) metodologia e prática de intervenções de Pesquisa de Desenvolvimento de Trabalho; iv) palestras, oficinas e debates com estudantes e pesquisadores finlandeses e internacionais, que apresentaram abordagens estreitamente relacionados com a Teoria da Atividade.

Além dessas atividades, registraram-se dados e informações provenientes da participação na disciplina de Seminários de Pesquisa ministrados pelo professor Yrjö Engeström conjuntamente com outros pesquisadores, oferecidos aos estudantes de mestrado e doutorado do Centro.

Método de Análise de dados

A leitura do material de pesquisa produzido durante a estadia no CRADLE teve como interesse resgatar elementos da fala dos sujeitos pertencentes àquele Centro que pudessem se somar ao material bibliográfico já produzido e publicado nos meios de divulgação acadêmica como artigos, livros e outras formas de produção intelectual. Para tanto, toda a manifestação relacionada ao Change Laboratory® foi previamente selecionada e, em seguida, analisada.

Os materiais coletados durante a observação participante foram organizados para a análise pela data de início de cada atividade. Todos estes materiais foram traduzidos da língua inglesa para a língua portuguesa no momento em que eles eram ouvidos ou vistos. Indicações dos minutos mais importantes, ou seja, ocasiões em que a formação em LM estivesse em foco na discussão, foram registradas no caderno de anotações no instante da coleta, para que as gravações de voz fossem ouvidas prioritariamente naqueles momentos específicos.

As informações foram sistematizadas em três pilares de análise: a primeira geração focada na ação individual, a segunda geração representada pela valorização da atividade coletiva e, por fim, a terceira geração, considerada por meio dos sistemas de atividades em colaboração.

DA AÇÃO INDIVIDUAL À UM SISTEMA DE ATIVIDADE COLETIVO

Ação humana mediada por artefatos culturais como unidade de análise

A Teoria da Atividade se inicia com os trabalhos de Vygotsky e seus estudantes, com uma abordagem do fenômeno psicológico de forma geral, considerando a formação de conceitos especialmente focada na criança. Estes pesquisadores se interessaram no ensino e no aprendizado, visando descobrir como os conceitos são formados na escola. Apresentam como unidade de análise a ação mediada, considerando que a realidade externa é mediadora entre o sujeito e sua ação.

Esse primeiro grupo de pesquisas considera a existência de conceitos como mediadores da ação. Segundo Virkkunen¹ (Diário de campo, 17 de agosto de 2011), devem-se prever dois canais de interação entre o sujeito e o objeto, sendo um imediato e outro mediado. Na figura 1 a relação indicada pelo número 1 representa a relação não mediada onde o homem tenta transformar o objeto sem usar ferramentas e símbolos. Esse tipo de relação é rara na espécie humana, uma vez que quase sempre há uma pré-conceitualização dos objetos, ao menos simbólica. A relação mediada por instrumentos e artefatos culturais

¹ Palestra ministrada pelo professor Jaakko Virkkunen, intitulada *Change laboratory and concept formation*, no Curso de Verão *Activity Theory and Formative Interventions*. Finland: Center for Research on Activity Theory and Developmental Work Research, Helsinki Summer School. 17 ago. 2011

representada pelo numero 1 na Figura 1 é a mais comum. Nesta relação o homem usa instrumentos (ex: ferramentas) e símbolos (conceitos, teorias, métodos) para transformar o objeto.

A Figura 1 representa a unidade teórica de análise básica dos primeiros trabalhos de Vygotsky e Leontiev de uma ação humana mediada por artefatos culturais. Analisar um fenômeno (uma organização) usando essa unidade de análise significa analisar ações individuais, um sujeito (um trabalhador), o objeto de sua atividade e objetivos desse trabalhador, assim como seus interesses e motivações pessoais, bem como os instrumentos e símbolos intrínsecos (conhecimento e experiência) e extrínsecos (ferramentas).

Figura 1: Unidade de Análise de Vygotsky



Fonte: Engeström (1987, p. 59).

Nessa abordagem de Vygotsky e Leontiev, a formação de conceitos tem como propósito compreender o que é, de fato, a experiência do indivíduo. Davydov, vai um passo adiante e expõe que, quando as pessoas estão usando instrumentos mediadores, tais como ferramentas e sinais, elas os usam para transformar a realidade, para controlar a colaboração, para controlar o próprio comportamento e o próprio processo psicológico. Virkkunen afirma que quando elas estão usando ferramentas, a interação entre ferramentas e objeto nos revela e nos ensina propriedades do objeto que não podem ser alcançados sem essa interação. Ferramentas oferecem aos indivíduos compreensões teóricas primitivas das coisas que são internas ao objeto e que não se pode ver, mas pode-se aprender ao ir transformando os objetos (VIRKKUNEN, Diário de campo, 17 de agosto de 2011).

Dessa forma, o conhecimento sobre as propriedades internas dos objetos é obtido por meio da colaboração. Virkkunen exemplifica dizendo que ao cortar lenha para lareira se usa um machado. O machado, como uma ferramenta, é útil para cortar qualquer madeira. Mas à medida que a atividade de cortar madeira vai se aperfeiçoando, o machado pode ser usado para cortar diferentemente madeiras com galhos, madeiras sem galhos e madeiras de um tipo específico de árvore. A lógica de dividir a madeira ao meio pode ter diferentes significados neste caso: o corte entre os galhos ou o corte no meio do tronco é aprendido pelo lenhador por meio da transformação da estrutura do objeto. Ele afirma: “Os

conceitos humanos são raramente somente descritivos, eles podem conter ideias relacionadas com as práticas humanas” (VIRKKUNEN, Diário de campo, 17 de agosto de 2011).

Dentro da proposta da mediação tratada por Virkkunen, ao resgatar os princípios da 1ª geração sobre a formação de conceitos, surge o mais importante do trabalho de Vygotsky, que é a consideração da existência de outras pessoas que favorecem o processo de generalização dos conceitos pela comunicação e colaboração. A ideia central é que, na cultura e na colaboração social, a criação de conceitos e ideias é transformada em processos internos mentais e processos psicológicos.

Para Virkkunen e Leontiev (1981) enfatizou a existência de ferramentas que rompem com a dicotomia cartesiana: alma e corpo, fenômeno mental e fenômeno psicológico, fenômenos internos e fenômenos externos/materiais. “Leontiev diz que essa dicotomia entre interno e externo não é o fundamental na formação de conceitos. O importante é o processo e o resultado” (VIRKKUNEN, Diário de campo, 17 de agosto de 2011). O processo de descrição e reflexão da realidade externa, com componentes ideais e materiais, e a representação da realidade podem ser úteis para se formar representações dialéticas externas ou mentais entre o processo e os produtos.

Quando as ferramentas criadas historicamente por um tipo de generalização são usadas em diferentes situações, é muito provável que, ao passar do tempo, elas não sejam mais adequadas para todo o tipo de situação, então, conforme a necessidade, ela é substituída por outra ferramenta. O mesmo acontece com conceitos, você o aprende, depois pode reproduzi-lo a partir da sua experiência, e então, você pode usá-lo em outra situação fazendo mudanças que lhe são pertinentes para aquela situação ou ocasião (VIRKKUNEN, Diário de campo, 17 de agosto de 2011).

Na explicação dada por Virkkunen, tanto Vygotsky (1978) como Leontiev (1981) enfatizam que o processo, as operações e as ações nos quais o conceito e a generalização criados são de grande importância. Para ele, Leontiev considera que a mesma representação formal externa pode conter diferentes tipos de generalizações, dependendo da forma que isto foi produzido. Virkkunen complementa: "É o que se pode ver no Laboratório de Mundaça frequentemente. Ao se analisar o modelo do Sistema de Atividades, observa-se a existência de diferentes formas de surgir a generalização" (VIRKKUNEN, Diário de campo, 17 de agosto de 2011).

Por exemplo, o uso da representação triangular (figura 2) elaborada por Engeström (1987), que é útil como um tipo de estrutura para representar coisas

diferentes, como um reorganizador de observações, como um focalizador das relações – em muitas situações é possível que não se reflita como os diferentes elementos surgiram neste chamado “Sistema de Atividades”.

Virkkunen explica que algumas vezes os participantes em uma intervenção utilizam a narrativa de um caso para elaborar um determinado conceito, porém eles estão articulando com os outros conceitos que eles já possuem, compreendendo, assim, que o único modo de se obter um novo conceito é fazer uma combinação entre o velho e o novo. Essa elaboração de um conceito é chamado pelo grupo do CRADLE como processo de remediação por estimulação dupla, em que um segundo estímulo é usado para mudar o mediador.

Esta explicação está relacionada aos conceitos espontâneos e conceitos científicos tratados por Vygotsky (1978b), em que a existência de conceitos espontâneos surge a partir das experiências que os indivíduos vivem nas suas práticas diárias. Já os conceitos científicos são criados em atividades especiais, sendo adequado defini-los como parte de um sistema de conceitos que estas pessoas aprendem. “O conceito é uma noção geral, quando o indivíduo toma a situação ele vai em direção do conteúdo experiencial ou perceptual do seu pensamento ou cognição” (VIRKKUNEN, Diário de campo, 17 de agosto de 2011).

Virkkunen considera que, depois de Vygotsky, houve uma onda de desenvolvimento do currículo escolar, do ponto de vista do desenvolvimento do ensino, na ideia de que ao se organizar o ensino há um automático auxílio no desenvolvimento da forma de pensar dos alunos. Ele considera que Davydov criticou essa forma inicial de desenvolvimento de ensino, pois estavam utilizando conceitos empíricos (VIRKKUNEN, Diário de campo, 17 de agosto de 2011).

Entre as explicações sobre a formação de conceitos entre a 1ª e 2ª geração da Teoria da Atividade, Virkkunen oferece à audiência a possibilidade de questionar sobre o que havia sido explicado até aquele momento.

Segundo Virkkunen, Davydov argumenta que conceitos teóricos concede um potencial maior para um indivíduo se mover e desenvolver suas habilidades, e também resolver problemas, do que quando se tem apenas um conceito empírico (VIRKKUNEN, Diário de campo, 17 de agosto de 2011).

Ao se pensar em termos de criação de um novo conceito teórico (ferramentas/mediação) permite um tipo de colaboração muito diferente porque este conceito está organizando a colaboração. Para Virkkunen, conceitos teóricos são sempre criados e existem muitos usos para eles, principalmente ao ser usado em colaboração. Conceitos teóricos são criados em colaboração visando mudar

coisas e deve ser compreendido como um tipo de colaboração (VIRKKUNEN, Diário de campo, 17 de agosto de 2011).

Para Virkkunen, Davydov foi importante na primeira e na segunda geração da TA, apesar do seu foco no desenvolvimento empírico e do sujeito ser útil para o debate da primeira geração. Sendo um importante autor sobre o desenvolvimento escolar, Davydov exerce um papel importante ao criticar o apoio da Pedagogia no pensamento empírico para estruturar o conteúdo dos programas escolares, e que tem por finalidade, justamente, a formação deste tipo de pensamento como o resultado mais alto do processo de ensino. Suas abordagens sobre as generalizações da atividade humana são discutidas considerando como as ideias teóricas têm sido historicamente desenvolvidas no contexto das atividades de trabalho planejado.

Um Sistema de Atividade como unidade de análise

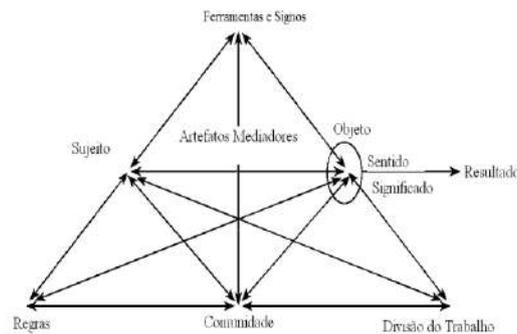
Engeström (2011), aponta que uma primeira limitação da primeira geração da Teoria da Atividade é o foco da unidade de análise ter sido mantido no indivíduo. Para ele, essa deficiência da primeira geração foi superada por Leontiev, principalmente ao exemplificar a “caça coletiva primitiva” (LEONTIEV, 1981). Nessa ilustração, esse autor explica a diferença determinante entre a ação individual e

uma atividade coletiva. Porém, Leontiev não teve a intenção de expandir a representação gráfica do modelo de Vygotsky de forma que ilustrasse a sua proposta de ampliação da sua compreensão sobre um modelo de Sistema de Atividade coletiva.

Um grande avanço para o conceito da atividade ocorreu na mudança do foco, contemplando as interrelações complexas entre o sujeito individual e a sua comunidade. No período histórico vivido pelos autores na ex União Soviética, os sistemas de atividade eram debatidos tendo como foco a criança e sua aprendizagem. Nos anos de 1970 a tradição de pesquisa inaugurado por Vygotsky e seu grupo de pesquisadores foi retomada e recontextualizada por outros pesquisadores. Novos domínios de atividade, incluindo o trabalho, foram iniciados. Uma grande variedade de aplicações da Teoria da Atividade começou a surgir, como tratado nos trabalhos recentes de Engelsted, Hedegaard *et al.* (1993), Nardi, 1996, Chaiklin, Hedegaard *et al.*, (1999), Engeström e Engeström *et al.*, (1999). A partir da continuidade dos debates por meio desses autores, a ideia da existência de contradições internas como força motriz de mudança e desenvolvimento em sistemas de atividades, anteriormente discutido por Ilyenkov (1977, 1982), começou a ganhar seu merecido valor como princípio orientador da pesquisa empírica.

O modelo gráfico do Sistema de Atividade (figura 2) tem sido uma das mais importantes contribuições de Yrjö Engeström para a chamada terceira geração da Teoria da Atividade.

Figura 2: O modelo do Sistema de Atividade



Fonte: Engeström (1987, p. 78)

Nesse modelo gráfico, o subtriângulo superior representa as ações individuais e grupais que fazem parte de um Sistema de Atividade coletiva. O objeto da atividade, ou seja, o seu motivo fim, pode ser visualizado por meio da marcação circular nas extremidades das setas, indicando assim que, as ações orientadas a um objeto são sempre, implícita ou explicitamente, caracterizadas por ambiguidade, surpresa, interpretação, produção de sentido e potencial de mudança.

Outro fator importante de compreensão em Leontiev é que o objeto de uma atividade tem um aspecto material e outro ideal. Virkkunen explica que uma parte do objeto tem que ser adaptado à sua realidade, e outra parte é alguma coisa construída pelas ideias conceituais de como transformar alguma coisa dada em alguma coisa que vá ao encontro às necessidades humanas.

Os outros elementos que compõe o Sistema de Atividades são: a) 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; b) ferramentas: são todos os instrumentos mediadores da ação dos sujeitos de forma física ou simbólica, externas e internas tais como objetos, mobiliário, texto e vídeo, aparelhos eletrônicos de som e vídeo, espaço físico, modelos, planos, esquemas, *layout*, abstrações, imagens, sinais e outros; c) comunidade: são os indivíduos ou subgrupos que possuem o mesmo objeto da atividade em questão; d) 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. Virkkunen afirma que “existem dois níveis básicos de divisão de trabalho na sociedade entre sistemas de atividade e em sistemas de atividade. No Sistema de Atividades, há divisão de trabalho entre ações e, em outro nível, há divisão de trabalho entre sistemas de atividades” (VIRKKUNEN, Diário de campo, 21 de agosto de 2011); e) regras: são

regulamentos, as normas, as convenções relacionadas ao contexto da atividade que se apresentem de forma tácita ou explícita. (PEREIRA-QUEROL; JACKSON FILHO; CASSANDRE, 2011)

A explicação sobre a formação de conceitos da 2ª geração, marcada principalmente pelas ideias de Leontiev, é amplamente tratada por Virkkunen, e é incluída, nesta análise, por sua importante contribuição no processo de formação em intervenções oferecido pelo CRADLE.

Primeiramente, Virkkunen explica que, conforme Leontiev, a atividade direciona a ação e o motivo dos indivíduos quando o objeto dela é identificado e possui uma necessidade ou uma combinação de necessidades da sociedade. Na existência da atividade de produção e na atividade de consumo, o objeto precisa encontrar necessidade em ambos. Não é possível encontrar um objeto apenas olhando dentro da atividade produtiva, se não houver uma relação com as atividades de consumo (VIRKKUNEN, Diário de campo, 21 de agosto de 2011).

Para ele, o principal argumento da formação de conceitos em Leontiev é que novos conceitos são criados na atividade produtiva humana. Assim, é necessário desenvolver a atividade humana produtiva para a formação de novos conceitos. “Devido ao objeto da atividade ser parte dado e parte construído, logo os conceitos

que descrevem a atividade são extremamente importantes” (VIRKKUNEN, Diário de campo, 21 de agosto de 2011). Para ele, o conceito central de Leontiev é que o objeto de uma atividade é o elemento fundamental nas atividades colaborativas. “É o motivo da atividade e cria a estrutura da atividade de alguma maneira”.

Este comentário de Virkkunen possibilita a reflexão sobre a importância do modelo do Sistema de Atividades de Engeström como uma ferramenta de estímulo à geração de conceitos numa atividade que estimule a criatividade de trabalhadores num ambiente estimulador de aprendizagem em uma dada organização. É possível afirmar que todos os elementos do Sistema de Atividades são generalizações pois, conceitos e generalizações preexistem em razão do desenvolvimento histórico dos elementos. E, ao analisar um elemento, não se podem negar conceitos, entendimentos, vivências, ou seja, o passado encravado na tradicional forma da divisão do trabalho, nas ferramentas, nas identidades e nos papéis dos sujeitos, na legislação e nas regras e nas práticas do Sistema de Atividades.

As ferramentas generalizam alguma coisa, pois afetam o relacionamento sobre os aspectos específicos do objeto. Mas a generalização central é o conceito do objeto, o que está de fato nos resultados do objeto. Conceitos que, uma vez gerados, poderão ser úteis no desenvolvimento daquela atividade sob análise.

Desenvolvimento alcançado por meio da tomada de consciência e da reflexão das contradições da atividade e que possibilitam estes sujeitos a desenvolverem seus próprios conceitos. Mais do que isso, eles mesmos se desenvolverem.

Um alerta dado por Virkkunen sobre a formação de conceitos na segunda geração, é que se faz necessário cuidar para que não se compreenda os conceitos apenas como elementos cognitivos, pois formação de conceitos, em termos de desenvolvimento da atividade, possui o elemento de mudança na estrutura material de um Sistema de Atividade.

Pelo entendimento de Virkkunen, ao se aproximar dos conceitos empíricos e teóricos e colocá-los no contexto do Sistema de Atividades, é necessário observar dois momentos: 1º) o conceito teórico de objeto define o princípio de busca das necessidades sociais ou a combinação de necessidades, o objeto é essa combinação. Por exemplo, o objeto da atividade dos bancos depende daqueles que emprestam o dinheiro e daqueles que compram títulos do banco e investem na poupança. 2º) não é possível inventar um conceito, ele deve se relacionar ao desenvolvimento da atividade e deve resolver uma contradição assumindo, portanto, a existência de uma história envolvida. Virkkunen explica que existe uma fase em que a contradição evolui na atividade ou na sociedade, havendo, então, a busca por novos conceitos, o que, teoricamente, é chamado na tradição marxista de

Ascender do Abstrato para o Concreto. Por exemplo, o surgimento de um novo conceito de tecnologia, significando que a maquinaria está conectada a diferentes atividades humanas e, em decorrência deste pensamento, novas versões do princípio são criadas. (VIRKKUNEN, Diário de campo, 23 de agosto de 2011)

Sua expressão “O que é difícil em Laboratórios de Mudança é ajudar os praticantes a usar isto (o modelo do Sistema de Atividade) como uma ferramenta, ou pensar teoricamente as mudanças, ao invés de usá-lo como uma estrutura onde se colocam as diferentes observações empíricas” (VIRKKUNEN, Diário de campo, 23 de agosto de 2011) demonstra que nem sempre o modelo teórico é compreendido da maneira em que ele foi concebido, haja vista as diversas interpretações do que seja o modelo, a facilidade ou a dificuldade de seu uso de forma individual de cada sujeito participante. Assim, entende-se que a figura do intervencionista é de grande importância no processo de mediação.

Dois Sistemas de Atividade com objeto parcialmente compartilhado

A partir do trabalho fundamental de Vygotsky, a abordagem histórico-cultural era muito mais um discurso de desenvolvimento vertical em direção às funções psicológicas superiores. A pesquisa intercultural de Luria (1976) permaneceu uma tentativa isolada. Michael Cole (GRIFFIN; COLE, 1984) foi um dos primeiros a indicar

claramente a profunda insensibilidade da segunda geração da Teoria da Atividade em relação à diversidade cultural. No momento em que esta teoria começou a se internacionalizar, questões de diversidade e diálogo entre diferentes tradições ou perspectivas geraram sérios desafios. É com estes desafios que a terceira geração da Teoria da Atividade parece estar interessada em debater.

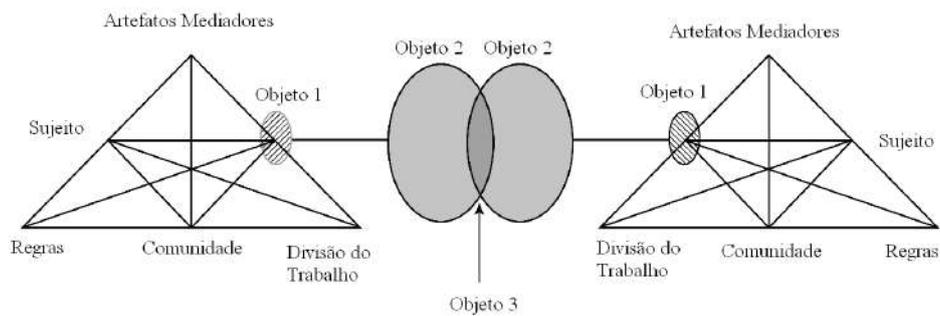
Segundo Engeström (2001), a terceira geração da Teoria da Atividade precisa desenvolver ferramentas conceituais para compreender o diálogo, perspectivas múltiplas e redes de interação dos sistemas de atividade. Wertsch (1991) introduziu ideias de dialogia propostas por Bakhtin (1981; 1986) como uma forma de expandir a abordagem vygotskyana. Ritva Engeström (1995) foi um passo além, reunindo as ideias de Bakhtin e o conceito de atividade proposto por Leontiev. Noções de redes de atividade (por exemplo RUSSELL, 1997) estão sendo desenvolvidas, e uma discussão entre a Teoria da Atividade e a Teoria Ator-rede proposta por Latour (1993) foi iniciada (ENGESTRÖM; ESCALANTE, 1996; MIETTINEN, 1999). O conceito de transposição de limite está sendo elaborado dentro da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, ENGESTRÖM; KÄRKKÄINEN, 1995). Por exemplo, Gutierrez, Rymes e Larson (1995) e Gutiérrez, Banquedano-Lopez e Tejeda (1999) sugerem o conceito de 'terceiro espaço' para explicar situações de discursos em sala de aula onde os mundos aparentemente autossuficientes e os *scripts* dos

professores e dos estudantes ocasionalmente se encontram e interagem para formar novos significados que vão além dos limites evidentes de ambos.

Esses desenvolvimentos indicam que a porta está aberta para a formação da terceira geração de Teoria da Atividade. Nesse modo de pesquisa, o modelo básico é expandido para incluir minimamente dois sistemas de atividade em interação (Figura 3).

Na Figura 3 o objeto se move de um estado inicial de uma “matéria-prima” não refletida e dada situacionalmente (objeto 1, por exemplo, um paciente específico entrando na sala de um médico) para um objeto coletivamente significativo construído pelo Sistema de Atividade (objeto 2, por exemplo, o paciente construído como um gênero dentro de uma categoria de doença biomédica e, portanto, como um objeto geral de saúde/doença) e, um objeto potencialmente compartilhado ou conjuntamente construído (objeto 3, por exemplo, um entendimento colaborativamente construído da situação de vida do paciente e do plano para seus cuidados). O objeto da atividade é um alvo em movimento, não redutível a metas conscientes de curto prazo.

Figura 3: Dois Sistemas de Atividade interagindo como modelo mínimo para a terceira geração da teoria da atividade



Fonte: Engeström (2013, p. 75)

REFLEXÕES SOBRE AS COMPREENSÕES DOS PESQUISADORES DO CRADLE

Após a sistematização das informações por meio desta observação foi possível construir um quadro comparativo das principais diferenças entre as três gerações, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Elementos distintivos entre as três gerações da Teoria da
Atividade

Geração	Objeto de estudo	Principais conceitos	Unidade Investigativa	Unidade de Análise	Principais autores
1ª Geração	Formação de conceitos na criança	Mediadores da ação	Escola	Ação mediada	Vygotsky
2ª Geração	Sistema de Atividade coletiva	Sistema de Atividade, objeto, mediação	Uma organização de trabalho	Sistema de Atividade	Leontiev e Davydov
3ª Geração	Rede de atividades	Objeto compartilhado	Um conjunto de organizações com objeto compartilhado	Dois ou mais sistemas de atividade com objeto compartilhado	Engeström

Fonte: Elaborado pelos autores.

O que é possível perceber de mais destacável ao comparar as três gerações, são as mudanças ocorridas em termos de objeto de estudo, partindo inicialmente de uma visão individual, destacada na 1ª geração, passando para um foco coletivo e compartilhado de indivíduos numa atividade.

A unidade de análise deixa de ser apenas um indivíduo ou a relação professor aluno e é ampliada para outros espaços organizacionais, inaugurando uma possibilidade de inserção de outras áreas alheias da Educação e Psicologia, até então não previstas pelos primeiros teóricos. As organizações, das mais variadas

composições, acabam sendo percebidas como locais repletos de conflitos e contradições, porém também como locais de aprendizagem, independentemente do seu caráter educativo como é de natureza da escola, pois, o local de trabalho, passa a ser compreendido também como *lócus* de desenvolvimento.

Além disso, a 3ª geração passa a compreender a necessidade de perceber as organizações interligadas, retirando o seu *status* onipotente, centralizador e independente, passando a admitir a interferência de outros elementos mediadores das atividades presentes no macroambiente, tais como as redes de organizações diretamente e indiretamente corresponsáveis no alcance do objeto da atividade, chamadas de comunidade nesta 3ª geração. Ainda, essa última geração admite a existência de fatores externos, assim como as regras e divisões de trabalho, que são criadas e aperfeiçoadas ao longo da história das organizações e que, de alguma maneira são inseridas por conveniência ou de forma estratégica na organização da dinâmica do trabalho.

Implicações para a Prática

A análise decorrente da observação mostra que uma importante contribuição da primeira geração da TA é a teoria da mediação das ações humanas por artefatos culturais. Como a teoria indica, a interação entre o sujeito e objeto é mediada por

artefatos que são assimilados e transformados pelos indivíduos, sendo repassados entre membros da comunidade. Por simples e trivial que pareça, essa teoria ajuda a expandir a forma de entender aprendizado para além de um indivíduo e o aspecto cognitivo. Em outras palavras a TA ajuda a sobrepor o dualismo entre aprendizagem como um processo interno *versus* externo ao indivíduo. Nessa perspectiva, aprender significa não apenas mudar a forma como as pessoas entendem um processo ou um objeto, mas também transformar artefatos culturais materiais (ex: símbolos, ferramentas) nessa transformação. Aprendizagem envolve um processo de re-mediação – mudança de mediadores.

A segunda geração da TA vai um passo adiante ajudando a superar o dualismo entre indivíduo e a comunidade. Por meio dos pressupostos da TA, quando os pesquisadores sobre Aprendizagem Organizacional desejam entender se o aprendizado ocorre de forma individual ou coletiva, a resposta é que ambos aprendem, já que não se pode analisar um indivíduo isolado, ou seja, deslocado de uma atividade social. Na segunda geração da TA, ações individuais são entendidas como unidade formadora de uma atividade coletiva. Dessa forma, não existe e não pode existir uma ação individual descontextualizada de uma atividade. Portanto, para compreender ações de indivíduos numa atividade laboral é necessário entender a atividade na qual esta ação está inserida, e o objeto (motivo) ao qual esta ação visa transformar.

Outra contribuição da segunda geração é expansão do conceito de mediação instrumental para uma mediação social, ou seja, uma atividade é mediada não apenas por instrumentos, mas também mediadores sociais – regras implícitas e explícitas de uma empresa, por exemplo, a comunidade diretamente envolvida na atividade laboral e a divisão de trabalho existente no contexto da organização.

A segunda geração da TA oferece o modelo do Sistema de Atividade, que pode ser entendido como um tipo especial de instrumento que ajuda os praticantes a analisarem a estrutura passada e presente de sua atividade, formular hipótese de contradições e visionar um novo modelo futuro de sua atividade. O Sistema de Atividade junto com o conceito de contradição serve como uma unidade de análise que permite aos praticante generalizar resultados locais de aprendizado em uma determinada atividade para outras atividades com contradições similares.

Uma importante contribuição da segunda geração da TA (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) é a teoria da aprendizagem expansiva, a qual refere ao processo de aprendizagem em que o objeto de um Sistema de Atividade expande qualitativamente para resolver uma contradição inerente ao sistema. Esse tipo de aprendizagem refere a um nível III de aprendizagem (BATESON, 1972) em que

o aprendizado envolve aprender não apenas como resolver um problema, mas também contextualizar o problema a ser resolvido.

A terceira geração da TA traz um modelo de dois sistemas de atividade com objeto parcialmente compartilhado. Esse modelo é especialmente útil para entender e modelar atividades colaborativas entre organizações, em que o objeto da atividade é compartilhado. Por exemplo, a saúde de um paciente num hospital pode ser objeto da atividade do hospital que o abriga para o tratamento, mas também é objeto da atividade da indústria farmacêutica, que produz medicamentos para suprir uma das demandas do hospital, os instrumentos para mediar a ação entre profissionais e paciente.

A contribuição da TA, e das diferentes gerações aqui discutidas, é ampliar a unidade de análise e o poder explicativo dessa teoria, expandindo o nível de esclarecimento para cada uma das abordagens de análise, quer sejam individuais, coletivas ou na inter-relação de atividades coletivas.

Essa abordagem oferece modelos teóricos para analisar a estrutura de uma organização – entendida como orientada por ações e atividades – e analisar o que e como essa estrutura – que é ao mesmo tempo individual e coletiva – contribui nas mudanças dentro das organizações.

A TA começa ser usada no Brasil nas áreas de linguística, educação e engenharia da produção, como por exemplo o trabalho de Rodrigues (2009), Souza (2009) e Motta (2004). Porém, ainda são desconhecidos estudos empíricos conduzidos em atividades produtivas fazendo uso das metodologias formativas no Brasil.

No que se refere à Aprendizagem Organizacional, Pereira-Querol, Jackson Filho e Cassandre (2011) e Cassandre e Pereira-Querol (2014) consideram que o aparato teórico-metodológico da Teoria da Atividade, proposto pelas Metodologias Intervencionistas, é capaz de auxiliar gestores e praticantes a avaliarem o conteúdo do seu trabalho e a expandirem aquilo que está sendo produzido, favorecendo na compreensão dos problemas enfrentados em relação às mudanças históricas na atividade e/ou o conceito do negócio no qual a atividade é baseada. A aprendizagem, a partir dessa proposta, é reconhecida enquanto uma prática coletiva, contraditória, instável e situada social e historicamente. Os sujeitos que a vivenciam são os responsáveis pela sua concretização, rompendo-se, assim, com métodos objetivista e naturalistas. Nesse sentido, compreende-se que os pressupostos da Teoria da Atividade oferecem suporte metodológico para apreender, detectar e mensurar a Aprendizagem Organizacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão obtida por meio da observação participante não teve a pretensão de alcançar todas as sutilezas e detalhamentos acumulados ao longo da história da composição dessas gerações. O que se planejou ao se empreender esta pesquisa foi a aquisição de um retrato instantâneo no tempo e no atual momento histórico sobre o entendimento daqueles pesquisadores concentrados na releitura e na atualização das teorias herdeiras dos pressupostos vygotksyanos, como têm ocorrido com o grupo de pesquisadores que compõe o CRADLE. Para tanto, esse artigo tem a tentativa de explicitar as evoluções ocorridas na Teoria da Atividade, e que, por sua vez, indicam o atual entendimento das propostas das metodologias intervencionistas que começam a ser pesquisadas na área de Estudos Organizacionais no Brasil.

Nesse sentido, observou-se que a compreensão atual dos pesquisadores do Centro é de que 1ª geração tem como foco a ação de um indivíduo. Além disso, essa unidade de análise foi uma importante contribuição para processo de aprendizagem individual, ou seja, explicando como indivíduos formavam novos conceitos por meio do uso de conceitos e de colaboração.

Já a 2ª geração vai um passo adiante, pois os conceitos de objeto e atividade coletiva discutido pelos autores representantes dessa geração permitem expandir a unidade de análise de ações individuais para atividade coletiva, e, assim, introduzir mediadores sociais, tais como regras, divisão do trabalho e comunidade. O Sistema de Atividade como unidade de análise explica como diferentes ações individuais estão conectadas. O indivíduo passa ser parte de uma comunidade, sendo responsável apenas por um conjunto de ações e tarefas que contribuem na produção de um objeto coletivo. A produção desse objeto requer a colaboração de vários indivíduos.

A introdução o conceito de objeto compartilhado é a novidade trazida pela 3ª geração, permitindo ampliar a unidade de análise de um Sistema de Atividade orientado a um determinado objeto para vários sistemas de atividade que colaboram na produção de um objeto parcialmente compartilhado. Essa unidade de análise é cada vez mais útil para compreender a colaboração entre atividades como, por exemplo nos casos de *joint ventures*.

Esta 3ª geração é representada pelos atuais membros do CRADLE, que continuam desenvolvendo pesquisas e propondo novas formas de compreensão das atividades, principalmente ampliando as formas de promover o

desenvolvimento destas atividades e propondo atualizações nas atuais configurações das organizações.

Nesse sentido, uma das compreensões atuais da TA é a de que uma organização é composta por atividades coletivas orientada a objetos. Essas atividades são formadas por ações individuais. Alguns desses objetos são parcialmente compartilhados por diferentes atividades e, portanto, são produzidos em colaboração.

Outra compreensão é a de que as três unidades de análise dessas três gerações não são exclusivas, mas sim complementares. O relacionamento entre esses três níveis devem ser entendidos de forma dialética, em que cada um desses níveis é responsável pela formação dos outros. Ações individuais são parte de uma atividade coletiva, assim como atividade coletiva é formada por ações individuais.

Neste artigo argumenta-se que a TA oferece instrumentos para que praticantes representem e reflitam sobre suas atividades para então poder transformá-las. No entanto, para que esses instrumentos aumentem a capacidade de transformação dos sujeitos, é necessário que os sujeitos aprendam a usá-la. Devido à limitação de espaço e o extenso número de conceitos aqui apresentados,

não foi possível apresentar um caso onde esta abordagem é usada como instrumento metodológico intervencionista. Deste modo, reconhecemos a limitação desta pesquisa como instrumento didático.

Do ponto de vista teórico, compreendendo que originalmente a TA fundamenta-se teórica e metodologicamente na tradição marxista, o que caracteriza e materializa seus produtos intelectuais, instiga-se a pensar o quanto a 3ª geração ainda está sedimentada na perspectiva teórica do marxismo, além do quanto à compreensão do mundo e da realidade social, realmente, tem um viés materialista histórico e dialético.

Essas e outras indagações são sugestões para futuras pesquisas que possam trazer diferentes elementos para compor essa análise, principalmente na tentativa de transpor o conhecimento produzido por autores de áreas do conhecimento ainda pouco dialogados nos Estudos Organizacionais.

Engeström e Sannino (2010) apresentam alguns desafios teóricos da TA. Segundo esses autores existem pelo menos dois grandes desafios: a) a conceituação e a caracterização empírica do processo agência – onde indivíduos membros de uma comunidade se tornam agentes de transformação da mesma, e b) conceituação e caracterização empírica do processo de formação de conceitos.

Do ponto de vista prático, devido a diferenças histórico-culturais entre o Brasil e os países em que a abordagem foi desenvolvida, faz-se necessário a realização de estudos empíricos e intervenções em atividades locais para adaptar essa abordagem teórico-metodológica às necessidades brasileiras.

Outra sugestão está relacionada ao fato de que a TA oferece ferramentas gerais - usadas para representar e transformar atividades humanas em geral. O uso deste aparato requer um processo de diálogo entre conceitos específicos de uma dada atividade local e os conceitos aqui apresentados.

Diante destas limitações, sugere-se que novos pesquisadores possam continuar o empenho em aproximar da Teoria da Atividade e sua proposta teórico-metodológica no campo dos Estudos Organizacionais brasileiros.

REFERÊNCIAS

BATESON, G. Steps to an ecology of mind. New York: Ballantine Books, 1972. 565 p.

BAKHTIN, M.; HOLQUIST, M. The dialogic imagination: four essays. Austin: University of Texas Press, 1981. 480 p.

BAKHTIN, M. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 1986. 208 p.

CASSANDRE, M. P.; CANOPF, 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 ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXIV, 2010, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

CASSANDRE, M. P.; BULGACOV, Y. L. M.; CAMARGO, D. O conceito de prática a partir da teoria da atividade. In: COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, I, 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2011.

CASSANDRE, M. P.; QUEROL, M. A. P.; BULGACOV, Y. L. M. Metodologias intervencionistas: contribuição teórico-metodológica dos princípios vigotskyanos para pesquisa em aprendizagem organizacional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXVI, 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

CASSANDRE, M. P.; QUEROL, M. A. P. Metodologias intervencionistas: contribuição teórico-metodológica vigotskyanas para aprendizagem organizacional. *Revista*

Pensamento Contemporâneo em Administração, Niterói, v. 8, n. 1, p. 17-34, jan./mar. 2014

CANOPEL, 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 ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXVI, 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. Activity theory and social practice: cultural-historical approaches. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. 384 p.

DEMO, P. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. 124 p.

DANIELS, H.; LEADBETTER, J.; WARMINGTON, P.; EDWARDS, A.; BROWN, S.; MIDDLETON, D.; POPOVA, A.; APOSTOLOV, A. Learning in and for multi-agency working. Oxford Review of Education, Oxford, v. 33, n. 4, p. 521-538, 2007.

ENGELSTED, N.; HEDEGAARD, M.; KARPATSCHOFF, B.; MORTENSEN, A. The societal subject. Aarhus: Aarhus University Press, 1993. 300 p.



ENGESTRÖM, R. Voice as communicative action. *Mind, Culture, and Activity*, London, v. 2, n. 3, p. 192-215, June 1995.

ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987. 269 p.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. (Org.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: University Press, 1999. p. 19-38.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work; toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, London, v. 14, n. 1, p.133-156, Feb. 2001.

ENGESTRÖM, Y. New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, Bradford, v. 16, n. 1/2, p. 11-21, Feb. 2004.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, London, v. 21, n. 5, p. 598-628, Oct. 2011.

ENGESTRÖM, Y.; ENGESTRÖM, R.; KÄRKKÄINEN, M. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, Amsterdam, v. 5, n. 4, p. 319-336, 1995.

ENGESTRÖM, Y.; ESCALANTE, V. Mundane tool or object of affection? The rise and fall of the Postal Buddy. In: NARDI, B. A. (Ed.). *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*. Cambridge: MIT Press, 1996. p. 326-370.

ENGESTRÖM, Y.; VIRKKUNEN, J.; HELLE, M.; PIHLAJA, J.; POIKELA, R. The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, Helsinki, v. 1, n. 2, p. 10-17 1996.

ENGESTRÖM, Y.; ENGESTRÖM, R.; VÄHÄÄHO, T. When the center does not hold: the importance of knotworking. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p. 326-274.

ENGESTRÖM, Y.; HAKKARAINEN, K. CRADLE - a new center for investigation activity, development, and learning. Disponível em: http://www.helsinki.fi/cradle/foundation_letter.htm. Acesso em 19 nov. 2008.



ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, Amsterdam, v. 5, n. 1, p. 1-24, Jan. 2010.

FLORES-PEREIRA, M. T.; CAVEDON, N. R. Os bastidores de um estudo etnográfico: trilhando os caminhos teórico-empíricos para desvendar as culturas organizacionais de uma livraria de shopping center. *Cadernos EBAPE*, Rio de Janeiro, v. VII, p. 144-160, jan./mar. 2009.

GRIFFIN, P.; COLE, M. Current activity for the future: the zo-ped. In: ROGOFF, B.; WERTSCH, J. (Ed.). *Children's learning in the "zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. p. 45-63.

GUILE, D. Learning through 'e-resources': the experience of SMEs. *European Journal of Vocational Training*, Thessaloniki, v. 27, n. 5, p. 30-46, período 2003.

GUTIÉRREZ, K.; RYMES, B.; LARSON, J. Script, counter script, and under life in the classroom - Brown, James versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, Boston, v. 65, n. 3, p. 445-471, Fall 1995.

GUTIÉRREZ, K.; BANQUEDANO-LOPEZ, P.; TEJEDA, C. Rethinking diversity: hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, London, v. 6, n. 4, p. 286-303, Jan. 1999.

GUTIÉRREZ, K. D.; VOSSOUGH, S. Lifting off the ground to return a new: Mediated praxis, transformative learning, and social design experiments. *Journal of Teacher Education*, London, v. 61, n. 1-2, p. 100-117, Jan./Feb. 2010.

HATCHUEL, A. Intervention research and the production of knowledge. In: CERF, M.; GIBBON, B.; HUBERT, B.; ISON, R.; JIGGINS, J.; PAINE, M.; PROOST, J.; ROLING, N. (Ed.). *Cow up a tree. knowing and learning for change in agriculture. Case studies from Industrialised Countries*. Paris: INRA, 2000. p. 55-68.

HILL, R.; CAPPER, P.; WILSON, K.; WHATMAN, R.; WONG, K. 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, p. 359-376, 2007.

IL'ENKOV, E. *Dialectical logic: essays on its history and theory*. Moscow: Progress Publishers, 1977. 228 p.

IL'ENKOV, E. The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital.

Moscou: Progress Publishers, 1982. 294 p.

KEROSUO, H.; ENGSTRÖM, Y. Boundary crossing and learning in creation of new work practice. *Journal of Workplace Learning*, Amsterdam, v. 15, n. 7/8, p. 345-351, 2003.

LEKTORSKY, V. Mediation as a means of collective activity. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIERREZ, K. D. (Ed.) *Learning and expanding with activity theory*: Cambridge: University Press, 2009. p. 75-87.

LEONT'EV, A. *Activity, consciousness and personality*. Hillsdale: Prentice- Hall, 1978. 196 p.

LEONT'EV, A. *Problems of the development of the mind*. Moscou: Progress, 1981. 211 p.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p.

LURIA, A. Cognitive development: its cultural and social foundations. Cambridge: Harvard University Press, 1976. 175 p.

MIDGLEY, G. Systemic intervention: philosophy, methodology, and practice: Springer, 2000. 447 p.

MIETTINEN, R. The riddle of things: activity theory and actor network theory as approaches to studying innovations. *Mind, Culture, and Activity*, Cidade, v. 6, numero, páginas, período 1999.

MOTTA, L. M. V. M. Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão - um estudo na perspectiva da teoria da atividade. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MUKUTE, M. Cultural historical activity theory, expansive learning and agency in permaculture workplaces. *Southern African Journal of Environmental Education*, Howick, v. 26, p. 150-162, 2009.

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

PEREIRA-QUEROL, M.; JACKSON FILHO, L.; CASSANDRE, M. Change Laboratory: uma proposta metodológica para pesquisa e desenvolvimento da aprendizagem organizacional. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 609-640, out./dez. 2011.

RODRIGUES, A. M. Redimensionando a noção de aprendizagem nas relações entre perfil conceitual e contexto: uma abordagem sócio-cultural-histórica. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física/Instituto de Química/Instituto de Biociências/Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RUSSELL, D. Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis. *Written Communication*, London, v. 14, n. 4, p. 504-554, Oct. 1997.

SANNINO, A. From talk to action: experiencing interlocution in developmental interventions. *Mind, Culture, and Activity*, London, v. 15, n. 3, p. 234-257, July 2008.

SOUZA, I. M.; CANCIGLIERI JUNIOR, O.; SPINOSA, L. M. Contribuição da teoria da atividade no processo de planejamento estratégico: uma abordagem em engenharia ontológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 2009, XXIX, Salvador. Anais... Salvador: ABEPRO, 2009.

TEDLOCK, B. Ethnography and ethnographic representation: In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (ed.) The Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage, 2001. p. 455-484.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2009. 132 p.

VIRKKUNEN, J.; ENGSTRÖM, Y.; HELLE, M.; PIHLAJA, J.; POIKELA, R. The Change Laboratory®: a tool for transforming work. In: ALASOINI, T.; KYLLÖNEN, M.; KASVIO, A. (Ed.). Workplace innovations: a way of promoting competitiveness, welfare and employment. Helsinki, Finland: Ministry of Labour, 1997. p. 22-33

VYGOTSKY, L. Mind and society: the development of higher mental processes: Cambridge: Harvard University Press, 1978. 159 p.

VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. In: VYGOTSKY, L. Mind and society: the development of higher mental processes: Cambridge: Harvard University Press, 1978b. p. 79-91.

WERTSCH, J. Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge: Harvard University Press, 1991. 182 p.

YAMAZUMI, K.; OSHIMA, J.; ITOH, D.; SHIMADA, M. Collaborative and networked expertise: an activity-theoretical study of new forms of pre-service teachers' expansive learning. Technical Reports, Osaka, n. 6, p. 43-61, 2006.

O percurso dos princípios teórico-metodológicos vygotskyanos: um olhar sobre o CRADLE

Resumo

Para contribuir com a discussão sobre a Teoria da Atividade histórico-cultural de origem russa, proveniente de autores das áreas da Educação e Psicologia como Vygotsky, Leontiev e Davydov, esse artigo objetiva apresentar o entendimento dos pesquisadores contemporâneos sobre os princípios teórico-metodológicos que regem tais metodologias. Mediante entrevistas e participação em atividades no *Center for Research on Activity Learning and Development* da Universidade de Helsinki - um dos mais comprometidos espaços para o desenvolvimento de estudos sobre aprendizagem de origem russa - foi possível compreender os conceitos que embasam as pesquisas intervencionistas pelas diferentes gerações de estudiosos nas análises sobre as atividades individuais e coletivas das organizações. A análise do material produzido durante a pesquisa apontou duas importantes contribuições da Teoria da Atividade para os estudos de aprendizagem organizacional: o princípio intervencionista e o Sistema de Atividade como unidade teórica de análise.

Palavras-chave

Pesquisa Intervencionista; Teoria da Atividade; CRADLE; Sistema de Atividade.

The trajectory of Vygotskians' theoretical and methodological principles: a look at the CRADLE

Abstract

In an attempt to contribute to the discussion about the Cultural-Historical Activity Theory, developed by Russian researchers from the fields of education and psychology, such as Vygotsky, Leontiev and Davydov, this article aims to provide an understanding from the contemporary researchers of this theory on the theoretical and methodological principles, which govern these methodologies. Through interviews and participation in different activities at the Center for Research on Activity, Learning and Development from the University of Helsinki, Finland - one of the most engaged academic research communities for the development of Activity Theory - it was possible to understand the concepts that support the interventionist research by different generations of scholars, in the analyzes of individual and collective activities of organizations. The analysis of the produced material during the research revealed two main contributions of Activity Theory to the study of organizational learning: the interventionist principle and an activity system as a theoretical unit of analysis.

Keywords

Interventional Research; Activity Theory; CRADLE; Activity System.

El percurso de los principios teóricos y metodológicos vygotskianos: una mirada en el CRADLE

Resumen

En un intento de contribuir a la discusión sobre la teoría de la actividad histórico-cultural, desarrollada por investigadores rusos de los campos de la educación y la psicología, como Vygotsky, Leontiev y Davydov, este artículo tiene como objetivo proporcionar una comprensión de los investigadores contemporáneos en los principios teóricos y metodológicos que rigen estas metodologías. Por medio de entrevistas y participación en diferentes actividades en el Centro para la Investigación sobre el Actividad, Desarrollo y Aprendizaje de la Universidad de Helsinki - una de comunidades académicas mas influyentes para el desarrollo de los estudios sobre el aprendizaje de la Teoría de la Actividad - fue posible entender los conceptos que apoyan la investigación intervencionista por diferentes generaciones de académicos. El análisis del material producido reveló dos importantes contribuciones para la aprendizaje organizacional: el principio intervencionista y un sistema de actividad como unidad teórica de análisis.

Palabras clave

Investigación intervencionista; Teoría de la Actividad; CRADLE; La actividad del sistema.

Autoria

Marcio Pascoal Cassandre

Doutor em Administração pela Universidade Positivo. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mcassandre@hotmail.com.

Marco Antonio Pereira-Querol

Doutor em Educação de Adultos pela Universidade de Helsinque. Professor Adjunto da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: mapquero@gmail.com.

Endereço completo para correspondência

Marcio Pascoal Cassandre. Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Administração, Bloco C-23, 2º andar, Sala 203, Avenida Colombo, 5790, Zona Sete, Maringá, PR, Brasil. CEP: 87020-900. Telefone: (+55 44) 30115950.

Como citar esta contribuição

CASSANDRE, M. P.; PEREIRA-QUEROL, M. A. O percurso dos princípios teórico-metodológicos vygotskyanos: um olhar sobre o CRADLE. Farol – Revista de

Estudos Organizacionais e Sociedade, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 528-593, dez. 2014.

Contribuição Submetida em 12 jun. 2014. Aprovada em 25 jul. 2014. Publicada online em 9 out. 2014. Sistema de avaliação: Double Blind Review. Avaliação sob responsabilidade do Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Editor: Luiz Alex Silva Saraiva.

