

Maurício Donovan Rodrigues Paniza

Universidade Estadual de Maringá

(UEM, Brasil)

mauriciopaniza@gmail.com

Marcio Pascoal Cassandre

Universidade Estadual de Maringá

(UEM, Brasil)

mcassandre@hotmail.com

INTERSECÇÕES, DIÁLOGOS E DISTANCIAMENTOS ENTRE A TEORIA DA ATIVIDADE E A PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA LATINO-AMERICANA: CONTRIBUIÇÕES À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

INTERSECTIONS, DIALOGUE AND DETACHMENT BETWEEN THE ACTIVITY THEORY AND THE LATIN AMERICAN SOCIAL COMMUNITY PSYCHOLOGY: CONTRIBUTIONS TO ORGANIZATIONAL LEARNING

RESUMO

A aprendizagem organizacional é um campo de pesquisa marcado por uma diversidade de possibilidades teóricas e epistemológicas. Entre elas, estão as abordagens teóricas que subsidiam a realização de pesquisas intervencionistas. O argumento central que norteia a pesquisa intervencionista é que não é suficiente que o pesquisador compreenda o mundo, é preciso agir para transformá-lo. A partir disso, este ensaio reflete sobre as possibilidades de contribuição à pesquisa em aprendizagem organizacional a partir da adoção das abordagens da Teoria da Atividade Histórico-Cultural e da Psicologia Social Comunitária Latino-americana, que podem subsidiar pesquisas intervencionistas em Estudos Organizacionais. Nessas abordagens, a aprendizagem organizacional é compreendida como o processo transformativo ocorrido pelos sujeitos da atividade, pelo pesquisador articulador do aprendizado e pela comunidade das organizações pesquisadas; portanto, todos são coautores do conhecimento produzido.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional. Teoria da Atividade Histórico-Cultural. Psicologia Social Comunitária.

ABSTRACT

Organizational learning is a field of research marked by a diversity of theoretical and epistemological possibilities. Among them are the theoretical approaches that support the execution of interventional researches. The central argument for interventionist research is that it is not enough for the researcher to understand the world, it is necessary to act to transform it. Based on this, this essay reflects on the possibilities of contributing to organizational learning research based on the adoption of the approaches of the Cultural-Historical Activity Theory and Latin American Community Social Psychology, which can support interventionist research in Organizational Studies. In these approaches, organizational learning is understood as the transformative process occurring by the subjects of the activity, by the researcher who articulates the learning and by the community of the organizations researched, therefore all are co-authors of the knowledge produced.

Keywords: Organizational Learning. Cultural-Historical Activity Theory. Community Social Psychology.

Universidade Federal do Espírito Santo

Endereço

Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras
29.075-910, Vitória-ES
gestaoeconexoes@gmail.com
gestaoeconexoes@ccje.ufes.br
http://www.periodicos.ufes.br/ppgadm

Coordenação

Programa de Pós-Graduação em Administração
(PPGADM/CCJE/UFES)

Artigo

Recebido em: 16/05/16
Aceito em: 15/08/17
Publicado em: 18/06/18

1. INTRODUÇÃO

Quando foram apresentadas as raízes polissêmicas da aprendizagem organizacional (ANTONELLO; GODOY 2011), com tentativas de compreensão vindas dos mais diversos campos do saber, da psicologia à ciência política, apontou-se a necessidade de se repensar nas teorias e métodos que pudessem contribuir para essas interpretações. Alguns anos depois, com o debate sobre as contribuições da pesquisa intervencionista nos Estudos Organizacionais (CASSANDRE, 2012; CASSANDRE; GODOI, 2013), considerou-se que, em contextos organizacionais, tanto pesquisadores quanto sujeitos podem expandir suas compreensões sobre as atividades que desenvolvem, transformando-as. Com isso, este ensaio tem por objetivo refletir sobre as possíveis contribuições que podem ser oferecidas por duas abordagens teóricas, que subsidiam a adoção de metodologias intervencionistas para a compreensão da aprendizagem organizacional: a Teoria da Atividade Histórico-Cultural e a Psicologia Social Comunitária Latino-americana.

Cabe ressaltar que as abordagens da aprendizagem organizacional têm oferecido uma infinidade de visões e posições ontológicas, epistemológicas e metodológicas. Alguns questionamentos que têm sido feitos nesse sentido são: a aprendizagem está no indivíduo ou na organização? Ela é um processo mental (cognitivo) ou social? Ela é compartilhada na coletividade ou está situada em locais específicos? É um processo histórico e cultural? Ela implica em mudanças ou não? Qual a relevância dos atores não humanos no processo de aprendizagem organizacional? Nessa perspectiva, chama-se atenção para a multiplicidade de abordagens teóricas que podem ajudar a tentar responder alguns desses questionamentos.

Por exemplo, a própria ideia de aprendizagem organizacional por meio da intervenção é um desses pontos que levanta questionamentos. Neste trabalho, o sentido que se busca a essa palavra [intervenção] refere-se, resumidamente, a uma postura epistemológica (ou seja, de produção do conhecimento) que vai além do processo em que o pesquisador se insere em uma determinada realidade, absorve o conhecimento necessário para a compreensão do seu problema de pesquisa e retorna ao seu gabinete para redação dos resultados. Aqui se fala da produção de um conhecimento que une a teoria (pesquisa) à ação (intervenção) (SANNINO, 2011; CASSANDRE; GODOI, 2013; ICHIKAWA; ANGNES, 2015). Portanto, o pesquisador faz mais do que produzir conhecimento em um determinado campo de pesquisa, ele age, ou seja, intervém sobre

essa realidade. E é justamente nesse movimento transformativo que se insere o *gap* de reflexão sobre a aprendizagem organizacional deste trabalho.

O critério comum de aprendizagem em contextos organizacionais é o êxito do trabalhador em executar suas atividades conforme o planejado pela organização e em cumprimento ao estabelecido sobre o desempenho esperado. Nas teorias da aprendizagem organizacional, os critérios de aprendizagem são geralmente de alguma forma ligados a melhorias reguladas pelo desempenho medido pela organização. Tendo por base Engeström e Sannino (2010, 2012) e Sannino, Engeström e Lemos (2016), a aprendizagem organizacional que subsidiou inicialmente a construção do ensaio, originada da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, é chamada de aprendizagem expansiva. Nesse tipo de aprendizagem, os critérios e padrões são construídos por meio da análise histórica de sua constituição, com vistas a identificar as contradições que precisam ser resolvidas dentro da atividade e entre atividades. As contradições encontradas na atividade não são resultantes de uma intervenção de um terceiro, mas sim da capacidade e da vontade agentiva dos participantes em moldar seus sistemas de atividade, conhecendo e reconhecendo, por meio de suas próprias compreensões, meios para construir conceitos ou modelos de atividade de forma singular, específica, localizada e única.

Portanto, o incentivo à participação coletiva dos sujeitos por meio da valorização da agência é central nos processos expansivos, em que os participantes juntam as suas forças para literalmente criar algo novo, essencialmente aprender algo que ainda não existe. Engeström (2015) considera que a aprendizagem expansiva em contextos organizacionais vai além da aquisição de conjuntos bem estabelecidos de conhecimento e da participação em práticas relativamente estáveis. A metáfora da expansão retrata o movimento multidirecional de aprendizes construindo e implementando um objeto novo, mais amplo e mais complexo para sua atividade, possibilitando a ocorrência de transformações qualitativas tanto ao nível das ações individuais como ao nível da atividade coletiva e do seu contexto mais amplo.

Entende-se também que a reflexão sobre as abordagens teóricas que podem fundamentar metodologias intervencionistas proporcionam compreensão de dois pontos na aprendizagem organizacional que, conforme autores como Antonello e Godoy (2011) e Easterby-Smith e outros (2004), ainda necessitam de mais compreensão no estudo deste fenômeno social: o primeiro diz respeito à perspectiva política da AO, e o segundo diz respeito à maioria da literatura sobre AO ser centrada em aspectos positivos, ofuscando o fato de que nem sempre os processos de aprendizagem estão ligados a questões que sejam positivas.

A partir disso, este ensaio teórico está dividido em cinco tópicos, além desta introdução. No segundo tópico, apresenta-se a perspectiva intervencionista abordada pela Teoria da Atividade Histórico-Cultural (TAHC), seu desenvolvimento histórico, e alguns de seus conceitos norteadores; e, no terceiro tópico, a abordagem teórica da Psicologia Social Comunitária Latino-americana (PSCLA). No quarto tópico, serão discutidas então as contribuições que essas duas abordagens teóricas podem oferecer à compreensão da pesquisa intervencionista em AO, buscando compreender similaridades, diferenças e a aplicabilidade desses dois campos. Cabe ressaltar que, por aplicabilidade, não se intenciona falar de uma aplicação reificada, no sentido utilitário gerencial do termo, mas de possibilidades teóricas de compreensão de realidades organizacionais construídas sob mundos sociais. Por fim, são trazidas as conclusões do ensaio, seguidas das referências bibliográficas utilizadas.

2. APRENDER PARA SUPERAR CONTRADIÇÕES NAS ORGANIZAÇÕES: A TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL

Historicamente, a Teoria da Atividade Histórico-Cultural floresceu no contexto da psicologia soviética, com inspiração em Hegel e nos escritos de Marx (QUEROL, CASSANDRE, BULGACOV, 2014). O seu desenvolvimento como uma abordagem se deu por meio de três gerações. No contexto brasileiro, a pesquisa sobre essa abordagem teórica é muito recente, estando representada pelos trabalhos seminais de Querol, Cassandre e Bulgacov (2014), Cassandre e Godoi (2013), e pela primeira tese de doutorado nesta temática no Brasil, com Cassandre (2012).

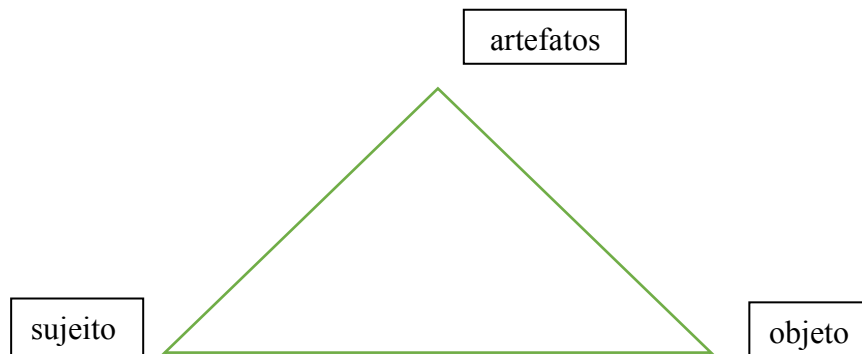
A primeira geração foi representada por Lev Vygotsky (1978), de quem partiu a ideia de mediação cultural, e cujas contribuições foram incisivas para a análise psicológica do ensino. Por exemplo, com a ideia de que em qualquer experiência de aprendizagem, houve uma aprendizagem prévia.

Outra contribuição teórica importante de Vygotsky para a Teoria Histórico-Cultural foi a descoberta das funções mentais superiores. Veresov (2010, p. 84) aborda as funções mentais inferiores e superiores, e explica que as primeiras são de origem biológica (ser humano animal) e as segundas, relacionadas às experiências sociais, históricas e culturais.

A discussão proporcionada pelo autor implica no desenvolvimento, que nesta abordagem “é um processo de mudança qualitativa”. O ambiente não é só um fator, mas é uma fonte de desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural. A mente humana é mais um processo sociocultural em vez de um processo biológico. Outros elementos alusivos

ao desenvolvimento são: a interação entre o ideal e o real, a mediação promovida pelos signos culturais. Nessa perspectiva, a primeira geração representada por Vygotsky (Figura 1) já nos dá pistas de que tipo de aprendizagem se trata: uma aprendizagem que, além de histórica e cultural, é interacional, por conta da mediação.

Figura 1 – O modelo de mediação de Vygotsky



Fonte: Querol, Cassandre e Bulgacov (2014)

No entanto, conforme observaram Querol, Cassandre e Bulgacov (2014), a limitação de Vygotsky estava no fato de a análise focar em unidades individuais. A expansão da ação individual para a atividade coletiva veio com a chamada segunda geração da Teoria da Atividade, representada por Leontiev. E, com ele, surge a distinção entre ação e atividade, que, segundo Querol, Cassandre e Bulgacov (2014), é muito importante para entender de onde vem e o que orienta as ações. Na compreensão da ideia de atividade, Leontiev contribuiu também com o aprofundamento da noção de objeto da atividade, que distinguiria uma atividade da outra. A ideia de objeto está ligada ao motivo que impulsiona a atividade. E, numa atividade, esse objeto está em mudança e desenvolvimento (DANIELS, 2013).

Sobre o conceito de objeto presente nas atividades, Querol, Cassandre e Bulgacov (2014, p. 409) apresentam-no em quatro princípios: (1) que diz respeito ao fato de que as atividades existentes na sociedade respondem por alguma razão ou necessidade encontrada nela, ou seja, toda atividade possui “motivo e origem”; (2) o objeto “é duplo, epistêmico (ideal) e objetivo (material)”. Portanto, o objeto de uma atividade envolve questões transformativas, o que chama ao terceiro princípio; (3) o objeto está em constante mudança, e tal mudança não se dá apenas na esfera material, mas também inclui o ideal e o conceitual; e, por fim, (4) só se alcança o objeto de forma coletiva, que convida à dimensão participativa das atividades, em que:

(...) o individual e o coletivo são vistos de forma dialética, onde para se compreender uma atividade coletiva, é necessário levar em condição as ações individuais, ao mesmo passo que para compreender uma ação individual é necessário levar em conta o objeto que está sendo socialmente estabelecido, os instrumentos que são construídos social e historicamente como mediadores sociais, as regras e a divisão do trabalho que medeiam as relações entre os indivíduos e a comunidade (QUEROL; CASSANDRE; BULGACOV, 2014, p. 409).

A citação anterior remete, por conseguinte, à repercussão atual da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, representada pela chamada terceira geração de Vygotsky, ancorada principalmente nos trabalhos do professor Yrjö Engeström (Universidade de Helsinque) e equipe. Engeström (1999) faz uma contextualização social das mudanças políticas e econômicas que permitiram a internalização da Teoria da Atividade.

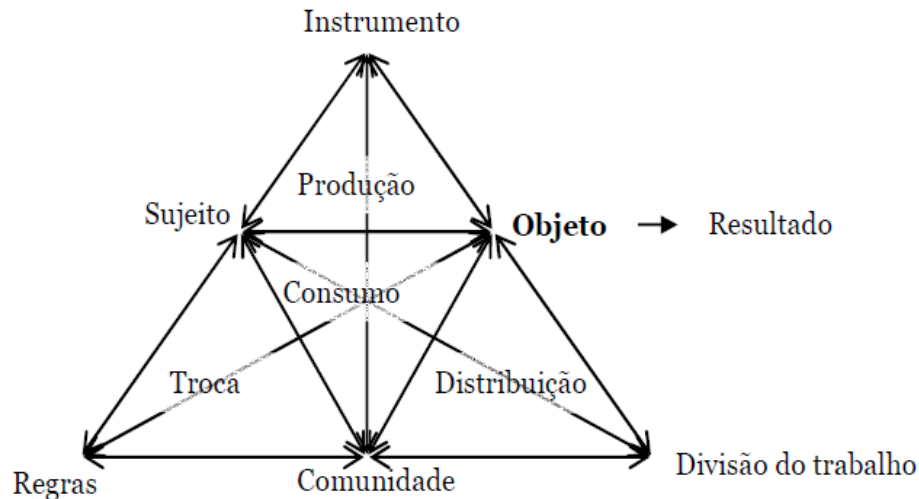
Quando da reflexão, no fim do século XX, conforme Engeström (1999), ela [Teoria da Atividade] foi considerada multidisciplinar e internacional, porém sua expansão não estava livre de problemas. Por isso, ele trouxe seis aspectos centrais para entender o conceito de atividade: (1) é um problema reduzir a atividade a um processo individual de fontes psíquicas internas; (2) há dificuldade em fazer emergir aspectos coletivos e socialmente construídos – o elemento histórico; (3) o modelo triangular de Vygotsky (Figura 1) é simplificado e insuficiente para descrever a estrutura de um sistema de atividade coletivo; (4) as pesquisas empíricas têm ignorado a historicidade necessária para compreender a atividade – unidade histórica está além da biografia individual; (5) a pesquisa tem sido dominada pela ideia da internalização, e pouca atenção é dada à criação de artefatos, novos padrões sociais e transformação expansiva dos contextos de atividade; e (6) não é simplesmente um conceito pronto para ser aplicado, ainda precisa se desenvolver teórica e metodologicamente.

Cole e Engeström (2001) também revisitaram as contribuições teóricas de Vygotsky e seus seguidores, apontando, assim, os princípios norteadores da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, que são: a) mediação através de artefatos; b) atividade como unidade essencial de análise – sistemas dentro do sistema social; c) a organização da vida humana é cultural; d) adoção da perspectiva genética: busca pelas origens do fenômeno estudado e inspiração para pesquisas interventivas; e) origens sociais das funções psicológicas superiores: comportamentos culturais, aqueles mediados pelos artefatos, são essencialmente sociais; f) as contradições éticas e estratégicas da pesquisa interventiva: a relação entre pesquisador e participantes da pesquisa precisa ser uma parte da análise.

No que diz respeito às contribuições atuais da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, destaca-se o desenvolvimento do modelo do sistema de atividade, por

Engeström, em 1987. Trata-se da ampliação do triângulo de Vygotsky e a incorporação da mediação de elementos da sociedade, bem como de outras organizações (QUEROL, CASSANDRE, BULGACOV, 2014). O modelo do sistema de atividade encontra-se disposto na Figura 2:

Figura 2 – Sistema de atividade proposto por Engeström (1987)



Fonte: Cassandre (2012)

Outro elemento conceitual que caracteriza a Teoria da Atividade é a ideia de aprendizagem expansiva (Figura 3), que, conforme Querol, Cassandre e Bulgacov (2014), está ligada à criação de novas formas de organização e ferramentas ao redor de um determinado objeto. A expansão está relacionada ao pensar um novo conceito para essa atividade, o que implica em reconstrução e superação de contradições. As contradições diferem-se dos conflitos, pois “distúrbios, dilemas e conflitos são manifestações das contradições. (...) contradições são consideradas a força motriz da transformação, favorecendo a tornar o objeto em movimento” (QUEROL; CASSANDRE; BULGACOV, 2014, p. 410).

Figura 3 – O ciclo de aprendizagem expansiva



Fonte: Querol, Cassandre e Bulgacov (2014)

E retornando aos princípios gerais da Teoria da Atividade, Engeström (2001) ainda apresenta cinco princípios básicos dela, a saber: sistema de atividade como unidade de análise; multivocalidade da atividade; historicidade da atividade; contradições como força motriz da mudança; e ciclos expansivos como formas possíveis de transformação da atividade. Junto com esses princípios, são lançados alguns questionamentos sobre o processo de aprendizagem, por meio das seguintes perguntas: quem está aprendendo? Por que essas pessoas estão aprendendo? O que as pessoas aprendem? Como elas aprendem? A junção dos cinco princípios com os questionamentos originou uma matriz pela qual o autor apresentou uma intervenção realizada em uma organização hospitalar finlandesa.

Quanto aos resultados dessa intervenção, foram respondidos os questionamentos, que ajudam a compreender os pressupostos da Teoria da Atividade: Quem está aprendendo? Os sistemas de atividade inter-relacionados referentes às diversas pessoas das organizações envolvidas no conflito em questão, que representam vozes de diversos setores; Por que eles aprendem? Porque surgiram pressões históricas relacionadas ao objeto da atividade relacionada ao Hospital e ao centro de saúde, e com isso foram vistas contradições nas atividades, que demandaram um processo interventivo; O que eles aprendem? Um novo padrão de atividades, em que história (passado) e presente coexistem; Como eles aprendem? Por meio do diálogo e debate entre pessoas que ocupam posições diferentes, as mais diversas vozes. O diálogo traz o

questionamento da atividade, que se converte em análise, modelagem, exame, implementação e reflexão.

Quanto às críticas lançadas ao modelo triangular, Sannino (2011) expõe que elas se referem a uma exclusão da subjetividade, emoção e questões ético-morais. Outra crítica refere-se à limitação do potencial social crítico da teoria por conta da negligência a uma série de questões do pensamento dialético. No entanto, a pesquisadora chama a atenção para o fato de que o triângulo em um sistema de atividade é uma célula germinal, e não a análise em si. Portanto, a relação de pesquisa entre a realidade, o intervencionista e a comunidade não se restringe apenas pela prescrição do modelo, até mesmo porque ele não se pauta pela busca de soluções prescritivas, mas como um indutor de desenvolvimento da realidade a ser investigada.

Embora haja modelo, o objeto (resultado) de um sistema de atividade é uma construção coletiva. E para pensar nas contribuições desse modelo, Cassandre e Godoi (2013), ao refletirem sobre as bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas da Teoria da Atividade, lembram que a intervenção permitida sob essa teoria trata das possibilidades de que os praticantes de determinada atividade possam ser incentivados à conscientização sobre esta. E o modelo do sistema de atividade justamente estimula que a comunidade tenha condições de fazer isso.

Quanto às intervenções sociais realizadas sob a Teoria da Atividade, levando em conta o sistema de atividades, desenvolveu-se como forma de intervenção o Laboratório de Mudança. Essa forma de intervir, aplicada em contextos de trabalho, tem colaborado com a superação de contradições, com uma metodologia que “oferece ferramentas metodológicas que ajudam o pesquisador a identificar uma rede de atividades, de forma que os resultados e conclusões obtidos possam ser comparados, e que, por sua vez, generalizações teórico-genéricas sejam realizadas” (QUEROL, CASSANDRE, BULGACOV, 2014, p. 412).

No Brasil, a experiência pioneira de intervenção por meio do Laboratório de Mudança, na pesquisa em Administração, tem sido desenvolvida em um hospital-escola no interior do Paraná, por Cassandre, Senger e Querol (2015). Neste relato, os pesquisadores apresentam os resultados da etapa anterior à realização do Laboratório de Mudança, em que se buscavam compreender as contradições internas referentes à gestão de resíduos da organização que viria a passar pela intervenção.

No tópico seguinte, será apresentada outra abordagem teórica com potencial intervencionista: a Psicologia Social Comunitária Latino-americana. Trata-se de uma perspectiva que, no contexto da pesquisa em Administração, é bem mais recente, tendo

sido o primeiro trabalho teórico em Estudos Organizacionais publicado no ano de 2015 (ICHIKAWA; ANGNES, 2015). Mas que, tal qual a Teoria da Atividade Histórico-Cultural, pode representar um caminho teórico-metodológico para os estudos em aprendizagem organizacional.

3. APRENDER PARA FORTALECER COMUNIDADES: A PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA LATINO-AMERICANA

Assim como a Teoria da Atividade, a vertente da Psicologia Social Comunitária Latino-americana possui a característica de ser intervencionista. Cabe ressaltar aqui que se trata de uma abordagem teórica que, justamente por sua característica continental, foi pesquisada por diversos autores, que possuem particularidades em suas linhas de pesquisa. No entanto, delimita-se que neste tópico serão levadas em conta as contribuições de duas autoras: a psicóloga venezuelana Maritza Montero e a psicóloga e pesquisadora da área da Educação Maria de Fátima Freitas, ambas pioneiras da Psicologia Social Comunitária, na América Latina e no Brasil, respectivamente.

Quanto às origens, Montero (2004) afirma que a Psicologia Comunitária sofreu a influência dos movimentos sociais e políticos, no sentido de se pensar em novos modos e formas de fazer as ciências sociais; a influência da psicologia no sentido de se pensar nos grupos sociais e no caráter ativo e construtor da realidade do ser humano; e, por fim, o florescimento de uma sociologia militante direcionada aos oprimidos e necessitados, que na América Latina, foi marcada pela realidade cada vez mais desigual, em termos de desenvolvimento. Cabe ressaltar ainda a crise instaurada quanto à unidade individual da Psicologia Social.

Embora tenha havido o desenvolvimento da Psicologia Comunitária em outros contextos, como o norte-americano, as duas correntes coincidiram nos aspectos fundamentais paradigmáticos gerais, que envolvem: diálogo, libertação, apoio social, consciência, inclusão social, ética (MONTERO, 2004).

Quanto às características iniciais, Montero (2004) já mostra o caráter intervencionista da abordagem, por conta de a Psicologia Comunitária não se interessar apenas pelo estudo das comunidades latino-americanas, mas pelo apontamento de soluções. Porém, havia até a década de 1980 uma carência de definições e de um lugar acadêmico e profissional. Apesar disso, a área foi tentando se estabelecer, e contou com as contribuições multidisciplinares de áreas como Educação Popular, Filosofia e

Antropologia. Quanto ao sujeito, propunha-se que houvesse relação horizontal entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa.

A proposta da Psicologia Comunitária, portanto, era a de unir teoria e prática. O psicólogo (intervencionista) é visto como um agente reflexivo de mudança social, o que se caracteriza pelo estabelecimento de uma relação dialógica entre os agentes externos (psicólogos), agentes internos (membros da comunidade) e o reconhecimento do caráter ativo dos segundos. Nesse sentido, a ideia de intervenção sob a Psicologia Comunitária é intervir para transformar o meio e fortalecer as pessoas. Para isso, implica-se um reconhecimento das relações históricas entre os problemas socioambientais e a vida cotidiana das pessoas. Assim, a Psicologia Comunitária defende a substituição dos modelos médicos e psicológicos individualizantes pelo reconhecimento do caráter histórico e cultural dos fenômenos psicológicos, aceitando a diversidade (MONTERO, 2004).

Para delinear a ideia de fortalecimento comunitário e do tipo de organização necessária para sua implantação, Montero (2004) utiliza um exemplo vindo da Administração Pública venezuelana. Neste exemplo, a autora mostra que pensar no ponto de vista comunitário já implica pensar no fato de que modelos que são *top-down* não são adequados às comunidades, pois estas precisam ser ouvidas sobre as suas reais necessidades. Assim, uma política pública definida externamente pode ser uma oportunidade inicial para uma comunidade se defrontar com suas debilidades estruturais e sociais, mas ainda é insuficiente para uma aprendizagem comunitária completa.

Quanto às características da Psicologia Comunitária, segundo Montero (2004), para se compreender os fenômenos psicossociais em contextos comunitários sob investigação, devem ser levados em conta os contextos culturais e sociais em que surgem. A ideia de comunidades implica na visão de que ali existem sujeitos ativos, dinâmicos e construtores. Por isso, a ênfase do processo interventivo deve ser nas forças e na capacidade, e não nas carências e debilidades da comunidade. Sobre as características da Psicologia Social Comunitária, aponta-se que:

A Psicologia Comunitária tem como o centro o desenvolvimento de comunidades auto-gestoras para a solução de seus problemas. Estuda para isso, as relações de poder e controle sobre as circunstâncias da vida, seu efeito sobre os processos psicossociais, e no âmbito latino-americano se orienta em direção à intervenção crítica para transformação social, facilitando e fortalecendo os processos psicossociais que possibilitam o desenvolvimento de comunidades auto-gestoras para a solução de seus problemas (MONTERO, 2004, p. 31).

Metodologicamente, para se alcançar o que propõe a Psicologia Social Comunitária, defendem-se: as dinâmicas de grupo para fomentar a participação (uma

herança da Psicologia Social); a união entre teoria e prática, com a influência recebida pela sociologia militante, caracterizando, portanto, uma forma de trabalho que é participativa. Quanto aos princípios básicos do método na Psicologia Comunitária, Montero (2004) expõe:

- 1) É a comunidade quem determina qual método deve ser empregado;
- 2) O caráter participativo deve ser manifesto da implantação da intervenção até os resultados finais;
- 3) A resposta às exigências da comunidade deve ser ativa;
- 4) As ações interventivas devem ser acompanhadas continuamente pelo pesquisador;
- 5) As ações de uma comunidade são apenas heurísticas, não se aplicam a outra.

Por fim, a pesquisa sobre a Psicologia Comunitária implica o olhar para cinco dimensões, conforme Montero (2004):

- 1) Dimensão ontológica: considera atores sociais em vez de sujeitos, há protagonismo e a supremacia da comunidade;
- 2) Dimensão epistemológica: relação dialógica e horizontal entre pesquisador e pesquisados. Não há pesquisador especialista, mas catalisador de transformações sociais;
- 3) Dimensão metodológica: intervenções transformativas, que transformam a sociedade.
- 4) Dimensão ética: relação de igualdade e respeito com o outro, respeitando as diferenças individuais; a ideia de comunidade é um substantivo coletivo; o conhecimento produzido tem coautoria da comunidade, que também é tão dona do conhecimento produzido quanto o pesquisador;
- 5) Dimensão política: leva em conta o caráter, a finalidade, o âmbito de aplicação e os efeitos sociais do conhecimento produzido.

No contexto brasileiro, as reflexões de Freitas (2005), uma das pesquisadoras pioneiras deste campo no país, chamam atenção para a seguinte questão: até que ponto as ações ditas comunitárias são consonantes com essa abordagem? Ao refletir sobre a Psicologia Comunitária, faz-se uma provocação no sentido de se pensar que, embora haja uma série de políticas que se consideram desenvolvimentistas da comunidade, inclusive muitas vindas de organizações empresariais, há uma “falta de análise sobre aspectos estruturais e conjunturais responsáveis pelas condições de miséria, doença, desemprego e violência” (FREITAS, 2005, p. 49).

Ao refletir sobre essa questão, a pesquisadora questiona a relação entre a prática desenvolvida no cotidiano das intervenções psicossociais em comunidades e os projetos políticos implantados. Como pode ser percebido em Montero (2004), a dimensão política é um elemento importante da pesquisa sobre a Psicologia Comunitária, e a compreensão desse elemento é um passo essencial para compreender se uma determinada intervenção

comunitária está de fato dirigida à premissa teórica da Psicologia Comunitária de transformação social.

Pensando nos campos da Administração e dos Estudos Organizacionais, o primeiro trabalho teórico nessa área é de Ichikawa e Angnes (2015). Tratou-se de um ensaio teórico que apresentou as possibilidades dessa abordagem teórica pensando na pesquisa com intervenções psicossociais em organizações. As autoras debateram as dimensões tratadas por Montero (2004), chamando atenção também, principalmente, para os contextos em que se inserem as pesquisas organizacionais, na dimensão política. Tendo em vista que a abordagem da Psicologia Social Comunitária Latino-americana chegou muito recentemente à área de Estudos Organizacionais, ainda não houve intervenção psicossocial em organizações relatada em resultados de pesquisa.

4. POSSIBILIDADES DA TEORIA DA ATIVIDADE E DA PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA LATINO-AMERICANA AO ESTUDO DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

No que diz respeito às intersecções entre as abordagens da Teoria da Atividade e da Psicologia Social Comunitária Latino-americana, e as relações com a pesquisa da aprendizagem organizacional, serão apresentados alguns pontos que trazem reflexões, questionamentos e *insights* sobre o assunto. Como dito na Introdução deste ensaio, não se pretende dar respostas prontas, mas levantar algumas questões que possam nos ajudar no avanço da compreensão de questões que cercam a aprendizagem organizacional.

As organizações compatíveis com as metodologias intervencionistas não são apenas as organizações tradicionais, que representam os modelos clássicos estruturados e institucionalizados da literatura do *pop management*. Para essa versão ampliada de organização, apoia-se a compreensão de “arenas/mundos sociais” de Brandi e Elkjaer (2013), em que estes não são unidades ou estruturas sociais, mas são constituídos por uma forma reconhecível de ações coletivas e transações moldadas pelo compromisso com as ações e práticas organizacionais. "Eles não são limitados por geografia ou adesão formal, mas pelos limites da comunicação eficaz" (p. 150). Portanto, a noção de organização que se defende é aquela que contempla as organizações coletivas em suas mais variadas formas, estruturas e recursos, cuja interação e comunicação entre os seus membros (ou sujeitos) é o lócus de análise que se busca compreender.

Ao defendermos que o significado de organização está para além da visão hegemônica comumente compartilhada na Academia em Administração (MISOCZKY;

FLORES; BÖHM, 2008), estamos contemplando as comunidades também como formas de organização social. Nem sempre o propósito econômico ou a presença de uma estrutura física formal é o que vai definir se é ou não uma organização. Um coletivo organizado pode ser chamado de comunidade, o que não deixa de ser uma organização, porém com outros propósitos. Portanto, comunidades são formas coletivizadas de organização, não sendo um conceito alhures de organização.

O primeiro ponto a se destacar é que a ideia de aprendizagem organizacional está mais explícita na abordagem da Teoria da Atividade, talvez por conta até da própria origem em Vygotsky e das influências que este autor exerceu sobre o campo da Educação, e, mais tarde, pelo fato de que os autores contemporâneos principais são de departamentos de pesquisa relacionados à educação de adultos. Já na Psicologia Social Comunitária, a aprendizagem é um aspecto mais implícito e pode ser relacionado ao processo existente entre a chegada do pesquisador intervencionista à realidade a ser pesquisada e o fortalecimento da comunidade sob investigação. Nesse sentido, a aprendizagem pode ser compreendida como o processo transformativo ocorrido tanto no pesquisador quanto na comunidade pesquisada.

Destaca-se também a singularidade dos contextos nas duas abordagens. Tanto os sistemas de atividades como as comunidades implicam na produção de um conhecimento que é construído e heurístico. Portanto, não se produz um conhecimento passível de replicação e generalização. Dessa forma, os processos de aprendizagem possibilitados pelas duas abordagens são singulares para cada contexto de pesquisa.

Outro aspecto de aprendizagem comungado pelas duas abordagens diz respeito à visão do ser humano: a visão de sujeitos (Teoria da Atividade) e atores sociais (Psicologia Social Comunitária) que são ativos e construtores da realidade que os cerca. Nessa esfera, as duas abordagens possibilitam compreensões da aprendizagem que lidam com um ser humano com possibilidade de agência e de enfrentamento das questões problemáticas que o cerca.

Tendo em vista o que foi exposto até aqui, chama-se o caráter transformativo das duas abordagens. A Teoria da Atividade, centrada na resolução das contradições internas inerentes aos sistemas de atividade, e a Psicologia Social Comunitária, centrada no fortalecimento de comunidades, para que elas possam enfrentar a realidade que as cerca. No caso da Psicologia Social Comunitária, por exemplo, pode-se inferir que a aprendizagem pode estar relacionada à visão do *continuum* existente entre a transformação-manutenção do *status* social, ou seja, a capacidade de poder perceber, como explicado por Freitas, se uma determinada ação comunitária está de fato dirigida e comprometida à transformação social.

Quanto à visão de desenvolvimento, tanto a Teoria da Atividade quanto a Psicologia Social Comunitária representam ideias alternativas à visão hegemônica de que desenvolvimento é sinônimo de crescimento econômico. Na Teoria da Atividade, o elemento do desenvolvimento se faz presente pela concepção de um novo sistema de atividades, e quando este é planejado em grupo, por meio de atividades como o Laboratório de Mudança, o crescimento econômico pode ser uma das consequências, mas ele não é o fim maior perseguido pelo grupo. Na Psicologia Social Comunitária, o desenvolvimento está atrelado, conforme as autoras da área, à possibilidade de que determinada comunidade possua mais qualidade de vida, ao poder se conscientizar de suas potencialidades e utilizá-las para superar suas dificuldades e exclusões sociais históricas.

Tanto na Teoria da Atividade quanto na Psicologia Social Comunitária, percebe-se a presença de um pesquisador que está engajado com as transformações que ele busca. Tanto que Sannino (2011) caracteriza o intervencionista como um ativista. Nesse ponto, cabe passarmos pelo caráter político que pode ser visto nessas duas abordagens. Na Teoria da Atividade, o elemento político pode ser percebido por conta do olhar histórico-cultural para as contradições internas aos sistemas de atividade sendo investigados, e por conta da construção coletiva do conhecimento. No entanto, compreende-se que essa dimensão política está mais explícita na intervenção da Psicologia Social Comunitária; primeiro, porque a política é uma dimensão declarada por este tipo de abordagem; e também porque a preocupação com a finalidade e a aplicabilidade do conhecimento produzido, ou seja, a quem ele vai servir, parece não ser elemento central da Teoria da Atividade.

Outra similaridade diz respeito à relação simétrica esperada entre pesquisador e pesquisados. Tanto na intervenção da Teoria da Atividade como na da Psicologia Social Comunitária, o pesquisador não é detentor único do conhecimento. O público-alvo das intervenções é convidado a participar do processo de pesquisa. Na Teoria da Atividade, pensando no Laboratório de Mudança, o público contribui para a construção de um novo sistema de atividade, com o fim de superar a contradição que foi apontada por eles próprios. Na Psicologia Social Comunitária, a comunidade é o motivo e a direção da intervenção, de forma que todos os passos de pesquisa são uma decorrência do que se essa comunidade reclama ao pesquisador. Portanto, em ambas as perspectivas teóricas, trata-se de um processo de aprendizagem em que o conhecimento é coproduzido. E a autoria dos resultados de pesquisa é compartilhada entre pesquisados e pesquisador.

Mais um aspecto a se considerar é a relação comumente estabelecida de que a aprendizagem é um processo somente positivo, que, inclusive, é uma das críticas à

aprendizagem organizacional e que foi apresentada no início do ensaio. A aprendizagem construída por meio da Teoria da Atividade, ao olhar para o sistema de atividade e convidar os participantes a repensarem as atividades sob pesquisa e o objeto delas, levá-los a evocarem memórias e pensarem questões que podem ser conflituosas. Além do que, é importante pensar que se o resultado de uma intervenção em um Laboratório de Mudança, por exemplo, pode ser positivo, ele também pode ser negativo, porque embora haja a condução do pesquisador intervencionista no processo, o resultado é uma consequência daquilo que os participantes da pesquisa conseguem construir, como coletividade. Já para a Psicologia Social Comunitária, embora o foco das intervenções deva ser nas potencialidades e forças de uma comunidade, a pesquisa-intervenção se dá em contextos comunitários de exclusão social, repressão e opressão históricos, e passar pelos elementos da participação e do fortalecimento parece indicar que, num momento inicial, a comunidade precisa estar consciente desses processos.

Percebe-se também que ambas as abordagens referem-se a campos de pesquisa muito recentes no contexto da Administração e dos Estudos Organizacionais brasileiros. Quanto à Teoria da Atividade, as primeiras publicações em periódicos datam de 2012, ou seja, há cerca de três anos. A primeira intervenção por meio do Laboratório de Mudança ainda está em andamento neste ano de 2015, em um hospital-escola paranaense, e, por enquanto, as publicações só apontam resultados de etapas realizadas no período pré-interventivo. Quanto à Psicologia Social Comunitária Latino-americana, há, por enquanto, um único trabalho, publicado em 2015, de caráter teórico. Ainda não são relatadas intervenções psicossociais em andamento em organizações. Portanto, pode-se perceber que ainda trata-se de abordagens teóricas pouco pesquisadas, e que, pensando em termos práticos, ainda não há todas as respostas que talvez sejam esperadas em relação à aprendizagem organizacional.

Por fim, embora tenha havido muitas similaridades no tocante à compreensão da aprendizagem entre as duas abordagens teóricas, há um ponto de divergência que parece ser de fundamental esclarecimento: o tipo de organização em que essa aprendizagem se dá. Em que pese a busca por melhorias e a conscientização das pessoas nos contextos de pesquisa das duas abordagens teóricas, e que desse processo resulta uma aprendizagem coletiva, a questão da organização é de mister importância para que se possa compreender os meios pelos quais e o ambiente em que se deu esse processo de aprendizagem.

No caso da Teoria da Atividade, admite-se a realização da intervenção em contextos organizacionais de empresas privadas ou públicas. Inclusive, a literatura estrangeira traz exemplos práticos de intervenções realizadas em organizações

empresariais dos mais diversos setores produtivos, como escolas, hospitais, entre outras. Vários estudos ocorreram na Finlândia, porém é extensa a publicação em eventos e periódicos de todo o mundo apoiada pela abordagem da TAHC e suas metodologias intervencionistas, como, por exemplo, 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), Zimbábue (MUKUTE, 2009). O sistema de atividade é a referência, portanto, para repensar modelos para sujeitos que estão inseridos nesse tipo de organização, culminando em conhecimentos que circulam por esses espaços. E, inclusive, apesar da raiz marxista, a própria literatura reconhece também que a contradição maior está no seio do sistema produtivo capitalista em que vivemos.

Porém, se pensarmos no contexto de pesquisa requerido pela Psicologia Social Comunitária Latino-americana, tal comensurabilidade com a prática em organizações privadas e públicas e a intervenção nesses ambientes não é possível. Fala-se e pensa-se em outro tipo de organização, uma organização comunitária, que é impossível que se floresça em contextos empresariais, onde a assimetria de poder por si já é um elemento insuperável para este tipo de organização. Inclusive, este é um elemento para o qual a professora Maria Ceci Misoczky (2014) chama atenção, em uma entrevista concedida à Universidade Andina Simón Bolívar: o fato de que há um costume na compreensão do que seria organização, como sinônimo apenas de organizações privadas e públicas, e que o sentido de tal termo não pode se referir apenas a elas.

Clama-se, portanto, que na área de administração haja intervenções em contextos comunitários que auxiliem no processo de pensar outras modalidades de organização, que funcionem de forma diferente daquilo que tem sido historicamente hegemônico no campo, de considerar organização apenas um sinônimo de empresa privada ou pública. Tal processo permitirá, inclusive, que se compreenda com mais profundidade de que formas a aprendizagem organizacional se constrói, aprendizagem essa que já se faz presente por conta da própria necessidade, trazida pela teoria, de repensar a ideia de organização por meio da ótica comunitária.

5. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teve por objetivo refletir sobre o campo da aprendizagem organizacional, orientado pelo seguinte questionamento: quais são as contribuições que podem ser oferecidas pelas abordagens da Teoria da Atividade Histórico-Cultural e da Psicologia

Social Comunitária Latino-americana, ao subsidiar metodologias de pesquisa intervencionistas, à compreensão da aprendizagem organizacional? Para isso, foram apresentadas as duas perspectivas teóricas, e em seguida, discutidas algumas similaridades e questionamentos no sentido de que fosse possível perceber quais poderiam ser as possíveis contribuições destes dois campos à aprendizagem organizacional.

Ambas as abordagens compartilham aspectos relacionados à raiz teórica em que se desenvolveram, influenciadas pelo materialismo histórico-dialético. Essa origem histórica faz com que essas duas abordagens teóricas possam ser caracterizadas como transformativas, pois ambas buscam por mudanças qualitativas nas realidades em que são utilizadas. O caráter transformativo pressupõe que o processo de pesquisa se construa mediante uma relação dialógica e horizontal entre pesquisador e pesquisados, de forma que ao final do processo interventivo, sejam possibilitadas as mudanças reclamadas pelos participantes, sejam os integrantes de uma organização em um Laboratório de Mudança, ou os membros de uma comunidade, em uma intervenção comunitária.

Por conta desse caráter transformativo que é dado por meio da coletividade que está sendo estudada, a abordagem intervencionista de ambas as teorias escapa aos modelos prescritivos de compreensão da aprendizagem organizacional, porque cada contexto interventivo reclamará por intervenções singulares, de forma que se possa encontrar, no âmbito da Teoria da Atividade, as contradições relacionadas aos sistemas de atividades das organizações, sejam públicas ou privadas, empresas ou não; e no âmbito da Psicologia Social Comunitária Latino-americana, caminhos para o fortalecimento social das organizações comunitárias. Justamente por isso reside a importância do pesquisador como facilitador da produção do conhecimento nas duas abordagens.

A possível aprendizagem organizacional decorrente da articulação entre as duas abordagens teóricas analisadas apresentam uma composição que extrapola a visão tradicional do que é organização, ou seja, a fábrica passa a ser apenas um dos locais em que se pode chamar de organização, já que outros modelos de organização coletiva também devem ser contemplados na chamada aprendizagem organizacional. Para tanto, a versão mais expandida da aprendizagem organizacional contempla os seguintes elementos: i) a aprendizagem é compreendida como o processo transformativo ocorrido pelos sujeitos da atividade, pelo pesquisador articulador das ferramentas mediadoras do aprendizado e pela comunidade pesquisada, portanto é coproduzido; ii) não se produz um conhecimento passível de replicação e generalização devido ao caráter histórico e

singular pertencente a cada atividade e comunidade, logo os modelos prescritivos de solução de problemas são descartados, pois a produção de conhecimento é de autoria singular, única e própria dos sujeitos construtores ativos e envolvidos em suas realidades (e não de um terceiro); iii) o caráter transformativo na resolução das contradições internas ou no fortalecimento da ação comunitária para enfrentamento das suas realidades e também transformação social são valorizados; iv) o desenvolvimento está para além da compreensão do lucro, pois a superação das contradições, quer sejam elas relacionadas à produção de algo ou das exclusões sociais históricas também é um resultado esperado dessa aprendizagem.

E por falar nas formas de aprendizagem que se constroem a partir dessas duas abordagens, elas parecem estar próximas daquilo que Elkjaer (2004) denominou como a terceira via para a aprendizagem organizacional, marcada pela equivalência entre conhecimento pela pesquisa e pensamento reflexivo, que une os sujeitos pertencentes a mundos sociais distintos, por um comprometimento mútuo. Ou seja, produz um conhecimento que é transacional, e que vai ao encontro do que Freire apud Montero (2004, p. 49) afirma: “somos seres de relações em um mundo de relações”. Ainda que os contextos de construção dessas aprendizagens organizacionais pressuponham-se diferentes, comunga-se como aspecto ontológico nos dois tipos de intervenção o fato de que o conhecimento não se produz apenas em sujeitos isolados, mas se dá também por meio da intersubjetividade, que só pode ser produzida em um mundo relacional.

Por isso, espera-se que haja pesquisas futuras sobre aprendizagem organizacional compreendendo as abordagens teóricas intervencionistas da Teoria da Atividade Histórico-cultural e da Psicologia Social Comunitária Latino-americana. Tais perspectivas coadunam-se com a ideia de que a aprendizagem organizacional é polissêmica (ANTONELLO; GODOY, 2011). Além disso, elas podem contribuir no sentido de representarem visões sobre a aprendizagem que possibilitam compreensões alternativas a um modelo hegemônico de percepção do mundo, vinculado a tradições mais gerencialistas, conforme Prange (2001), que fez uma crítica à preocupação excessiva com a utilidade e o gerencialismo dominantes no quadro teórico da aprendizagem organizacional.

REFERÊNCIAS

- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Aprendizagem organizacional e raízes da polissemia. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Eds.). **Handbook de Aprendizagem Organizacional**. Porto Alegre: Bookman, 2011, p. 31-50.
- BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organisational learning: knowing in organizing. In: KELEMEN, M.; RUMENS, N. (Eds.). **American Pragmatism and Organization: Issues and Controversies**. New York: Gower Publishing, 2013.
- CASSANDRE, M. P. **Metodologias intervencionistas na perspectiva da Teoria da Atividade Histórico Cultural: um aporte metodológico para estudos organizacionais**. 2012. 301 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Positivo, Curitiba, 2012.
- CASSANDRE, M. P.; GODOI, C. K. Metodologias intervencionistas da Teoria da Atividade Histórico-Cultural: abrindo possibilidades para os estudos organizacionais. **Revista Gestão Organizacional (RGO)**, v. 6, n. 3, 2013.
- CASSANDRE, M. P.; SENGER, C. M. ; QUEROL, M. A. P. Contribuições da Teoria da Atividade para analisar distúrbios em organizações: o caso da gestão de resíduos sólidos em um Hospital Universitário. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 3., 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais, 2015.
- COLE, M.; ENGSTRÖM, Y. Cultural-historical approaches to designing for development. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (Eds.). **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. Cambridge/Londres: Cambridge Handbook in Psychology, 2001.
- DANIELS, H. et al. Learning in and for multi-agency working. **Oxford Review of Education**, Oxford, v. 33, n. 4, 2007.
- DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- EASTERBY-SMITH, M. et al. Constructing contributions to Organizational Learning Argyris and the next generation. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 371-380, 2004.
- ELKJAER, B. Organizational learning: the third way. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 419-434, 2004.
- ENGSTRÖM, Y. **Learning by expanding**. Helsinki: Orienta-Konsultit Ou, 1987.
- ENGSTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGSTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. (Eds.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge/Londres: University Press, 1999.
- ENGSTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.

- ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: An activity-theoretical approach to developmental research. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2010.
- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Whatever happened to process theories of learning? **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 1, n. 1, p. 45-56, 2012.
- FREITAS, M. F. Q. (In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: aproximações entre as Psicologia Social da Libertação e Comunitária. **Psico**, v. 36, n. 1, p. 1, 2005.
- 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./fev. 2010.
- 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.
- ICHIKAWA, E. Y.; ANGNES, J. S. A Investigação (Pesquisa) e a Intervenção (Ação) na perspectiva da Psicologia Social Comunitária: contribuições e desafios nos Estudos Organizacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 39., 2015, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Anpad, 2015. 1 CD.
- MISOCZKY, M. C.; FLORES, R. K.; BÖHM, S. A práxis da resistência e a hegemonia da organização. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 15, n. 45, p. 181-193, jun. 2008.
- MISOCZKY, M. C. A. **Una mirada crítica a la administración em América Latina**. Equador. Universidade Andina Simón Bolívar, 14 abr 2014. Entrevista concedida ao II Encuentro Internacional La Administración y el Pensamiento Social Latinoamericano.
- MONTERO, M. **Introducción a la psicología comunitária**: desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2004.
- MUKUTE, M. Cultural historical activity theory, expansive learning and agency in permaculture workplaces. **Southern African Journal of Environmental Education**, Torino, v. 26, 2009.
- MUKUTE, M. **Exploring and expanding learning processes in sustainable agriculture workplace contexts**. 2010. 413f. Thesis (Doctor of Philosophy) - Rhodes University, Grahamstown, South Africa, 2010.
- PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, M. et al. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.
- QUEROL, M. A. P.; CASSANDRE, M. P.; BULGACOV, Y. L. M. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 405-416, jun. 2014.

SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, p. 571-597, 2011.

SANNINO, A.; ENGSTRÖM, Y.; LEMOS, M. Formative interventions for expansive learning and transformative agency. **Journal of the Learning Sciences**, v. 25, n. 4, p. 599-633, 2016.

VERESOV, N. Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. **Cultural-historical Psychology**, v. 4, p. 83-90, 2010.

VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. **Mind and Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

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.

Maurício Donavan Rodrigues Paniza

Mestrando em Administração no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Graduado em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e em Comunicação Social - habilitação Jornalismo pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Marcio Pascoal Cassandre

Professor do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de pesquisa em Estudos Organizacionais e Sociedade. Doutor em Administração pela Universidade Positivo (UP). Mestre em Administração pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pesquisador filiado ao *Center for Research on Activity, Development and Learning* (CRADLE) da *University of Helsinki*.