



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Psicologia


Marcello Santos Rezende

Atividade de trabalho e desenvolvimento de adultos

Rio de Janeiro
2014

Marcello Santos Rezende

Atividade de trabalho e desenvolvimento de adultos



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Milton Raimundo Cidreira Athayde

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R467 Rezende, Marcello Santos.
Atividade de trabalho e desenvolvimento de adultos / Marcello Santos
Rezende. – 2013.
133 f.

Orientador: Milton Raimundo Cidreira Athayde.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Psicologia

1. Trabalho – Aspectos psicológicos – Teses. 2. Desenvolvimento
Humano – Teses. 3. Adulto – Teses. I. Athayde, Milton Raimundo
Cidreira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de
Psicologia. III. Título.

es CDU 159.9-053.85

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcello Santos Rezende

Atividade de trabalho e desenvolvimento de adultos

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 31 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Milton Raimundo Cidreira Athayde (Orientador)
Instituto de Psicologia - UERJ

Prof^a Dr^a Jussara Cruz de Brito
Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz

Prof^a Dr^a Katia Santorum
Instituto de Psicologia - UERJ

Prof. Dr. Hélder Pordeus Muniz
Departamento de Psicologia - UFF

Prof. Dr. Wladimir Ferreira de Souza
Instituto de Psicologia - UERJ

Rio de Janeiro
2014

AGRADECIMENTOS

A Milton Athayde, professor e orientador que teve influência marcante e positiva na minha trajetória profissional e acadêmica, desde os tempos de graduação até hoje;

A Jussara Brito, professora e orientadora generosa e dedicada que também me acompanhou na graduação e no mestrado e que sempre foi uma grande referência profissional;

A Helder Muniz, Mary Yale e Marcelo Figueiredo, pelos comentários feitos em minha banca de qualificação, que me ajudaram a repensar questões fundamentais, com seus toques precisos;

Aos amigos e amigas do grupo Actividade – Cirlene, Ana Paula, Rose, Irapoan, Bernardo, Letícia– pelas trocas, pelas risadas, por colocarem leveza em momentos desse percurso;

Aos amigos de longa data que fiz no período de graduação e que até hoje cuidam preciosamente de nossa amizade;

A Débora, minha companheira, por todos os momentos que temos vivido juntos e por compartilhar as dificuldades e as alegrias desse percurso;

A Marli Freire e Aninha, pelo acolhimento afetuoso na família Freire;

A Roberto Rezende e Eunice Rezende, que os acasos da vida fizeram com que se tornassem meus pais e me acolhessem no momento de um futuro incerto;

A todos os familiares que me apoiaram.

RESUMO

REZENDE, Marcello Santos. *Atividade de trabalho e desenvolvimento de adultos*. 2014. 133 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Pós- Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014

Essa tese teve como objetivo realizar uma investigação teórica para analisar a relação entre atividade de trabalho e o desenvolvimento de adultos. Ao enfatizar o conceito de atividade como um ponto de vista a orientar a pesquisa sobre os processos de trabalho e organizacionais, entende-se aqui que o desenvolvimento de adultos (e seus impedimentos) no trabalho, pode ser um fator relevante que auxilia na tarefa de compreender estes processos. O formato de tese pela qual se fez opção foi a de cinco capítulos-artigos que, embora tenham autonomia entre si, foram articulados de forma que atendessem o objetivo geral da tese. A *démarche* ergológica serviu como orientação para a mobilização de diferentes referenciais teórico-metodológicos, buscando colocá-los em diálogo. Procurou-se, primeiramente, explorar as bases teóricas que fundamentam o conceito de atividade na Psicologia, particularmente aquele utilizado nas diferentes correntes e abordagens de estudo sobre o trabalho que, no Brasil, fazem parte do campo denominado Psicologia do Trabalho & Organizacional – PT&O. Posteriormente foram confrontadas duas abordagens contemporâneas que investigam o desenvolvimento de adultos no trabalho sob o ponto de vista da atividade: a Didática Profissional e a Clínica da Atividade. Em seguida, procurou-se demonstrar que a Abordagem Sócio-Técnica, ao introduzir o tema da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) nos anos 1960 e 1970, já apontava para questões centrais referentes à atividade de trabalho e o desenvolvimento de adultos. Por último, buscou-se uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento de adultos a partir de uma análise situada do trabalho realizado por uma gerente setorial de uma grande empresa pública. A investigação empreendida, permitiu concluir que o desenvolvimento de adultos no trabalho é possibilitado a partir da ocorrência de dois fenômenos i) confrontação ativa com o meio, fazendo com que os indivíduos reconfigurem, mesmo que de forma não consciente, aquilo que eles encontram previamente em uma situação de trabalho. ii) Mediação social, por meio da linguagem, desta vivência de confrontação com o meio.

Palavras-chave: Atividade de Trabalho. Desenvolvimento de Adultos. Ergologia. Clínica do Trabalho.

ABSTRACT

REZENDE, Marcello Santos. *Work Activity and Adult Development*. 2014. 133 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Pós- Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014

This thesis aims to perform a theoretical investigation in order to analyze the relationship between work activity and adult development. By emphasizing the concept of activity as a point of view to guide the research on organizational and work processes, it is understood here that the development of adults (and their constraints) at work can be an important factor that helps understanding and transforming these processes. The thesis has a chosen format of five chapters-papers that, although independent among themselves, have been articulated to meet the overall goal of the thesis. The ergologic *démarche* served as guidance for the mobilization of different theoretical and methodological frameworks, seeking to engage them in a dialogue. Our study first sought to explore the theoretical foundations that underlie the concept of activity in psychology, particularly the one used in the different approaches and currents of study on labor, all of which, in Brazil can be understood as belonging to the field called Work & Organizational Psychology – W&OP. In a second moment, two contemporary approaches that investigate adult development at work from the point of view of activity were compared: Professional Didactics and the Clinic of Activity. With these two currents as a reference, this thesis sought a better understanding of adult development from a situated analysis of the work performed by a sector manager of a large state-owned company. Finally, we sought to demonstrate that the Socio-Technical Approach, by introducing the theme of quality of work life (QWL) during the 1960s and 1970s, already indicated key issues related to work activity and adult development. The undertaken research allowed us to conclude that adult development at work is made possible from the occurrence of two phenomena: i) active confrontation with the environment, causing individuals to reconfigure, even in a non-conscious manner, what they previously find in a work situation. ii) Social Mediation, through language, of this experience of confrontation with the environment.

Keywords: Work Activity. Adult Development. Ergology. Work Clinics.

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|----|
| | INTRODUÇÃO | 9 |
| 1 | O CONCEITO DE ATIVIDADE COMO UNIDADE DE ANÁLISE NA PSICOLOGIA? UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE VIGOTSKI E POLITZER | 15 |
| 1.1 | Vigotski e a Psicologia Histórico-Cultural | 17 |
| 1.1.1 | <u>Crítica ao elementarismo como estratégia de análise</u> | 20 |
| 1.1.2 | <u>Análise monista da psique</u> | 21 |
| 1.1.3 | <u>Métodos indiretos de pesquisa</u> | 23 |
| 1.2 | Politzer e a Psicologia Concreta | 24 |
| 1.2.1 | <u>Homem abstrato X ato concreto do homem</u> | 25 |
| 1.2.2 | <u>Método de investigação</u> | 26 |
| 1.3 | Um diálogo possível e necessário | 26 |
| 1.3.1 | <u>Atividade como unidade de análise</u> | 27 |
| 1.3.2 | <u>Sobre a unidade e a cientificidade da Psicologia</u> | 30 |
| 1.4 | Discussão | 33 |
| 2 | ORIGEM DO CONCEITO DE ATIVIDADE E SEU USO NA PSICOLOGIA DO TRABALHO & ORGANIZACIONAL | 35 |
| 2.1 | Origens do conceito | 35 |
| 2.2 | Atividade de trabalho: principais abordagens em PT&O e suas contribuições | 38 |
| 2.2.1 | <u>Análise do Trabalho e Ergonomia da Atividade</u> | 38 |
| 2.2.2 | <u>C. Dejours e a Psicodinâmica do Trabalho – PDT</u> | 41 |
| 2.2.3 | <u>Y. Clot e a Clínica da Atividade</u> | 43 |
| 2.3 | Y. Schwartz e a <i>démarche</i> da Ergologia | 43 |
| 2.4 | Discussão | 45 |
| 3 | DESENVOLVIMENTO DE ADULTOS NO TRABALHO: ENTRE A CAPACIDADE DE AGIR E O PODER DE AGIR | 48 |
| 3.1 | Desenvolvimento de adultos? | 48 |
| 3.2 | Desenvolvimento de Adultos para a Didática Profissional (DP) | 49 |
| 3.2.1 | <u>Contribuições de Piaget para a Didática Profissional</u> | 50 |

| | | |
|---------|--|----|
| 3.2.2 | <u>Contribuições de Vigotski para a Didática Profissional.....</u> | 52 |
| 3.2.3 | <u>Teoria da conceitualização na ação.....</u> | 54 |
| 3.2.4 | <u>Abordagem Instrumental.....</u> | 56 |
| 3.2.5 | <u>Capacidade de agir e poder de agir.....</u> | 58 |
| 3.2.6 | <u>O lugar dos dispositivos de formação para a Didática Profissional.....</u> | 59 |
| 3.3 | Desenvolvimento de adultos para a Clínica da Atividade..... | 61 |
| 3.3.1 | <u>Atividade realizada e real da atividade.....</u> | 61 |
| 3.3.2 | <u>Gênero profissional e estilo profissional</u> | 62 |
| 3.3.3 | <u>Poder de agir e desenvolvimento.....</u> | 64 |
| 3.3.3.1 | <u>Potência de agir e <i>conatus</i>.....</u> | 65 |
| 3.3.4 | <u>Poder de agir no trabalho, sentido e eficiência.....</u> | 66 |
| 3.3.5 | <u>O lugar dos dispositivos de formação para a Clínica da Atividade.....</u> | 67 |
| 3.4 | Discussão..... | 69 |
| 4 | QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO E DESENVOLVIMENTO DE ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SOCIOTÉCNICA..... | 74 |
| 4.1 | A problemática atual da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)..... | 74 |
| 4.2 | Qualidade de vida..... | 75 |
| 4.3 | Escola Sociotécnica e a origem da QVT..... | 76 |
| 4.4 | O Modelo Japonês de Gestão da Qualidade..... | 81 |
| 4.5 | Qualidade Total..... | 84 |
| 4.6 | Emergência da QVT no Brasil..... | 86 |
| 4.7 | Promoção de Saúde e Responsabilidade Social..... | 89 |
| 4.8 | Discussão..... | 90 |
| 5 | ANÁLISE DO TRABALHO DE GERENCIAR O TRABALHO DE OUTROS: O PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE E UMA EXPERIÊNCIA DE AUTOCONFRONTAÇÃO..... | 92 |
| 5.1 | Estudos sobre o trabalho de gerentes..... | 92 |
| 5.2 | O ponto de vista da atividade..... | 94 |
| 5.3 | Método..... | 97 |
| 5.3.1 | <u>Participante e local.....</u> | 97 |
| 5.3.2 | <u>Delineamento metodológico.....</u> | 97 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.3.3 | <u>Procedimentos</u> | 99 |
| 5.4 | Análise dos resultados | 100 |
| 5.4.1 | <u>Movimento 1 – Autorização para o trabalho gerencial</u> | 100 |
| 5.4.2 | <u>Movimento 2 – Controle <i>versus</i> participação da equipe</u> | 104 |
| 5.4.3 | <u>Movimento 3 - Autocontrole da espontaneidade</u> | 107 |
| 5.4.4 | <u>Movimento 4 – <i>Estimulação da “motivação” da equipe de trabalho</i></u> | 110 |
| 5.5 | Discussão | 113 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 116 |
| | REFERÊNCIAS | 122 |

INTRODUÇÃO

O campo da PT&O é considerado, por autores de compêndios e manuais brasileiros (ZANELLI; BORGES, 2004; BERGAMINI, 2005) e estadunidenses traduzidos no Brasil (SPECTOR, 2002; ROBBINS, 2005; KRUNN, 2005; ROTHMAN; COOPER, 2009), como uma área de “aplicação” de teorias e métodos científicos para compreender e modificar o que chamam de “comportamento humano” no trabalho ou “comportamento organizacional”. Entendemos que esta é uma concepção particular de ciência aplicada que tem origem logo nos primeiros anos de constituição da ciência psicológica no final do século XIX.

No momento de sua emergência enquanto campo científico independente, a psicologia esforçou-se em equiparar seus métodos de investigação às ciências naturais. Buscando avidamente sua legitimação por parte da comunidade científica, praticava-se uma pesquisa experimental de laboratório, especialmente a psicologia que se produzia na Alemanha com Wundt. Segundo Schultz & Schultz (1992), os psicólogos alemães dedicavam-se a investigar os *padrões da consciência* – objeto da psicologia experimental de Wundt¹ – através de seus elementos considerados básicos: as sensações. Para exercer essa tarefa, utilizavam técnicas de introspecção e de levantamentos estatísticos, inspirados principalmente pela fisiologia. Produziam pesquisas básicas, “puras”, onde não tinha sentido falar de seu aspecto prático ou funcional.

Nesta mesma época, assistiu-se nos EUA e em alguns países europeus um acelerado processo de urbanização por meio do avanço industrial e de uma série de transformações institucionais, como a expansão do sistema escolar. De acordo com Schultz & Schultz (1992), foi nesse processo que a Psicologia fora convocada a ter uma função prática, aplicada. Nesse contexto, um grupo de psicólogos estadunidenses, após obterem sua formação em psicologia experimental com Wundt, inicia a produção de uma Psicologia diversa da pesquisa básica germânica. A partir de destacados centros universitários, estes pesquisadores passaram a se

¹ Não podemos negligenciar que esta era apenas uma faceta dos trabalhos de Wundt, que também produziu uma vasta obra, intitulada “Psicologia dos Povos”, que se aproximava de outras disciplinas em emergência naquele período, quais sejam: a Etnografia, a Etnologia e a Psicologia Social. (ERICEIRA, 2007)

dedicar a uma gama de estudos com o objetivo de resolver problemas do desenvolvimento infantil, da educação e da indústria.

Este movimento passou a ser denominado de funcionalista, em oposição à chamada psicologia estrutural, que se fundamentava na pesquisa básica e supostamente tinha um caráter mais objetivo e oficial. No entanto, a função aplicada não foi suficiente para que estes pesquisadores repensassem seus métodos de forma que se adequassem ao objeto singular desta ciência recente. Por meio de técnicas quantitativas e psicométricas, a Psicologia passou a ter um papel ativo, destinando-se à classificação, seleção e adaptação dos indivíduos aos espaços familiar, escolar e fabril (FERREIRA; GUTMAN, 2007).

É importante destacar que por volta de 1910 o único campo de atuação destes psicólogos com formação experimental era o laboratório das universidades que, em geral, pagavam baixos salários (SCHULTZ; SCHULTZ; 1992). Com o aumento do número de profissionais nessas condições, “cresceram as pressões para que eles se voltassem para problemas práticos e assim, provassem o valor financeiro da psicologia” (SCHULTZ; SCHULTZ; 1992, p.176). Para realizar estas pesquisas, os pioneiros da Psicologia aplicada eram pagos pelas consultorias que faziam, chegando a auferir rendimentos maiores do que a remuneração obtida no laboratório da universidade a qual eram vinculados (SCHULTZ; SCHULTZ; 1992, p.176)

No contexto da aplicação ao trabalho, foi publicado, em 1913, o primeiro livro de uma nova disciplina que ficou conhecida como Psicologia Industrial. Este livro/compêndio fora publicado com o título de “Psicologia e Eficiência Industrial.” O autor Hugo Munsterberg foi um psicólogo de orientação experimental que obteve sua formação com Wundt na Alemanha e deu os primeiros passos na direção da psicologia aplicada ao trabalho nos EUA. Zanelli & Borges (2004) afirmam que o interesse central do livro deste psicólogo localizava-se em torno da seleção de pessoal e o uso de testes psicológicos com a finalidade de maximizar o ajuste de pessoas aos cargos. Isto corrobora o fato de que, segundo Maximiano (2000), Munsterberg fora um notório entusiasta de F. Taylor, fazendo ele parte do movimento da “administração científica do trabalho”. De acordo com Schultz & Schultz (1992), Munsterbeg tivera grande influência nos Estados Unidos, nas primeiras décadas do século XX. Exercera os cargos de diretor do Laboratório de

Psicologia de Harvard e de presidente da American Psychological Association, sendo considerado o fundador da Psicologia aplicada.

Ao longo da segunda metade do século XX, a partir do pós-guerra, a Psicologia Industrial estadunidense ampliou seus métodos de investigação, recorrendo a abordagens sociológicas e sistêmicas (SCHEIN, 1982; ZANELLI; BORGES, 2004), não se restringindo a aplicações de testes e medidas quantitativas. Schein aponta o fato de que essas mudanças fizeram com que o campo da Psicologia Industrial ficasse conhecido nos EUA como uma área tradicional, coexistindo com uma nova abordagem que passou a se chamar, neste país, de Psicologia Organizacional. No entanto, ainda hoje se pode dizer que a concepção hegemônica da PT&O é de ciência “pura” aplicada ao trabalho ou de “verificação de hipóteses pré-estabelecidas no plano teórico” (CLOT, 2010a, p.53), com forte predominância de abordagens cognitivo-comportamentais. Em alguns dos manuais citados anteriormente, valorizam-se os chamados “experimentos de campo” (KRUNN, 2005), ou seja, pesquisas de campo realizadas com a mesma lógica do laboratório (quantificação e controle de variáveis), decompondo o comportamento organizacional em processos elementares como percepção no trabalho, motivação, tomada de decisão, entre outros.

Consideramos de grande relevância que as pesquisas em Psicologia sejam também voltadas para o conhecimento e resolução de problemas práticos da vida cotidiana, incluindo a vida no trabalho. Por isso, entende-se nesta tese que, ao lidar com a vida humana real, ela deva encontrar métodos de investigação compatíveis com o objeto a ser estudado. Dessa forma, concorda-se aqui com Vigotski (1999b, p.344) quando ele defendera uma Psicologia aplicada no sentido de “assimilar e introduzir na ciência uma grande quantidade de reservas de experiência, de psicologia prática e de hábitos”. Segundo o autor, o contato com a prática obriga a Psicologia a reestruturar seus princípios e a procurar um método adequado para compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica:

Nesse terreno [da prática] as discussões deixam de ser estéreis e chega-se a resultados. O método, ou seja, o caminho seguido é determinado em todos os seus pontos pelo objetivo a que conduz. (VIGOTSKI, 1999b, p. 346)

O problema com a noção de Psicologia aplicada é que ela permaneceu vinculada a uma concepção positivista ao lidar com a especificidade do objeto desta ciência, gerando dificuldades e falsos problemas. Talvez isto tenha ocorrido porque, conforme apontam Ferreira & Gutman (2007), historicamente a Psicologia dita aplicada manteve-se ligada a objetivos, pretensamente científicos, de ajustamento e de adaptação. No entanto, enquanto objeto de conhecimento, entende-se que o estudo dos processos psíquicos não pode ser isolado da experiência concreta da vida humana: “uma trama, um campo altamente complexo e instável, onde o que há é uma rede de conexões que não para de se produzir” (ATHAYDE, 1999, p.195).

Para sair dessa concepção dominante de ciência aplicada ao trabalho, torna-se necessário pensar outra perspectiva que, conforme apontaram Oddone, Re & Brianti (1981), busque a confrontação entre os modelos científicos e a experiência dos trabalhadores. Da mesma forma, Wisner (1995) indicara que o trabalho não é um lugar de aplicação da Psicologia, mas um dos lugares de sua constituição. Conforme Athayde (1999), entende-se que esta outra perspectiva deve incorporar as questões referentes ao trabalho e à produção na elaboração de instrumentos teórico-metodológicos em Psicologia.

Ao longo da tese, serão discutidos autores e abordagens que indicam que a experiência humana concreta contribui para definir a *atividade* de trabalho como um elemento transversal e fecundo, com um efeito articulador no esforço de compreender↔transformar o trabalho.

Se considerarmos a atividade de trabalho enquanto objeto de estudo privilegiado da PT&O, entende-se aqui que o desenvolvimento de adultos (e seus impedimentos) no trabalho pode ser um fator relevante que auxilia na tarefa de compreender os processos de trabalho e organizacionais. Entretanto, pode-se considerar a atividade de trabalho como uma fonte permanente de desenvolvimento? A experiência de trabalho é formadora por si, em qualquer situação? Em que condições? Tentando responder a estas perguntas, o objetivo desta tese é realizar uma investigação teórica para analisar a relação entre atividade de trabalho e desenvolvimento de adultos.

Estrutura da tese

O formato de tese pela qual se fez opção foi a de cinco capítulos-artigos que, embora tenham alguma autonomia entre si, com objetivos próprios, foram articulados de forma que atendessem o objetivo geral da tese.

A proposta do primeiro capítulo é entrar no debate acerca do conceito de atividade como unidade de análise na Psicologia. Isto é feito mais especificamente por meio de um possível diálogo entre Vigotski e Politzer, dois importantes autores da primeira metade do século XX que contribuíram de forma decisiva para a discussão acerca da Psicologia enquanto disciplina científica independente. Identificaram-se diversos pontos de conexão entre os autores, sendo que a convergência mais importante refere-se à formulação de que o “ato concreto”/“atividade prática” seria o termo ou unidade de análise da Psicologia.

No segundo capítulo, após uma apresentação inicial sobre a emergência do conceito de atividade no pensamento filosófico ocidental, discute-se como o conceito tem sido objeto de interesse da Psicologia desde o início de sua pretensão em constituir-se enquanto ciência, passando a também estar presente no campo da Psicologia do Trabalho & Organizacional (PT&O). Aponta-se que, inicialmente, este conceito foi utilizado de forma mais sistemática na Psicologia ergonômica, no interior da Ergonomia da Atividade e, mais tarde, foi incorporado como conceito-chave em diversas outras abordagens, tendo sido útil na configuração de um ponto de vista estruturante da intervenção e pesquisa: o “ponto de vista da atividade”.

No terceiro capítulo é discutida a questão do desenvolvimento de adultos no trabalho por meio de duas abordagens que utilizam o conceito de atividade como elemento estruturante: a Didática Profissional e a Clínica da Atividade. Busca-se colocar ambas em confrontação, sugerindo potencialidades e limites de cada uma. Discorre-se também sobre as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre as duas abordagens.

No quarto capítulo discute-se, a partir da Abordagem Sociotécnica, a relação entre o desenvolvimento de adultos no trabalho e a questão da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). Procura-se demonstrar que, nos anos 1960 e 1970, a Abordagem Sociotécnica, pioneira no tema da QVT, tocava em pontos que são atualmente objeto de investigação da Didática Profissional e da Clínica da Atividade.

Embora não existisse uma teorização científica mais elaborada sobre a noção de desenvolvimento de adultos, os estudos da abordagem sociotécnica apontavam para fenômenos que são investigados pelas duas abordagens contemporâneas que discutem o desenvolvimento de adultos sob o ponto de vista da atividade.

O quinto capítulo parte de uma experiência concreta de trabalho. Propõe-se analisar, sob o ponto de vista da atividade, o trabalho realizado por uma gerente setorial que exerce, em uma grande empresa pública, a função de coordenar o trabalho de um coletivo. Partindo dos referenciais discutidos no terceiro capítulo, busca-se uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento de adulto no trabalho a partir de uma análise situada.

Na conclusão apresenta-se uma argumentação articulando o que foi abordado e discutido nos diferentes capítulos, colocando em diálogo os referenciais teórico-metodológicos utilizados.

O primeiro e o quinto capítulos-artigos foram publicados em periódicos indexados no ano de 2013, com conteúdo reduzido devido às exigências de formato e de número máximo de páginas exigidas pelos periódicos. Na tese procurou-se desenvolvê-los mais livremente. O segundo capítulo-artigo foi aceito para publicação, em formato de verbete, no primeiro Dicionário de Psicologia do Trabalho e Organizacional a ser publicado em 2014. Este verbete também foi ampliado e discutido com mais profundidade na tese. O terceiro e o quinto capítulos-artigos não foram submetidos à publicação.

1 O CONCEITO DE ATIVIDADE COMO UNIDADE DE ANÁLISE NA PSICOLOGIA? UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE VIGOTSKI E POLITZER²

O interesse em entrar no debate acerca desse tema se deu em função da revitalização do conceito de atividade no cenário internacional³ em diferentes comunidades científicas, seja na Psicologia Ergonômica (LEPLAT, 2008; LACOMBLEZ, 2011), na Ergonomia da Atividade (DANIELLOU, 2004; FALZON, 2007; GUÉRIN *et al.*, 2005), na Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010a), na Psicologia Sociocultural (VALSINER; ROSA, 2007; CHAIKLIN, 2001), e na chamada Teoria da Atividade (COLE, *et al.*, 1997; ENGESTRÖM, *et al.*, 1999; SANNINO, *et al.*, 2009).

Béguin (2006) afirma que o vocábulo “atividade” não é definido da mesma forma nessas diferentes comunidades. Segundo o autor, apesar da sua fertilidade, trata-se de uma noção bastante ampla e imprecisa. De forma similar, Schwartz (2007) afirma que atividade é um conceito profundamente enigmático, sobre o qual ninguém pode pretender fazer uma teoria única e sistematizada. Apesar disso, todos os autores destas comunidades são unânimes em atribuir o início do uso deste conceito (com pretensões científicas) à Psicologia desenvolvida na Rússia em um período considerado revolucionário, mais especificamente em sua vertente histórico-cultural representada pela chamada *troika*, composta por Alexander Luria (1902-1977), Alexei Leontiev (1903-1979) e pelo líder reconhecido do grupo, Lev Vigotski (1896-1934).

O intuito neste capítulo é procurar compreender as condições de emergência (Foucault, 1971/2004) deste conceito na Psicologia forjada naquele período na Rússia, e, ao mesmo tempo, traçar possíveis relações com a chamada Psicologia Concreta, proposta pelo filósofo marxista naturalizado francês Georges Politzer (1903-1942). Embora este autor não seja destacado pelas correntes atuais que

² Baseado em REZENDE, ATHAYDE & CHRISTO (2013), artigo publicado na Revista Mnemosine.

³ Segundo Béguin (2006), a definição oficial de ergonomia, aprovada pelo Conselho do International Ergonomics Association (IEA, <http://www.iea.cc/>) em agosto de 2000, diz que a ergonomia é uma disciplina orientada a sistemas que agora se estende por todos os aspectos da atividade humana. Mais recentemente, e independentemente de Ergonomia, realizou seu primeiro congresso, a Society for Cultural and Activity Research (ISCAR, <http://www.iscar.org>), realizada em Sevilha, em setembro de 2005, com a participação de 1700 pessoas. Estes são apenas dois exemplos da agitação atual em torno da noção de atividade.

fazem uso do conceito de atividade, propõe-se aqui o argumento de que o arcabouço teórico proposto pelo filósofo relaciona-se diretamente com as concepções de Vigotski.

Vigotski (1927/1999b) não apenas se propôs a inaugurar uma nova corrente em Psicologia, com sistema conceitual e método próprios, mas também a dar conta do problema da cientificidade da Psicologia através do estabelecimento de um método único que resolvesse o que ele percebia como uma fragmentação improdutiva deste campo. Como entendia que a Psicologia estava dividida em correntes que não dialogavam entre si, lidando com falsos problemas, uma solução para essa crise seria a busca de unidade (unicidade, a nosso ver), o que implicaria em solucionar o problema da (discutível) cientificidade deste saber.

Relacionada à temática da unidade e da cientificidade da Psicologia – que não será aqui discutida com a necessária profundidade, pois escaparia ao escopo do artigo – emerge a proposta de Vigotski (1927/1999b; 1934/2001) de estabelecer o que denominou “unidades de análise” dos processos psicológicos, contraposta ao estudo isolado e mecanicista⁴ dos mesmos. Verifica-se que nesta proposta configura-se a primeira formulação explícita do conceito de atividade na história da Psicologia, conforme será desenvolvido mais adiante. No mesmo período histórico, Politzer (1928/1998; 1929/1947) também estava preocupado com o problema da análise da psique e, de forma similar a Vigotski, procurou solucioná-lo elaborando a noção de “ato concreto” como único termo de análise da Psicologia. É sobre esta questão da unidade de análise e sua relação com o conceito de atividade que está o foco deste artigo.

⁴ L. C. Figueiredo (1991, p.66) aponta que o pensamento psicológico tem várias matrizes, uma delas é a que ele chama de matriz “Atomicista e Mecanicista”, fortemente combatida por Vigotski e Politzer. Tendo sua origem na Física e na Química, o atomicismo inspirou projetos de decomposição da vida psíquica em continuação à tradição fisiológica e anatômica, que tinha como tema a atividade reflexa e involuntária.

1.1 Vigotski e a Psicologia Histórico-Cultural

Vigotski foi um pensador⁵ que contribuiu com estudos e pesquisas no campo da Psicologia, nascido na atual República da Bielorrússia. Apesar de sua vida breve, é considerado o principal formulador da Psicologia Histórico-Cultural⁶, tendo liderado um grupo de pesquisadores cujos nomes mais conhecidos são Luria e Leontiev.

Segundo muitos dos seus comentadores (VAN DER VEER; VALSINER, 1996; COLE; SCRIBNER, 1998; NEWMAN; HOLZMAN, 2002; SHUARE, 1990), sua obra foi fortemente influenciada pelo tempo em que viveu e trabalhou: a época da chamada Revolução Russa (1917). Em seu período inicial, foram introduzidas mudanças radicais em todas as ciências vigentes no país. A primeira exigência que a própria vida da Rússia – destruída pela Primeira Guerra (e posteriormente devastada pela Segunda), pela Guerra Civil e pela luta interna após a inicial conquista do poder de Estado sob a liderança do partido Bolchevique – colocou para a Psicologia foi a de assumir a responsabilidade por analisar problemas de aplicação prática (no sentido de dar conta dos graves problemas de toda ordem que se resolveu enfrentar e encaminhar naquele momento).

A relação com demandas concretas colaborou decisivamente para um tipo de fazer Psi e um regime de produção de conhecimento ligados ao mundo real, fora dos

⁵ Dizemos que Vigotski foi um pensador porque sua formação acadêmica foi muito diversificada e fora dos padrões tradicionais. Graduou-se em Direito em 1917, mas durante o período universitário também frequentou regularmente os cursos de Filosofia, História e Literatura, adquirindo um conhecimento amplo em diversas áreas das Ciências Humanas. Após a graduação, inicialmente foi professor de uma escola secundária em uma cidade do interior, onde também exercia as funções de crítico literário, produtor teatral, sócio-fundador de uma editora e liderança de grupos de estudo sobre Psicologia e Arte. Pode-se dizer que seus primeiros estudos e pesquisas na Psicologia ocorreram de forma autodidata, chegando inclusive a montar um pequeno laboratório psicológico onde seus alunos faziam investigações práticas simples (VAN DER VEER & VALSINER, 1996). Passou a dedicar-se com mais afinco à pesquisa no campo da Psicologia em 1924, quando, após ficar conhecido por suas palestras e intervenções em congressos científicos, foi convidado a assumir um cargo no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou. Mais tarde, devido a seu interesse em trabalhar com problemas neurológicos, cursou também Medicina.

⁶ Em um texto de 1927, Vigotski (1927/1999b) não atribui qualquer título à sua Psicologia, condenando o uso de epítetos, já que ele pretendia formular as bases de uma Psicologia geral, científica e que necessariamente deveria ter uma unidade. No entanto, Luria (1992) afirma que Vigotski costumava aplicar às suas investigações os adjetivos “histórico”, “cultural” ou “instrumental”. Por isso os seguidores e comentadores de Vigotski passaram a denominar suas investigações com o título de Psicologia Histórico-cultural. Esta denominação registra a recusa de uma abordagem biologicista e maturacionista do desenvolvimento psicológico humano, pois Vigotski tinha a convicção de que ele não poderia ser inteiramente previsto e programado a priori. Os possíveis presentes no meio físico e social, seu curso histórico, as interferências nele sedimentadas tornar-se-iam importantes no desenvolvimento de cada um. (SANTOS, 2004).

padrões hipotético-dedutivos e do empirismo típico do behaviorismo do psicólogo estadunidense John Watson (1878-1958) e da reflexologia do fisiologista russo Ivan Pavlov (1849-1936). Tratava-se basicamente de desenvolver, no prazo mais curto possível, uma nova ciência que substituísse a Psicologia vigente. Leontiev oferece um quadro geral da Psicologia predominante na Rússia antes da “revolução”:

Como se sabe, apesar das potentes tendências materialistas e revolucionário-democráticas que existiam na filosofia e psicologia russas, a ciência psicológica oficial que era cultivada nas universidades e colégios de antes da revolução estava impregnada por um espírito idealista. (...) A Psicologia existia na Rússia como uma ciência acadêmica restrita, puramente universitária, de cujas aplicações práticas nem cabia falar. (1982/1999, p. 427).

Uma das tarefas urgentes que a Psicologia enfrentava naquele período de grandes transformações era, por exemplo, eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades da criança, inclusive aquelas consideradas portadoras de alguma deficiência. A Psicologia teve necessidade de assimilar e introduzir uma grande quantidade de experiências, de práticas e de hábitos acumulados ao longo dos séculos. Diretamente influenciado por aquele momento político, Vigotski (1927/1999b) viu nos métodos e princípios do chamado *materialismo dialético*⁷ – entendido como a filosofia do marxismo – a solução dos problemas científicos com os quais se defrontavam os psicólogos dele contemporâneos.

Coerente com esta proposta, Vigotski defendia que a tarefa do psicólogo, enquanto cientista, seria reconstruir os começos e o curso do desenvolvimento dos processos psicológicos, pois, em se tratando de um objeto da ciência, entendia que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (1930/1998, p.86). Mais precisamente, a Psicologia deveria concentrar-se não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento dos processos

⁷ Chamamos atenção de que, segundo Edgley (1983/2001), Marx não usou a expressão “materialismo dialético”. Ele falara sobre a “concepção materialista da história”, que mais tarde foi chamada de “materialismo histórico” por Engels. Por sua vez, embora seja por muitos considerado o fundador do materialismo dialético, Engels (2000) falara em “dialética materialista” – não “materialismo dialético” – em sua obra *Dialética da Natureza*, de 1883. Segundo Edgley, foi Georgi Plekhanov, frequentemente considerado o “pai do marxismo russo”, quem introduziu em 1891 o termo “materialismo dialético”, apelidado de *Diamat* na literatura marxista. Joseph Stalin (1938/1976) deu um caráter oficial ao “materialismo dialético e histórico”, definindo-o como a visão de mundo do que passou a ser denominado “Marxismo-Leninismo”, e como um método para estudar a sociedade e sua história. Vigotski (1927/1999) usava as duas expressões, “materialismo histórico” e “materialismo dialético”, fazendo constantes referências a Engels e Plekhanov.

psicológicos que ele considerava tipicamente humanos (consciência, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento conceitual abstrato, comportamento intencional e as emoções humanas⁸). Estudar algo historicamente significaria estudá-lo no processo de mudança, requisito básico do que entendia por “método dialético”.

De acordo com Marx, em uma citação clássica, “quando o homem atua sobre a natureza exterior a ele e a transforma, transforma também a si mesmo” (1867/1958, p.130). Embora essa proposta geral tenha se tornado bem conhecida e reiteradamente repetida por pensadores que se reivindicam como marxistas, Vigotski, segundo Cole & Scribner (1998), foi o primeiro a tentar relacioná-la a questões psicológicas concretas. Nesse esforço, segundo estes autores, teria explorado de forma criativa as concepções desenvolvidas por Engels (1883/2000) sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza (na forma como Marx, no livro I d’O Capital, analisou o processo de trabalho em geral). Para Cole & Scribner, a originalidade de Vigotski foi estender ao uso de signos a função de mediação homem-meio, tal como o uso de instrumentos. Nas palavras do psicólogo bielorrusso:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, relatar, escolher, comparar) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora num campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (1930/1999a, p. 70).

Segundo Leontiev (1982/1999), a ideia básica de Vigotski de que determinados instrumentos agem como mediadores das funções psíquicas abria a perspectiva de um enfoque materialista global na análise da psique, que passaria a ser interpretada como um sistema complexo acoplado ao mundo exterior, constituído nas atividades humanas concretas.

Leontiev (1982/1999) indicou que para compreender o caráter original das investigações de Vigotski seria necessário destacar dois aspectos indissociáveis de sua obra. Por um lado existem pesquisas empíricas, experimentos e hipóteses, suas e de seus colaboradores, acerca de problemas concretos no campo da educação, aprendizagem e desenvolvimento psicológico. Nessa direção, suas contribuições

⁸ Toassa (2009) indica que o tema das emoções (*emotsi*) era considerado por Vigotski como o capítulo menos desenvolvido (embora, possivelmente, o mais importante no futuro) das Psicologias de sua época.

mais conhecidas são: os conceitos de “zona de desenvolvimento imediato”⁹, os estudos sobre a formação do pensamento e da linguagem e a perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento psicológico. Por outro lado, existe um aspecto menos explorado, mas não menos importante: sua ampla reflexão epistemológica sobre a Psicologia, desenvolvida em inúmeros textos ao longo de sua obra. Para Leontiev (1982/1999), as investigações empíricas de Vigotski constituíram apenas a primeira etapa de realização de um programa teórico-metodológico original que ficou inacabado (inclusive dado seu tempo de vida breve), mas que ainda permanece atual. A reflexão abaixo é indicativa deste outro aspecto da obra do autor bielorrusso:

A possibilidade da psicologia como ciência é, antes de mais nada, um problema metodológico. Em nenhuma ciência existem tantas dificuldades, controvérsias insolúveis, união de questões diversas. O objeto da psicologia é o mais difícil que existe no mundo, o que menos se deixa estudar; sua maneira de conhecer terá de estar cheia de subterfúgios e precauções especiais para proporcionar o que dela se espera. (VIGOTSKI, 1927/1999b: 389-390)

Esta constatação de Vigotski poderia a princípio soar como uma declaração pessimista acerca da possibilidade de produção de conhecimentos em Psicologia. No entanto, parece-nos que ele pretendia lançar luz sobre a complexidade do que entendia como o objeto teórico da Psicologia. Procurou, portanto, pensar e construir instrumentos teóricos, e principalmente metodológicos, compatíveis com o objeto, no lugar de simplesmente importar procedimentos técnicos de outras ciências já consolidadas, mas cujos objetos tinham outra complexidade.

1.1.1 Crítica ao elementarismo como estratégia de análise

Vigotski (1934/2001) entendia que se devia distinguir duas espécies de análises utilizadas na Psicologia de seu tempo. A primeira, que respondia por alguns

⁹ Usamos aqui a expressão defendida por Paulo Silveira, tradutor do russo do livro de Vigotski (1934/2001) *Pensamento e Linguagem*, neste caso com o novo título *A construção do Pensamento e da Linguagem*, dado que a editora manteve a edição anterior. Com este conceito define-se o hiato entre o que o indivíduo pode realizar sozinho e o que realiza quando conta com a colaboração de alguém mais experiente.

fracassos, seria feita pelo tipo de método que propunha decompor totalidades psicológicas complexas em elementos simples. Ao fazer essa crítica, ele referia-se ao método da introspecção de Wundt (1832-1920), à reflexologia de Pavlov, e ao behaviorismo de Watson. Considerava equivocado este tipo de análise “atomística”, dispersa, de fragmentos isolados da psique, em que o comportamento do indivíduo é decomposto para formar uma “psicologia mosaica” (1926/1999c, p.53). Como indicado anteriormente, para o autor, este problema devia-se a uma transposição mecânica de métodos das ciências naturais para possibilitar uma maior quantificação dos dados.

Em pesquisas empíricas sobre a origem do pensamento, por exemplo, Vigotski avaliava que não se poderia separar o pensamento do afeto, porque a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses que lhe orientam o movimento nessa ou naquela direção. Quem ignorasse os afetos, portanto, fecharia definitivamente a explicação das causas do próprio pensamento. De igual maneira, quem separasse o pensamento para estudar o afeto inviabilizaria de antemão o estudo da parte afetiva e volitiva da vida. Segundo Vigotski (1934/2001), este tipo de método poderia ser comparado a uma análise química da água, que a decompõe em hidrogênio e oxigênio. Se decompusessemos a água em hidrogênio e oxigênio, eles evaporariam e se tornariam voláteis. Por isso,

a decomposição da água em elementos não pode ser a via capaz de nos levar à explicação de suas propriedades concretas. (...) esse tipo de análise, aplicada de modo planejado pela psicologia, redundaria em profundos equívocos ao ignorar o momento de unidade e integridade do processo em estudo [...] (1934/2001, p. 6-7).

1.1.2 Análise monista da psique

Partindo de sua compreensão do materialismo dialético, mas também da sua leitura da filosofia de Espinoza, Vigotski concebeu um tipo de análise monista da psique, procurando superar o dualismo mente-corpo. Entendia que o intelecto opera sob a influência da fisiologia do corpo. E mais do que isso, o homem seria dotado de uma "dupla natureza", biológica e social, conforme indicado pelo estudo de Doria

(2004). Nesse sentido, o pensamento e a formação de conceitos seriam afetados por desejos e necessidades vinculados à experiência prática dos homens. Propôs então outro tipo de análise, que decompõe a totalidade complexa da psique em unidades, entendendo-se por unidade algo que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades inerentes ao todo, partes vivas e indecomponíveis dessa unidade:

A chave para explicar certas propriedades da água não é a sua fórmula química, mas os estudos das moléculas e do movimento molecular. (...) A psicologia que deseja estudar as unidades complexas precisa entender isso.(VIGOTSKI, 1934/2001, p. 8).

Embora Vigotski algumas vezes fale em unidades de análise (no plural), o que ele realmente buscava era uma unidade básica que compreendesse tudo o que fosse característico da psique. Segundo o autor, a análise monista permitiria revelar o movimento que vai das necessidades e das motivações concretas do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso, “da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à *atividade concreta do indivíduo*” (1934/2001, p.16-17, grifos nossos). Ele defendia a originalidade de uma Psicologia que determinasse de modo completamente novo seu objeto de estudo, “que não é outro senão o *processo integral do comportamento*”. (1930/1999a, p.146, grifos nossos).

Para Vigotski, no entanto, o comportamento humano não seria um comportamento simples, limitado a movimentos glandulares e musculares observáveis, como em animais de laboratório experimental. Embora usando o mesmo vocábulo dos behavioristas, para o autor bielorrusso o comportamento teria a característica de ser especificamente humano. Por isso considerava que seria preciso assinalar o caráter extraordinariamente amplo da experiência herdada pelo homem quando comparada com a experiência dos outros animais. Para além da genética e do instinto, haveria na humanidade a experiência histórica. Partindo, a seu modo, de textos de Marx, Vigotski entendia que o que definiria os humanos seria a sua capacidade ativa de transformação da realidade, pois ao atuarem sobre a natureza a eles externa, neste mesmo processo criam, através das mudanças nela

provocadas, novas condições para sua própria existência: “O homem adapta ativamente o meio a si mesmo¹⁰.” (1925/1999d, p. 65).

1.1.3 Métodos indiretos de pesquisa

No debate com os métodos existentes de pesquisa na Psicologia de sua época, Vigotski criticava o que ele chamava de “dogma da experiência direta”, que seria uma falsa crença de muitos psicólogos baseada em uma visão distorcida dos métodos das ciências naturais.

Ele alertava que se devia tomar cuidado em imitar as ciências exatas, trasladando à Psicologia aqueles métodos que proporcionaram enormes resultados nas primeiras, mas que seriam poucos úteis à Psicologia. “Nem as fórmulas matemáticas, nem os aparelhos exatos salvaram a psicologia do fracasso do problema mal formulado”. (1927/1999b, p. 274)

Vigotski considerava como uma concepção metodológica completamente equivocada a ideia de só se poder fazer ciência daquilo que proporciona uma experiência direta. Primeiramente porque, mesmo nas ciências naturais, nem todos os fenômenos são passíveis de verificação empírica a olho nu. Faz também referência a outros campos disciplinares como a Geologia e a História e à Linguística que estuda as línguas clássicas. Segundo o psicólogo bielorrusso, as pesquisas nestes campos seriam baseadas na interpretação de vestígios e influências, em métodos de reconstrução, na crítica e na indagação do significado. Tais métodos seriam tão úteis quanto os baseados no método de observação empírica direta. Vigotski denomina-os de “métodos indiretos”.

O segundo motivo de sua crítica é que, mesmo observados diretamente, muitos fenômenos podem parecer enganosos caso se acredite em um empirismo ingênuo. “O que dizer da rotação da Terra em torno do sol? Trata-se de um fato real que para chegar a ser um fato científico teve de inverter o curso natural da percepção do homem.” (1927/1999b, p. 236).

¹⁰ Poder-se-ia aqui desenvolver a presença de concepção similar na obra de Georges Canguilhem (1966/2000) sobre a capacidade normativa do vivente.

Da mesma forma que outras ciências, a Psicologia, a seu ver, estudaria fenômenos intangíveis como a consciência, os pensamentos, as emoções e o inconsciente, que não podem ser observados diretamente. Portanto, Vigotski entendia que o objeto de conhecimento da Psicologia só poderia ser pesquisado através de métodos indiretos, considerando que a interpretação seria um elemento incontornável da investigação. Para ele, a questão consistiria em saber como interpretar os “vestígios” da Psicologia, de modo que, neste campo do saber, “a interpretação não é apenas uma amarga necessidade, mas um modo de conhecimento libertador, essencialmente fecundo, *salto vitale* que, para os maus saltadores, se transforma em *salto mortale*.” (1927/1999b, p. 287, grifos do autor).

1.2 Politzer e a Psicologia Concreta

Georges Politzer¹¹ (1903-1942) foi um filósofo nascido em Oradea, cidade da então Hungria, hoje localizada na Romênia. Naturalizado francês aos 19 anos, dedicou-se à Filosofia (reivindicando-se marxista) e ao estudo de base epistemológica da Psicologia nas décadas de 1920 e 30. Publicou parte de suas investigações no livro *Crítica aos Fundamentos da Psicologia*, em 1928, destacando a importância da Psicanálise, ela que, em seguida, tornou-se alvo de suas duras críticas. Em 1929 fundou a *Revue de Psychologie Concrète*, com o objetivo de superar o que ele entendia como uma crise da Psicologia. Defende-se na tese que algumas de suas posições teóricas assemelham-se às de Vigotski. E que colocá-los em diálogo poderá ter alguma fertilidade para melhor desenvolver o ponto de vista da atividade em Psicologia.

¹¹ Como Vigotski, Politzer também teve vida breve. Filiou-se ao Partido Comunista Francês (PCF) em 1930, compondo a sua direção clandestina durante a luta da Resistência francesa contra a ocupação alemã durante a 2ª Guerra. Morreu fuzilado pelos nazistas em 1942 e sua esposa foi assassinada no campo de concentração de Auschwitz, meses após. Era apelidado por seus amigos e companheiros de militância como “o filósofo vermelho.” Segundo Marigueta (2005), os dados biográficos são restritos pois os documentos, cartas e rascunhos foram queimados logo após Politzer ser morto.

1.2.1 Homem abstrato X ato concreto do homem

De acordo com Politzer, para explicar a vida psicológica, a ciência precisaria abandonar a ideia de controle experimental e de homem médio, partindo para uma investigação no plano da vida, isto é, do indivíduo concreto e dos seus atos cotidianos, pois o que o sujeito vive são acontecimentos, “e o termo acontecimento exprime que se trata do sujeito todo. O acontecimento ou o ato, se quisermos, representa o termo da análise.” (1928/1998, p. 68).

Politzer utilizava uma metáfora original para entender o plano psicológico. Para ele, a vida de cada pessoa se estruturaria como um “drama”. Não no sentido puramente emotivo do termo, mas do drama entendido como uma complexa narrativa representada em uma peça de teatro, com seu enredo próprio, seus diferentes cenários e seus vários personagens. Nesse sentido, partir de uma análise psicológica de elementos isolados, como o comportamento ou a consciência, seria como isolar um ato do personagem de uma peça e tentar entendê-lo fora do contexto do drama como um todo. O psicólogo “terá então algo do crítico teatral: um ato sempre se lhe apresentará apenas como um segmento de uma narrativa que só tem existência no e pelo drama”. (1928/1998, p. 68).

Para Politzer, a noção fundamental de sua Psicologia Concreta seria a noção de “ato”, pois “o ato é a única noção inseparável do eu em sua totalidade, único entre todas as noções que só se concebe com a intervenção atual do eu.” (1928/1998, p. 77-78).

Para ele, o ato individual seria um fato psicológico porque é um segmento do drama que representa a vida. O fato psicológico não seria o comportamento simples, mas o comportamento humano, isto é, o comportamento enquanto relacionado, por um lado, aos acontecimentos dentro dos quais se desenvolve a vida humana e, por outro, relacionado ao indivíduo enquanto sujeito desta vida. Enfim, o fato psicológico seria o comportamento com um sentido humano.

1.2.2 Método de investigação

Ao falar do método de investigação dessa “totalidade dramática”, Politzer percebia que não seria, portanto, um método de observação pura e simples, mas um método de interpretação. E o que o psicólogo necessitaria alcançar pela interpretação não seria o *eu* da Psicologia abstrata, mas o *sujeito da vida*, isto é, “o suporte de um conjunto de acontecimentos únicos, caso se queira: o ator da vida dramática, enfim, o eu (*moi*) da vida cotidiana.” (1928/1998, p.68).

Para o psicólogo construir o sentido de um ato humano, Politzer indicava a necessidade do fornecimento de elementos por intermédio do relato do interlocutor. O comportamento, mesmo na sua expressão observável, só se tornaria fato psicológico depois de ter sido esclarecido pelo relato. A maneira como o ato inserir-se-ia no drama seria dada ao psicólogo pelo relato que o interlocutor fizesse a respeito do ato. De tal forma que a compreensão do comportamento humano resultaria, para o psicólogo, não de uma simples percepção, mas da percepção relacionada a uma interpretação. Consequentemente, para o filósofo, o fato psicológico não seria um dado empírico simplesmente coletado: “enquanto objeto de conhecimento, ele seria essencialmente construído.” (1928/1998, p. 186).

Sob este aspecto, Politzer entendia que o fato psicológico é objetivo, embora esta objetividade não fosse mensurável (ou tangível). Tampouco se trataria de uma realidade externa ao indivíduo (comportamento observável) ou interna (consciência, pensamentos), mas uma realidade do “entre”, construída de modo mediado pelo pesquisador (interpretação) e pelo ator do drama de sua vida (relato).

1.3 **Um diálogo possível e necessário**

Vigotski e Politzer foram cronologicamente contemporâneos, mas não há relato de que tenham se encontrado pessoalmente. Além disso, apenas Vigotski conhecia os escritos de Politzer, conforme se verifica em seu *Manuscrito de 1929* (1929/2000) descoberto em 1986. Dellari Junior (2011) analisou esse manuscrito e outros textos do psicólogo bielorrusso, indicando que o significado da palavra

“drama” em Vigotski flutua entre duas acepções, principalmente. Uma delas mais coloquial, por exemplo: o desenvolvimento humano como drama (peça teatral) em vários atos; e outra mais específica, destacando numa ação “dramática” dois aspectos: um ato de decisão humana sobre a condução de seu destino histórico e o conflito entre diferentes papéis que cada pessoa vivencia.

Politzer não conheceu a obra de Vigotski. Ao menos não há registro conhecido nas publicações do filósofo ou sobre ele. O motivo é compreensível porque, em sua época, Vigotski não era um autor conhecido fora da Rússia (e em seguida, União Soviética).

Uma crítica que ambos faziam era de que a Psicologia se propunha a estudar processos psicológicos elementares, querendo captá-los em si mesmos, através de observações diretas e utilizando-se do mesmo método experimental emprestado das ciências naturais. Segundo Politzer, o resultado dessas investigações “abstratas” na Psicologia resultava em uma série de estudos baseados em um método equivocado, refletindo “o domínio dos falsos problemas ou das esperanças remotas” (1928/1998, p. 54). Como então se revela, Politzer estava em sintonia com Vigotski em vários temas: seja na crítica ao elementarismo e à investigação direta dos processos psicológicos, seja na proposição de uma análise global da psique e da interpretação como método indireto de investigação. No entanto, a convergência que mais nos importa neste capítulo refere-se à formulação de que o ato concreto/atividade prática seria o termo ou unidade de análise da Psicologia.

1.3.1 Atividade como unidade de análise

Politzer não deixa dúvidas de que a única unidade de análise que ele considera científica na Psicologia seria o ato concreto dos humanos em um determinado contexto. Já em Vigotski, esta questão não foi desenvolvida de forma precisa e sistemática, sendo motivo de polêmica entre seus comentadores que tentam avançar na identificação desta unidade. Para Newman e Holzman (2002), por exemplo, esta unidade seria a tão celebrada “zona de desenvolvimento proximal” (como, neste caso, se traduz do russo este conceito). Para Burgess (1995), tomando como referência o livro *Pensamento e Linguagem* de Vigotski (1934/2001),

seria o “significado”. Já Van Der Veer (2001) entende que esta unidade seria a “vivência emocional”.

Defende-se aqui, em concordância com Leontiev (1978a, 1959/1978b) além de Ratner (1996, 1997) e Engeström (1987, *apud* ENGESTROM; COLE, 2007), o argumento de que a unidade básica à qual Vigotski se referia é a atividade prática, concreta, que homens, mulheres e crianças exercem no mundo. Entendemos que este ponto de vista é mais coerente com o pensamento de Marx, quando este critica Feuerbach por ter tomado a realidade apenas sob a forma de objeto, ou de contemplação (dicotomia sujeito-objeto) e não como uma *atividade humana sensível – Tätigkeit*, em alemão (MARX, 1845/1974). Marx afirma que a premissa da qual ele parte para compreender e transformar a realidade “são os indivíduos reais, sua atividade e as condições materiais em que vivem, tanto aquelas que se encontram já existentes quanto aquelas produzidas pela sua atividade.” (MARX, 1846/1969, s/p). Ele apontava também para a característica intrinsecamente social da atividade, entendendo que ela é social tanto no conteúdo quanto na origem. Segundo o autor, mesmo quando alguém desenvolve uma atividade solitariamente, ela não deixa de ser social, pois não só o objeto dessa atividade, mas os meios nela empregados (linguagem, ferramentas, artefatos) são sociais. “A minha própria existência é atividade social. O que eu produzo é para a sociedade, com a consciência de se agir como ser social” (MARX, 1844/2001, p.140). Nesta linha de argumentação encontra-se Tolman (2001), segundo o qual estas premissas fundamentais do pensamento de Marx foram desenvolvidas por Vigotski na Psicologia.

Vigotski afirmava que “a internalização das *atividades socialmente realizadas* e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana.” (1930/1998, p.76, grifos nossos). Ao falar do processo ativo de internalização das funções psicológicas, o autor apontou duas transformações que são fundamentais para o entendimento desta questão da unidade básica de análise: uma operação que “inicialmente representa uma *atividade externa* é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (1930/1998, p. 75, grifos nossos); e um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. De forma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual.” (1930/1998, p.75).

Leontiev (1978a, 1959/1978b), que desenvolveu a seu modo muitas das ideias iniciais de Vigotski, foi o autor que primeiro formulou de forma sistematizada o

que seria para muitos uma teoria da atividade. Segundo ele, a proposta do psicólogo bielorrusso era clara: os fundamentos teóricos e metodológicos da Psicologia deveriam ser elaborados a partir da análise psicológica da atividade concreta do homem.

Há poucos anos ganhou relevância uma linha de pensamento que enfatiza diferenças entre Vigotski e Luria, de um lado, e Leontiev de outro (VAN DER VEER; VALSINER, 1996). De acordo com essa interpretação, aqueles que seguem Vigotski defenderiam que a unidade de análise é a mediação cultural (através de signos e instrumentos), enquanto os seguidores de Leontiev enfatizariam que a unidade básica é a atividade. Engeström & Cole (2007) avaliam que essa suposta disputa se configura como um falso problema, pois a mediação cultural é um elemento inseparável da atividade humana, que é a unidade de análise, tanto em Vigotski como em Leontiev.

Ratner (1996, 1997) entende que, em Vigotski, atividade e fenômeno psicológico são inseparáveis e interdependentes, elementos de uma mesma unidade. Para o autor, o fenômeno psicológico seria os processos subjetivos presentes na atividade prática, e a atividade seria o lado prático do fenômeno psicológico. Um é o pano de fundo do outro. No entanto, assim como em Vigotski, Ratner indica que a atividade seria o elemento primordial dessa relação porque elicia e direciona o fenômeno psicológico¹².

Entende-se aqui, portanto, que a atividade seria esta molécula buscada por Vigotski, que poderia reunir tudo que é característico da psique humana e que caberia em uma unidade de análise, constituindo-se também como objeto da Psicologia.

¹² Ratner formula a hipótese de que, nos primeiros estágios da vida social da humanidade, a necessidade de organizar as atividades humanas em um contexto de escassez de recursos serviu de estímulo para a emergência dos primeiros vestígios do fenômeno psicológico, como a imaginação (formação de imagens mentais), por exemplo, necessária para o planejamento das atividades sociais. Estas atividades incluíam: cuidado da cria, dos velhos e dos doentes; criar estratégias mais eficientes de “trabalho”: caça, pesca e coleta de frutos; distribuição dos recursos; proteger-se das intempéries climáticas e dos predadores, entre outras.

1.3.2 Sobre a unidade e a cientificidade da Psicologia

Vigotski e Politzer não queriam apenas fundar mais uma corrente, uma escola na Psicologia, neste caso tendo como eixo uma abordagem sócio-histórica, concreta, do drama, ou da atividade. Em nossa percepção, eles entendiam a dispersão de saberes na Psicologia como algo negativo, desabonador e bloqueador da construção de uma verdadeira ciência. E a solução para essa crise seria a busca de unidade em torno de uma Psicologia geral. Vigotski afirmava que, assim como Marx havia feito com a Economia Política criando o materialismo histórico, precisava-se criar na Psicologia um materialismo psicológico. Dessa forma, “a psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única psicologia verdadeira como ciência; outra psicologia, afora ela, não pode existir.” (VIGOTSKI, 1927/1999b, p.415). De forma similar, Politzer defende que “é de um materialismo completo que a psicologia precisa e o materialismo dialético é o único completo. É somente a partir dele que a psicologia será capaz de se tornar uma ciência.” (POLITZER, 1929/1947, p. 90).

Tendo em vista a complexidade e a diversidade deste campo do saber, se esta percepção da proposta de ambos é correta, argumentamos que tal proposta de uma unidade científica da Psicologia é inviável e até mesmo atravessada por certa perspectiva teórica centralizadora.

Sobre este ponto, Garcia-Roza (1975) afirma que mesmo sendo um “espaço de dispersão do saber”, a Psicologia, cuja coerência interna é inexistente, tem direito à existência – enquanto saber independente, mesmo que não científico – devido à evidente demanda social por suas práticas, ao seu potencial heurístico e à sua eficácia. Segundo o autor, não se deveria cair na armadilha positivista de confundir a eficácia de um saber com a sua cientificidade. É claro que, como também aponta Garcia-Roza, esta eficácia está em grande parte subordinada a interesses de dominação e manutenção da ordem vigente, neste caso a reprodução ampliada de capital. Fato este que já se conhece há décadas, conforme apontara Canguilhem em 1956 (“O que é a psicologia?”), mantendo-se ainda atual. No entanto, em nossa visão, o reconhecimento desta realidade não impede que os profissionais de Psicologia estejam atentos a estas questões e produzam desvios, linhas de fuga,

conferindo uma positividade (na ausência de melhor adjetivo) à eficiência e eficácia destas práticas.

Figueiredo (2011) entende que, mesmo na dispersão poder-se-ia manter a cientificidade da Psicologia, desde que entendendo a Ciência com um “cê minúsculo” e não como um atestado de conhecimento exclusivamente confiável, exato e verdadeiro. Segundo o autor, uma política científica deve ser entendida mais como uma “política do rigor” do que uma “política da certeza”. No espaço – de “dispersão” – da Psicologia, os pesquisadores de cada comunidade – formada em torno de uma dada abordagem teórica e metodológica – buscariam divulgar amplamente o resultado de suas investigações em uma linguagem que pudesse ser entendida pelos parceiros, inclusive os de outras comunidades psi. Nessa lógica, fazendo referência à química e filósofa Isabelle Stengers¹³, o autor entende que a objetividade teria mais relação com a noção de “trabalho coletivo” do que com a noção de “certeza”. Perseguir esta meta é o que Figueiredo chama de rigor.

Voltando aos dois autores de referência neste artigo, é um aparente paradoxo que eles tenham defendido que a diversidade de correntes da Psicologia fosse substituída por um único método. Parece ainda mais paradoxal quando se sabe que ambos demonstraram uma grande abertura intelectual – estudaram detalhadamente todas as correntes da Psicologia conhecidas da época, buscando investigar o que tinham de positivo e não simplesmente descartá-las –, combateram reducionismos e foram perseguidos por regimes totalitários (estalinista, no caso de Vigotski e nazista, no caso de Politzer) justamente por defenderem ideias divergentes do pensamento político e científico dominante.

Talvez esta contradição possa ser compreendida se lembrarmos o momento histórico profundamente crítico em que intervieram, revelando-se então como a estratégia de combate político-científico por eles entendida como a mais pertinente. Por outro lado, ela pode ser mais bem compreendida caso se coloque em análise a base epistemológica que os dois assumiram como central em suas concepções: o que entenderam por “materialismo dialético”.

Quanto a esta discussão, especialmente Louis Althusser (1987/1994), filósofo francês que também se situava no campo marxista, apresentou uma avaliação

¹³ Ela é autora de livros sobre Teoria do Caos, em parceria com Ilya Prigogine (físico-químico russo-belga premiado com o Nobel de Química em 1977), especialmente o "O Fim das Certezas: tempo, caos e as leis da Natureza" de 1997 e "A nova Aliança", publicado em 1979.

crítica da união entre a tradição materialista e a dialética hegeliana – mesmo que “invertida”, conforme a pretensão de Marx. Segundo Althusser, estas seriam duas tradições filosóficas incompatíveis. A dialética hegeliana residiria em uma tradição metafísica inaugurada por Platão e Aristóteles, que busca atingir o conhecimento do Logos universal, da Verdade absoluta, da totalidade da existência, da Origem e da finalidade do mundo. Já na tradição materialista inaugurada por Demócrito e Epicuro¹⁴, as noções que estão presentes são as de margem, de acaso e de ausência de centro. Trata-se, para este “último” Althusser¹⁵, de um materialismo do encontro, da contingência, do aleatório.

Este filósofo francês entende que Marx, apesar de considerar ter “invertido” a dialética de Hegel, dela não se livrou inteiramente. Marx teria buscado romper com a filosofia hegeliana para produzir outro continente científico, o da “ciência da história”. No entanto, ainda segundo Althusser (1987/1994), a ruptura do pensador comunista não teria sido suficientemente radical, mas um corte tendencial que, apesar de materialista, ainda deixaria resquícios da metafísica hegeliana que ele próprio criticara. Mesmo considerando a obra de Marx incontornável e atual, Althusser avaliava que seria preciso fazer avançar Marx e produzir uma ruptura completa com Hegel, propondo ele que o materialismo que seria pertinente ao marxismo seria o que passou a denominar “materialismo aleatório”, na linha de Demócrito, Epicuro, Espinoza, Nietzsche e do próprio Marx não hegeliano. Uma posição defendida no Brasil, dentre outros, pelo filósofo Escobar (1993, 1996). Assim, Vigotski e Politzer, por serem autores que se consideravam marxistas, influenciados por um materialismo ainda mais hegeliano (de Engels e Plekhanov, por exemplo), podem ter incorrido neste equívoco totalizante de pretender fundar uma ciência psicológica unívoca, e ancorada em “leis” da dialética. Coloca-se aqui para o debate esse tipo de compreensão do aparente paradoxo acima apontado.

Apesar destas considerações críticas, entendemos que a emergência do conceito de atividade na obra de Marx, e a forma como foi apropriado por Vigotski e Politzer, não contradizem a tradição materialista aleatória apontada por Althusser. O primado da prática em Marx emergiu contra a pretensão da filosofia metafísica de

¹⁴ Conforme a tese de doutorado de Marx “A diferença entre a Filosofia da Natureza de Demócrito e Epicuro” de 1841, podendo-se nesta linhagem incorporar Lucrecio, dentre outros.

¹⁵ A obra de Althusser (1918-1990) é marcada por vários períodos, sendo difícil agregar em um só momento, coerente e único. Fala-se em “último Althusser”, destacando o livro “Sur la Philosophie” (1987/1994), que foi um dos últimos textos que o filósofo produziu.

abraçar a totalidade da realidade pura, em si. Para Althusser (1987/1994), esta premissa significaria que nenhum pensamento existe sem um “fora”, sem uma alteridade em relação ao seu sistema conceitual. Este fora, que a metafísica quer ter a ilusão de submeter à Verdade, seria exatamente a vida pulsando nas práticas sociais, nas atividades concretas exercidas pelas pessoas.

A produção de conhecimento, inclusive em Psicologia, pode ser entendida como mais uma prática, sempre submetida às suas condições de realização, que produz não a Verdade, mas saberes no interior destas mesmas condições.

1.4 Discussão

Pode-se observar que o conceito de atividade em Psicologia emergiu no interior de uma crítica radical, influenciada por autores que se referenciavam no marxismo, produzida neste campo do saber nos anos 1920 e 30, em um contexto fortemente marcado pelo questionamento e tomada de posição contra uma ciência positivista e considerada estéril, desconectada da vida real das pessoas. No jogo de forças da época, no entanto, esta proposta crítica enfraqueceu-se dentro da Psicologia e ficou relegada à marginalidade até a década de 70.

Bronckart (*apud* BÉGUIN, 2006, p. 56-57) avalia que no início do século XX não só a Psicologia, mas a Sociologia, a Linguística e as Ciências da Educação enfrentaram debates complexos sobre modelos de referência (ciências naturais ou sociais?), definição dos objetos de conhecimento (comportamento, consciência, representações, fatos sociais, etc.) e de procedimentos de pesquisa (observação, experimentação, introspecção, hermenêutica, etc.). Neste contexto geral, segundo Bronckart, as obras de pensadores como Vigotski, Buhler, Dewey, entre outros, constituíram um movimento transversal “que ponía el acento en la unidad del objeto de las ciencias humanas, y que preconizaba, por lo tanto, la articulación de estas disciplinas en el marco de una ‘ciencia de la mente y de la sociohistoria’.” (*apud* BÉGUIN, 2006, p.57). A partir dos anos 1930, no entanto, esse movimento foi duramente combatido, diminuído e quase desapareceu sob o efeito do crescimento de tendências ancoradas no positivismo.

Engeström (2012), pesquisador finlandês e um dos formuladores do que ele chama “terceira geração da teoria da atividade”, afirma que apenas no bojo dos movimentos políticos dos anos 1960 e 70 a hegemonia da abordagem positivista, descontextualizada e orientada estatisticamente, foi efetivamente questionada nas ciências humanas, mais especificamente na Educação e na Psicologia. Ele afirma que, na busca por alternativas ao modelo dominante de ciência da época, encontrou na “tradição histórico-cultural soviética” a teoria da atividade de Vigotski e Leontiev.

Em diferentes abordagens, em diversos países e idiomas, verifica-se atualmente a utilização crescente deste conceito, de forma que seu uso tem-se revelado pertinente, segundo Engeström, Miettinen & Punamäki (1999), na realização de pesquisas nos contextos de formação humana, de desenvolvimento de atividades de trabalho, de implementação de tecnologias computacionais e de tratamento psicoterapêutico.

Como indicado no início deste capítulo, o conceito de atividade passou a também estar presente no campo da Psicologia do Trabalho e Organizacional (PT&O), inicialmente através da corrente da Psicologia ergonômica, no interior da Ergonomia da Atividade, pois foi aí que a atividade (de trabalho) incorporou-se como conceito-chave. Desde então este conceito vem sendo útil na configuração de um ponto de vista estruturante da intervenção e pesquisa: o “ponto de vista da atividade”. Hoje, em diferentes abordagens, verifica-se a utilização crescente deste conceito, de forma que seu uso tem-se revelado pertinente na busca por compreender↔transformar o trabalho, em sua dinâmica e em seu meio organizacional.

2 ORIGEM DO CONCEITO DE ATIVIDADE E SEU USO NA PSICOLOGIA DO TRABALHO & ORGANIZACIONAL¹⁶

O conceito de atividade não pertence estritamente a qualquer ciência particular. Ele pode ter um papel articulador, quiçá transversal, entre as diferentes disciplinas e abordagens pertinentes ao campo do trabalho, inclusive com o saber construído na experiência de trabalho pelos protagonistas da atividade.

Como indicado no primeiro capítulo, o conceito vem sendo objeto de interesse da Psicologia desde o início de sua pretensão em constituir-se enquanto ciência. Passou a também estar presente no campo da Psicologia do Trabalho & Organizacional (PT&O). Neste capítulo pretende-se explorar as origens do conceito no pensamento filosófico ocidental e seu uso nas principais abordagens e campos de intervenção e pesquisa que, no Brasil, passaram a estar presentes na PT&O.

2.1 Origens do conceito

O vocábulo atividade está presente em nosso dia a dia e em vários campos científicos, mas persiste um conteúdo conceitual ainda frágil. Quando falamos de atividade, remetemos a quê? Ao consumo ou utilização de energia, como nas expressões "um vulcão em atividade", "a atividade de trabalho", "atividade endócrina ou neurológica"?

Um autor que vem fazendo uma importante pesquisa sobre atividade e trabalho na história do pensamento ocidental é o filósofo-ergólogo Yves Schwartz (2007). Segundo ele (ver diagrama 1) existem duas principais linhagens na tentativa de conceituação da noção de atividade. Estes dois caminhos não são independentes um do outro, pois, segundo Schwartz ambos remetem ao que ele chama de "unidade problemática do ser humano".

¹⁶ Baseado em ATHAYDE, M & REZENDE (2014).Atividade. Verbete aceito para publicação no Dicionário de Psicologia do Trabalho e Organizacional.

A primeira linhagem está ligada à busca de atingir um pretendido “conhecimento verdadeiro” dentro da tradição filosófica. Schwartz considera a seguinte linha de filósofos, cientistas *psi* e correntes do campo PT&O:

Descartes → Kant → Hegel → Marx → Vigotski/Leontiev ...→ Ergonomia da Atividade

Segundo Schwartz, o filósofo Descartes, na busca de garantias para assegurar o conhecimento verdadeiro, faz menção à primeira aparição de algo que podemos chamar de atividade: uma sinergia de partes "heterogêneas" dos humanos: o entendimento, a imaginação, os sentidos e a memória.

As coisas que pertencem à união da alma e do corpo, se dependermos somente do entendimento, conheceremos palidamente, mesmo que seja pelo entendimento auxiliado pela imaginação; entretanto, elas podem ser conhecidas muito claramente pelos sentidos. É melhor dedicar o restante do tempo que temos para estudar [a fim de conhecermos estas coisas], aos pensamentos onde o entendimento **age com** a imaginação e os sentidos" (DESCARTES, 1643, *apud* SCHWARTZ, 2007, p. 125, tradução nossa, grifos nossos).

Para Schwartz, a ideia de que o entendimento “age com” a imaginação e os sentidos é uma primeira noção filosófica de atividade, o que depois vai aparecer em Kant – o primeiro a dar estatuto efetivo ao conceito (*tätigkeit*, em alemão). Frente às “faculdades humanas” da sensibilidade e do entendimento (antes separadas), o conceito de atividade/*tätigkeit* foi usado por Kant como um fator de mediação de tais faculdades, na busca de conceber o conhecimento possível do mundo dos “fenômenos”. O conceito revelou-se então como uma transgressão unificadora das nossas faculdades, daí uma noção sujeita a permanecer, em parte, enigmática.

Para Schwartz, o conceito de atividade, após a definição elaborada por Kant, teve um rápido e importante desenvolvimento com Fichte, Hegel e Marx. Se considerarmos uma periodicidade na obra deste último, pode-se encontrar uma rica conceituação da atividade no “jovem Marx”, entendida como *práxis* ou atividade humana sensível. Entretanto, segundo Schwartz (2007), o conceito de atividade no “Marx da maturidade” enquanto sinergia enigmática das faculdades heterogêneas encontra-se em crescente desuso, tornando-se limitado e restrito em rigor. Na obra “*O Capital*”, *tätigkeit*/atividade aparece como um dos três elementos do processo de

trabalho, junto com o objeto e os meios de produção. Nesta obra, a atividade é definida como “atividade adequada a um fim, ou seja, o trabalho propriamente dito” (1867/1958, p.131, tradução nossa), sendo que na sociedade capitalista parte dela é incorporada como “força de trabalho” para valorização de capital. Segundo Marx, a atividade é a força que põe o processo de trabalho em movimento. Ao trabalhar, o homem “põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.” (Marx, 1867/1958, p.130, tradução nossa). Na perspectiva deste pensamento materialista entende-se que a experiência-trabalho é constitutiva da espécie e estruturante da vida psicológica; e que sem atividade não há trabalho.

Seguindo esta linha, no campo da Psicologia e das ciências humanas, importantes desenvolvimentos ocorreram na Rússia após 1917, com diferentes usos da teorização marxista, devendo ser citados ao menos Vigotski, Leontiev e Rubinstein (2007), no caso da Psicologia e Bakhtin (2011) nos estudos mais amplos sobre ideologia, linguagem e dialogia. No entanto, o conceito de atividade só irá ganhar força no Ocidente na década de 1980, na rubrica da Psicologia Ergonômica e da Ergonomia da Atividade (conforme será exposto mais adiante) e da chamada Teoria da Atividade (ENGESTRÖM *et al.* 1999), uma abordagem multidisciplinar presente em diversos países e idiomas, não restrita ao campo do trabalho.

A segunda fonte do conceito, conforme Schwartz (2007), pertence a uma linhagem que procura compreender a atividade como um fazer industrial, onde quase sempre estão presentes relações entre a vida, o agir técnico e a atividade conceitual:

Platão / Descartes / Leibniz / Diderot / Kant / Nietzsche / Bergson / Goldstein /Leroi-Gourhan → Canguilhem

G. Canguilhem (1966/2000), influenciado por este conjunto de pensadores que o antecederam, entende que a atividade (em oposição à inércia) é uma disposição do vivente (não só humano) para lidar com o meio e (re)organizá-lo de acordo com seus próprios valores. Neste processo, a atividade é vista como a busca da saúde através da extensão dos poderes dos viventes sobre o meio exterior, onde

se exerce uma capacidade normativa. A atividade é produtora de novas normas na confrontação com o meio natural e social. Para o autor, investigador sobre a vida e a saúde, a atividade remete à afirmação da vida em seu caráter enigmático, conflituoso e (re)criador, não se reduzindo a uma adaptação ao já dado, a regras prescritas. Trata-se da expressão da vida humana como tal, em sua manifestação global, unificada e sintética. "É uma atividade baseada no esforço espontâneo do vivente para dominar o meio e organizá-lo de acordo com seus valores de vivente" (CANGUILHEM, 1966/2000, p. 156).

2.2 Atividade de trabalho: principais abordagens em PT&O e suas contribuições

2.2.1 Análise do Trabalho e Ergonomia da Atividade

Com a expansão da Revolução industrial no fim do século XIX, um novo conceito de "trabalho", considerado pertinente e homogêneo tanto no campo da física como na área humana, começa a aparecer. De acordo com Schwartz (2007), a chamada organização "científica" do trabalho – OCT (Taylor, no início do século XX), tratou-se de uma tentativa de remover a presença deste enigmático e incontrolável "fazer industrial", este patrimônio da artesanaria, que está sempre presente, sempre em uso e sendo requisitado, apesar das tentativas de simplificação do trabalho no ambiente mecânico e disciplinar da indústria taylorista.

Segundo Schwartz (2007), entre 1908 e 1933, psicólogos franceses como Piéron, Lahy e Pacault, haviam recorrido à noção de atividade para demonstrar, apesar do Taylorismo, a complexidade das relações entre os seres humanos e seu ambiente de trabalho. Particularmente Lahy e Pacaud, contrários à aplicação de receitas psicotécnicas para seleção e adaptação de trabalhadores, inauguraram uma abordagem que buscava realizar uma análise do trabalho previamente a qualquer diagnóstico ou proposta de atuação.

Segundo Clot (1999b), estes psicólogos eram adeptos da chamada "psicotécnica participativa", onde o melhor método de estudo do trabalho consistia

no fato de o psicólogo aprender e praticar o ofício que ele iria analisar em uma etapa posterior. Para o autor, Pacaud e Lahy tinham a convicção de que somente uma análise situada do trabalho tinha validade científica, em oposição à aplicação de testes padronizados e descontextualizados em relação ao trabalho investigado. Estes pioneiros da análise do trabalho realizaram uma série de estudos onde eles se propuseram a aprender o ofício de diversas profissões como a de telefonistas, de mecânico de trens e de condutores de trens. Clot chega a afirmar, em relação a estes estudos que, “com esta prática psicotécnica, estamos longe do desprezo de Taylor pelo trabalho real¹⁷. Há aqui indicações preciosas para uma análise clínica dos meios de trabalho.” (1999b, p.19).

Schwartz (2007) afirma que estes psicólogos que, por exemplo na França, se dispuseram a sair do laboratório experimental e conhecer a realidade concreta de trabalho, tiveram um importante papel no movimento que tentou repensar a concepção hegemônica de trabalho operado com a OCT, mas o momento histórico não permitiu que suas ideias ganhassem força.

Após a 2ª guerra, os primeiros a registrar a distância existente entre trabalho prescrito e trabalho real, desvio protagonizado pela atividade de trabalho, foram Ombredane & Favergé (1955), em seu livro *Análise do Trabalho*. Segundo Wisner (2004), no entanto, embora estes autores indicassem esta defasagem, eles não elaboraram um sistema conceitual sobre a prática de análise do trabalho, além de permanecerem presos a uma concepção de ciência aplicada.

Na década de 1970, a Psicologia ergonômica francófona (LEPLAT; HOC, 1983) deu continuidade a estas questões, no interior da Ergonomia, especialmente a corrente que se estabeleceu sob a liderança de A. Wisner (2003): a Ergonomia da Atividade. Foi, portanto, esta corrente da Ergonomia que retomou a tradição de análise do trabalho iniciada pelos primeiros psicólogos, reformulando-a e tornando-a mais sistemática. No seu discurso de posse da Presidência da Sociedade Francesa de Psicologia em 1981, Wisner (1995) apresentou-se como seguidor desta linhagem de análise do trabalho inaugurada por Lahy e Pacaud, e seguida por Favergé e

¹⁷ Na verdade, Taylor iniciou seu projeto fazendo um mapeamento das formas de trabalhar e ferramentas utilizadas pelos trabalhadores. Só após este levantamento ele se dedica a colocar em análise – a seu modo – este material, chegando a redefinir postos, prescrever tarefas simplificadas e formas de controle e supervisão. Taylor busca sim melhor conhecer o trabalho real com vista a redefini-lo, com o objetivo de, via ganhos de produtividade, potencializar os lucros. Talvez se deva falar não em “desprezo”, mas na soberba de achar que seria possível tudo antecipar, com a ajuda das ciências a seu serviço.

Ombredane. O autor identificou estes quatro pesquisadores como precursores da análise ergonômica francófona.

Os Ergonomistas da Atividade, em sua reflexão crítica sobre a distância entre os princípios formulados no taylorismo e a realidade do trabalho industrial, construíram um arcabouço teórico-metodológico onde o desvio existente entre o "trabalho prescrito" e o "trabalho real" ganhou um estatuto central na análise do trabalho. A análise ergonômica do trabalho de origem francófona – AET – envolve entre suas etapas aquela que vai oferecer os elementos mais significativos para compreender e transformar o trabalho: a análise da atividade (GUÉRIN *et al.*, 2005), no interior da qual a dimensão psicológica é incontornável.

Schwartz (2007) entende que a introdução dos principais conceitos da Psicologia de Vigotski e Leontiev pelos ergonomistas franceses (destacando Leplat e Wisner) certamente foi decisivo para um renascimento do conceito de atividade¹⁸. Estes ergonomistas se apropriaram e desenvolveram o conceito de atividade ("tätigkeit"), tornando-o um elemento central da análise ergonômica do trabalho.

Analisando a contribuição da Ergonomia da Atividade, Brito (2006a) aponta que uma primeira definição de *trabalho prescrito*, ou *tarefa*, pode ser entendida como o conjunto de regras e objetivos postos ao trabalhador por instâncias exteriores a ele mesmo. De um lado, refere-se àquilo que é fixado pela organização do trabalho e, de outro, às condições dadas (máquinas, ferramentas, salário, ambiente físico, etc). De forma sucinta, é o que o trabalhador 'deve fazer' em uma determinada situação de trabalho.

Já o conceito de *atividade*, segundo Brito (2006b), envolve tudo aquilo que os trabalhadores fazem efetivamente para superar a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Trata-se de uma resposta às imposições determinadas externamente, que são, ao mesmo tempo, apreendidas e modificadas pela ação do próprio trabalhador. Desenvolve-se em função dos objetivos fixados pelo(s) trabalhador(es) a partir dos objetivos que lhe(s) foram prescritos. A parte observável da atividade (o comportamental) é apenas um de seus aspectos, pois os processos que geram a produção deste comportamento não são diretamente observáveis. O

¹⁸ Entendemos que o conhecimento de Schwartz sobre a história da Ergonomia e mesmo da Ergonomia da Atividade, muito centrada na figura de A. Wisner, é insuficiente e exige desenvolvimentos. Com a morte do ergonomista J. Duraffourg, outros têm que assumir esta responsabilidade coletiva no interior da Ergologia. Pode ser este o caso, por exemplo, da psicóloga ergonômica do trabalho belga Marianne Lacomblez, atual vice-presidente da Société Internationale d'Érgologie.

conceito de atividade assinala os limites de qualquer tarefa prescrita, sempre em defasagem com a realidade concreta da vida no trabalho.

2.2.2 C. Dejours e a Psicodinâmica do Trabalho — PDT

Outra abordagem que muito se desenvolveu graças a estas descobertas da Ergonomia foi a Psicodinâmica do Trabalho, com a liderança intelectual de C. Dejours. Para o autor (1997), a contribuição decisiva da Ergonomia da Atividade foi ter apontado, através do conceito de atividade, o caráter incontornável, inexorável e sempre renovado do que ele conceitua por *real do trabalho* (que ele entende não se confundir com o “trabalho real”, ou efetivamente realizado). Nas palavras do autor:

Definiremos o *real* como aquilo que no mundo se faz conhecer por sua resistência ao domínio técnico e ao conhecimento científico. [...] É aquilo que no mundo nos escapa e se torna, por sua vez, um enigma a decifrar. [...] decorre daquilo que está além do domínio da validade do conhecimento e do *savoir-faire* atuais. O *real* se apreende inicialmente sob a forma de experiência, no sentido de experiência vivida (DEJOURS, 1997, p. 40-41, grifos nossos).

Para Dejours, a partir de sua leitura da “antropologia psicanalítica” (como assim se refere Davezies, 1993), o *real* faz parte da realidade. No entanto, a realidade é composta por uma parte que é cognoscível/observável e por outra parte – o *real* – que se caracteriza como sendo a porção da *realidade* que sempre resiste à simbolização. O autor entende que o *real do trabalho* é uma dimensão essencial à inteligibilidade dos comportamentos e das condutas humanas em situação concreta. A prescrição, se não pode jamais ser integralmente respeitada quando nos esforçamos para alcançar os objetivos da tarefa, é precisamente por causa do *real do trabalho*. A tarefa, portanto, aquilo que se deve fazer, jamais pode ser exatamente atendida. Por isso é sempre necessário reformular, recriar as normas fixadas na tarefa.

Outro conceito criado por Dejours, a partir da análise do trabalho concreto, é o de inteligência da prática. Em capítulo de livro publicado no início dos anos 1990 sobre o “modelo” japonês de produção, a figura de um tipo de inteligência gerada no trabalho, enraizada no corpo, posteriormente ligada à sabedoria da prática e à

psicodinâmica do reconhecimento, emerge como estratégica para os ganhos de produtividade e qualidade no Japão. Conforme Dejours, (1992, 1997), esta inteligência se caracteriza pela astúcia a que os trabalhadores recorrem diante das dificuldades concretas. É uma forma de inteligência criativa, multiforme e móvel, o que permite uma atuação bem-sucedida nos processos de trabalho, com suas instabilidades. Um outro traço desta inteligência é que suas capacidades estão sempre enraizadas no corpo. Esta inteligência do/no trabalho está relacionada a ajustes feitos às normas prescritas, visando solucionar as dificuldades experimentadas no confronto com o real (e não previstas nos manuais, protocolos etc.). Portanto, o trabalho envolve inteiramente aquele que trabalha, tem sempre um caráter inventivo.

Como evidenciado por Dejours, a organização real do trabalho se baseia na cooperação espontânea entre os trabalhadores, ao contrário da organização prescrita do trabalho que busca definir separadamente os papéis, os domínios de competência e as responsabilidades de cada um. Nesse sentido, não se pode ignorar a dimensão coletiva da atividade. Na obra de Dejours, outro conceito que destas descobertas se desenvolve é o de cooperação. Compreende-se então que ela não pode ser prescrita: é uma construção fundada em regras produzidas pelos coletivos de trabalho, a partir de critérios de eficácia e de valores. Esta cooperação depende de condições favoráveis à mobilização subjetiva – que por sua vez está relacionada à *dinâmica do reconhecimento* das contribuições dos trabalhadores (invenções e ajustes feitos). Trata-se de uma dinâmica que passa necessariamente pela visibilidade do que se faz (das transgressões), transparência que exige a presença do que a sociologia da ética conceitua por confiança. Confiança em relação às regras de ofício e que compreende a existência de um *espaço público interno* no meio de trabalho, passando por um julgamento – por parte dos pares, da hierarquia e dos clientes – sobre o ato profissional e o seu produto, enfim, pelo reconhecimento da contribuição (DEJOURS, 2008). Logo, para a PDT, a atividade apresenta também uma forte dimensão intersubjetiva.

2.2.3 Y. Clot e a Clínica da Atividade

O conceito de atividade de trabalho vem se renovando também com as contribuições da abordagem denominada Clínica da Atividade, com a liderança intelectual de Y. Clot (2006, 2010a). Partindo dos aportes teóricos da Psicologia presente na obra de Vigotski, esta abordagem sinaliza que, para uma melhor compreensão da atividade de trabalho, deve-se considerar também o que Clot conceitua por *real da atividade*:

o real da atividade é também aquilo que não se faz, o que não podemos fazer, o que procuramos fazer sem conseguir – os fracassos –, o que gostaríamos ou poderíamos fazer, o que pensamos ou sonhamos poder fazer (CLOT, 2006, p.116).

Segundo Vigotski, quando ele afirma que “a cada minuto o homem está pleno de possibilidades não realizadas” (1925/1999 p.69) e que “o comportamento é apenas um sistema de reações que venceram” (1925/1999 p.67), Clot enfatiza que o conceito de atividade de trabalho deve englobar, além do trabalho realizado e dos obstáculos encontrados, também as possibilidades de desenvolvimento da atividade e as potencialidades do agir individual e coletivo no trabalho – aquilo de novo que no trabalho cada um pode vir a ser. A Clínica da Atividade também incorpora de Vigotski, na análise da atividade, a relação dinâmica entre cognição e afetos (sendo que Clot enfatiza mais o aspecto afetivo) e o desenvolvimento do “poder de agir” dos coletivos de trabalho. Essa abordagem será discutida de forma mais aprofundada no terceiro capítulo devido à sua ênfase no desenvolvimento do adulto trabalhador.

2.3 **Y. Schwartz e a *démarche* da Ergologia**

Segundo Brito & Athayde (2011), a Ergologia não se caracteriza como uma nova disciplina ou um novo campo do saber, mas como uma perspectiva de análise e de intervenção sobre a atividade (até aqui, fundamentalmente a atividade de trabalho). Sob a liderança intelectual de Yves Schwartz, a Ergologia explora o ponto

de vista da atividade humana, indicando a necessidade de uma dupla confrontação: entre os diferentes saberes “constituídos” (técnicos, científicos, acadêmicos) e destes com os saberes da prática (produzidos na atividade de trabalho).

A Ergologia, a partir dos anos 80, vem alargando a compreensão do hiato entre trabalho prescrito e trabalho real, considerando ser esta defasagem universal, existindo desde os inícios da espécie.

Uma segunda proposição ergológica afirma que o conteúdo de tal distância é sempre ressingularizado. Ou seja, ao mesmo tempo em que se sabe que esse tipo de hiato sempre haverá, deve-se ter em conta que nunca poderemos inteiramente prevê-lo, pois ele será sempre parcialmente singular. E, ao buscar dar conta desta singularidade, mesmo que parcialmente e no infinitesimal, cada trabalhador produz novas variabilidades, em uma espiral de complexidade.

Temos então um conjunto de “infidelidades do meio” (nas palavras de Canguilhem, 1966/2000), formado seja pelas variabilidades (internas e externas a cada operador), pelos equívocos na pré-escrita da tarefa, seja pela presença do acaso.

Na medida em que aquele que trabalha se defronta com as situações concretas, há que dar conta da situação, fazendo regulações do sistema e de sua própria atividade. Esta é a terceira proposição ergológica: tal defasagem exige a necessária gestão dos usos de si (por si e por outrem), operada por uma “entidade” que Schwartz (2000a, 2010b, 2011) denomina provisoriamente por “corpo-si” (estando aí uma potência que vai do biológico ao cultural, atravessando o corpo, o fisiológico, o intelecto, os afetos, as relações sociais).

A quarta proposição ergológica assinala que há sempre valores presentes neste processo, pois no trabalho, escolhas (conscientes e não conscientes) precisam ser feitas e o são, orientadas por critérios e valores, o que pode gerar conflitos. Trata-se de debates consigo mesmo, envolvendo os valores que circulam na ordem social, uma dramática em que se exige uma ação, como que de um acordeão, entre o macro e o micro.

Retomando as fontes do conceito de atividade, a *démarche* ergológica pode ser concebida como uma síntese original, trabalhando com uma dupla herança filosófica do conceito de atividade. Se a perspectiva ergológica pode ser concebida como um ponto de vista original sobre esses assuntos, provavelmente é porque tenta juntar as principais ideias dos dois ramos dessa história.

Segundo Schwartz (2007), ao final da primeira fonte da trajetória deste conceito, os ergonomistas demonstraram que a antecipação total ou a padronização dos processos de trabalho era *impossível*: a atividade humana, enquanto obscuro processo que acontece entre o que é antecipado, previsto, e o que é efetivamente realizado, é um inevitável convite à variabilidade e ao acaso.

Do lado da segunda fonte do conceito de atividade, Schwartz (2007) esclarece que o filósofo Canguilhem (1947/2001), fazendo a revisão de um estudo sociológico sobre usinas regidas pelo Taylorismo, foi conduzido à conclusão de que a ambição de controle total do fazer industrial era, estritamente falando, *invivível*, insuportável de viver. Para Schwartz, portanto, a atividade humana é um processo dinâmico que procura sempre, enquanto há vida, dar tratamento a qualquer forma de padronização e conquistar outras oportunidades de viver, apesar de todas as formas rígidas de heterodeterminação.

2.4 Discussão

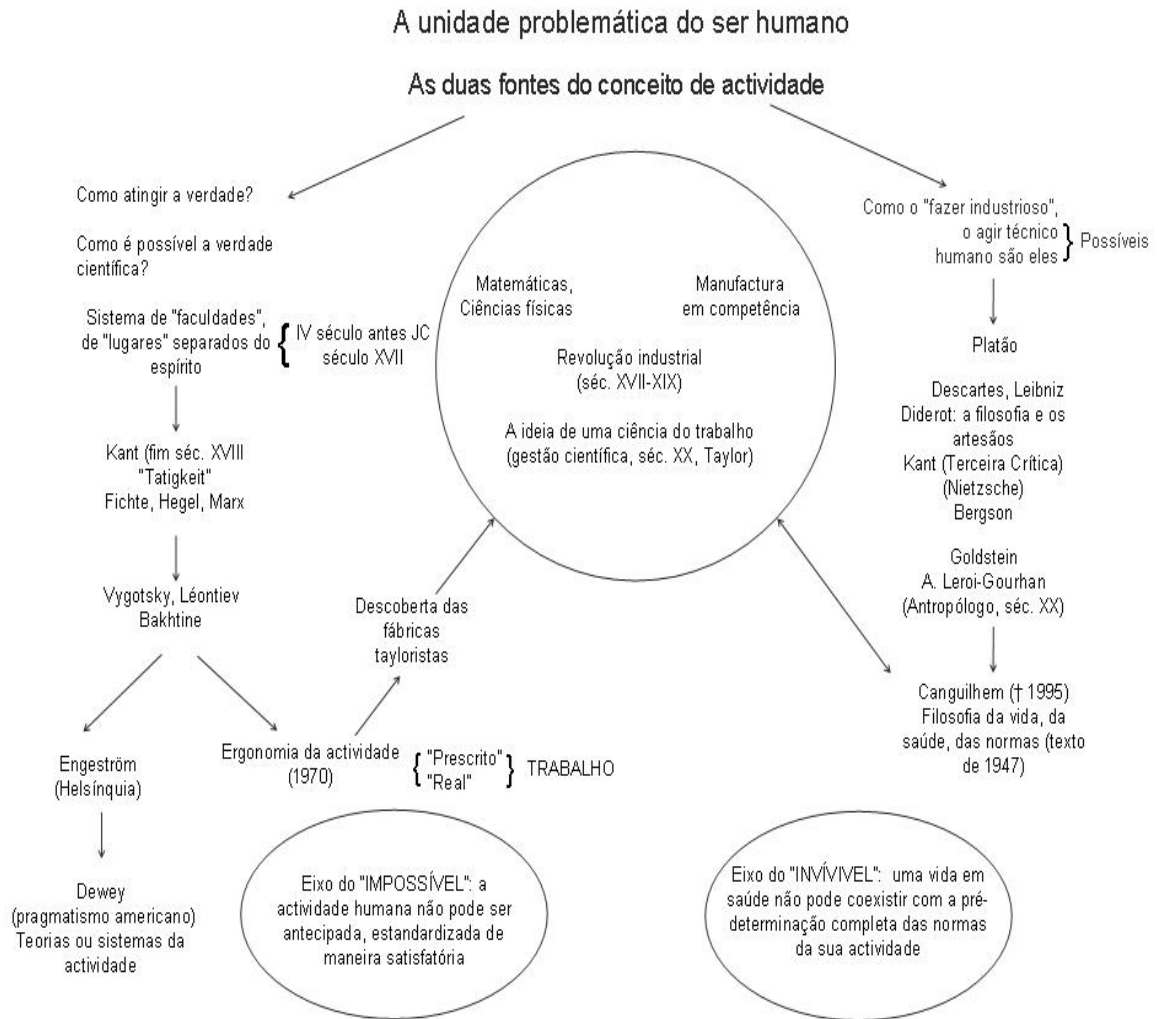
O vocábulo atividade revela-se como um conceito por ser desenvolvido, podendo ser considerado uma noção ainda ampla e vaga. O fato de referir-se a um fenômeno complexo, multideterminado e enigmático (como também o trabalho) dificulta chegar a uma definição precisa o suficiente para ser entendida como um conceito e gerar um consenso entre as diferentes abordagens que a utilizam de forma estratégica.

Pode-se afirmar que hoje se encontra no campo da Psicologia do Trabalho & Organizacional (PT&O) um importante esforço de maior rigor, inclusive para aqueles que se veem beneficiados pela noção de atividade, buscando dar a ela um estatuto de conceito, sem abandonar o enfrentamento de sua complexidade e seu caráter sempre enigmático. Além das abordagens já citadas, pode-se referir uma corrente de análise do trabalho denominada *Curso da Ação*, tendo à frente J. Theureau (2006) que tem ousado incorporar, por exemplo, os estudos sobre cognição desenvolvidos pela corrente da Autopoiese e da Enação (VARELA, 1994). Para o autor, nossa atividade cognitiva cotidiana revela que a representação de um mundo exterior predeterminado é muito incompleta, pois a mais importante característica da

cognição é a de colocar as questões que emergem a cada momento. Ou seja, mais do que solucionar problemas, o mais significativo é saber inventar e melhor colocar os problemas.

Outro aspecto refere-se às dimensões por considerar na análise da atividade. Pode-se vir a ter aí não apenas um conceito, mas também um ponto de vista, métodos e técnicas que lhe sejam pertinentes. Neste percurso, encontra-se hoje o conjunto de abordagens apresentadas acima que vêm desenvolvendo a PT&O. Neste processo será possível configurar melhor o que seria o ponto de vista da atividade, potencializando a pesquisa e/ou intervenção nos mundos do trabalho, nas organizações.

Diagrama 1 - As duas origens do conceito de atividade (adaptado de Schwartz, 2007, p. 123)



3 DESENVOLVIMENTO DE ADULTOS NO TRABALHO: ENTRE A CAPACIDADE DE AGIR E O PODER DE AGIR

3.1 Desenvolvimento de adultos?

O desenvolvimento psicológico é objeto de estudo de uma área da Psicologia denominada Psicologia do Desenvolvimento. Pastré (1999) argumenta que tradicionalmente esta psicologia restringe-se ao período da infância e do início da adolescência. Segundo o autor, quando se trata da vida adulta, a Psicologia do Desenvolvimento, de uma forma geral, evita falar em desenvolvimento, interessando-se apenas pelos fenômenos ligados à perda de habilidades físicas e cognitivas, ou seja, ligados ao envelhecimento. Esta concepção dominante é vinculada à concepção de Piaget que propõe a teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo que se inicia nos primeiros meses de vida até atingir seu ápice na adolescência, acompanhando o amadurecimento neurofisiológico do indivíduo.

Mesmo Vigotski, que questionou a concepção maturacionista de Piaget contrapondo-a a uma abordagem sócio-histórica, é comumente estudado na Psicologia do Desenvolvimento como um autor interessado apenas no desenvolvimento infantil. Embora Vigotski tenha dedicado boa parte de suas investigações empíricas ao estudo de crianças, o autor tinha a convicção de que o desenvolvimento era o meio teórico e metodológico elementar para desvendar os processos psicológicos tipicamente humanos.

A concepção maturacionista de Piaget é coerente com o ponto de vista da Biologia, onde um organismo adulto é aquele que, ao término do seu crescimento, alcança a plenitude de seus processos fisiológicos. Nesse sentido, falar em desenvolvimento psicológico de adultos poderia parecer um paradoxo, afinal como se desenvolve algo que já está maduro, que chegou ao seu ápice?

Boutinet (1999) considera que a noção de adulto, quando aplicada a grupos humanos, foi pouco empregada até o fim do século XIX, já que se utilizavam expressões como idade madura ou idade viril. Segundo o autor, no século XX, a noção de adulto foi utilizada como a fase da maioridade, da responsabilidade

(incluindo aí os aspectos jurídicos), da norma de referência, idade padrão a partir da qual outras idades da vida seriam avaliadas. Contudo, segundo Boutinet, a partir da década de 1960, mudanças sociotécnicas geradas pela concorrência de mercados internacionais, pelo aumento acelerado das inovações tecnológicas e pelos questionamentos aos modelos tradicionais balizadores da vida adulta¹⁹, começam a gerar incertezas e instabilidades à “idade madura”. A partir de então, segundo o autor, o adulto começa ser compreendido fora de uma noção de acabamento e de completude.

Para Boutinet (1999), em decorrência destas mudanças, a questão do desenvolvimento de adultos na França começou a ser objeto de discussão, mesmo que de forma tímida, no início da década de 1970. Justamente nesta época são criados dispositivos legais que preconizam a formação profissional contínua dos trabalhadores dentro de uma concepção de educação permanente. Para o autor, a partir desse momento, o desenvolvimento psicológico de adultos começa a ser discutido, mas fora de uma concepção linear e teleológica. Este novo ponto de vista incorpora a ideia de renovação contínua da experiência, com suas rupturas e descontinuidades. Ou seja, mesmo com a existência de critérios que apontem uma situação de vida ou uma idade cronológica a partir da qual um indivíduo torna-se um adulto, isso não mais significaria que ele tenha atingido um ápice, um estágio final cujas características psicossociais permaneceriam imutáveis.

Para aprofundarmos o tema deste capítulo, discutiremos duas abordagens contemporâneas que tem por objeto o desenvolvimento de adultos no trabalho.

3.2 - Desenvolvimento de Adultos para a Didática Profissional (DP)

Pode-se definir a Didática Profissional (DP)²⁰ como um campo prático e

¹⁹ O autor aponta três conjuntos estruturais reguladores da vida adulta no mundo ocidental que, desde os anos 1960, vêm passando por um movimento de recomposição perante a sociedade: a família, as profissões e as religiões.

²⁰ Segundo Pastré (2011), a DP nasceu de um encontro de diferentes campos teóricos e de um campo de práticas de “formação contínua” de profissionais (na França este campo passou também a ser denominado de Education Permanente). Segundo o autor, o primeiro campo teórico é a Ergonomia Cognitiva, particularmente a Psicologia Ergonômica de Leplat, que forneceu à DP seus conceitos e métodos de análise do trabalho. O segundo campo é o da Didática das Disciplinas que

científico que tem por princípio a análise prévia do trabalho como um meio de construir dispositivos de formação profissional. Os autores que se inscrevem nesta perspectiva (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006; RABARDEL, 2005, dentre outros) procuram, a partir dos resultados da análise de situações concretas de trabalho, conceber situações didáticas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais.

Segundo Pastré (2004), na década de 1990, pesquisadores de orientações teóricas diversas e profissionais atuantes no campo da formação de adultos reuniram-se por meio de projetos comuns de pesquisa para conceber de forma bem fundamentada dispositivos de formação que até então tinham ampla aceitação no campo da prática, mas que pecavam pela pouca consistência teórica. Apesar das especificidades dos projetos dos diferentes atores envolvidos, Pastré indica que existem pontos de convergência que justificam a inclusão deste grupo na perspectiva da DP:

- a) “Considerar a aprendizagem profissional a partir do ponto de vista da atividade.”
- b) “Considerar a aprendizagem a partir do ponto de vista do desenvolvimento do sujeito, mais exatamente do desenvolvimento de suas competências.” (PASTRÉ, 2004, p.4).

De acordo com Pastré, Mayen & Vergnaud (2006), a DP busca um equilíbrio entre duas perspectivas: uma reflexão teórica e epistemológica sobre os fundamentos do desenvolvimento de adultos e uma proposta de operacionalizar os seus métodos de análise para construir dispositivos de formação. Para este capítulo, exploraremos mais a dimensão teórica da DP.

3.2.1 Contribuições de Piaget para a Didática Profissional

Segundo Pastré (2011), ao estudar o nascimento da inteligência na infância em sua dimensão sensório-motora, Piaget chegara à conclusão que “o conhecimento nasce da ação e toda ação que se repete ou se generaliza pela

aplicação a novos objetos engendram esquemas” (*apud* PASTRÉ, 2011, p. 88). Já Rabardel (1995) indica que em Piaget (1936/1978), o conceito de “esquema” procura sinalizar e compreender uma estrutura de pensamento que reúne um conjunto de características generalizáveis da ação, em um determinado estágio do desenvolvimento infantil. Com essas características, o conceito de esquema permitiria compreender a reprodução da eficácia de uma ação e a assimilação de novos conteúdos. Segundo Piaget (1936/1978) o elemento central do esquema é o que ele denomina de invariante operatório, que corresponde às características invariantes dos esquemas de ação da criança, relacionadas a uma determinada fase de seu desenvolvimento. Dessa forma, os esquemas seriam os meios cognitivos pelos quais os sujeitos assimilam as situações e os objetos com os quais ele se confronta, transformando sucessivamente estes esquemas até que eles atinjam a sua forma última na adolescência.

Outra descoberta realizada por Piaget (1979) é a distinção, no plano psicológico, entre o *fazer* e o *compreender*. Ao estudar diferentes jogos e brincadeiras infantis, Piaget (1979) verificou que a obtenção de sucesso na ação precede sua compreensão. O autor observara que, após um período persistindo em uma atividade, as crianças alcançavam o objetivo visado com uma certa regularidade e não mais por tentativa e erro. Após um período mais longo e a partir de um processo reflexivo, estas crianças conseguiam compreender e explicar como sua atividade pouco a pouco se organizava para tornar-se eficaz. A partir desses estudos, Piaget chegou à conclusão de que o conhecimento é o produto de uma atividade de adaptação ao real, antes de ser uma teorização sobre a realidade circundante. Com os resultados deste estudo, o autor defendera a tese de que o fazer é uma forma de adaptar a ação a uma situação em grau suficiente para atingir os fins propostos. Ou seja, Piaget entendera que na organização da atividade ocorre primeiro uma “coordenação agida”, gerando um conhecimento autônomo, implícito, não verbalizável. Em um segundo momento, a coordenação agida (do fazer) torna-se conceitual através de sucessivas tomadas de consciência sobre os meios empregados na ação. Compreender, portanto, seria fruto de uma coordenação conceitual que permitiria que os sujeitos dominassem em pensamento o porquê e o como das estratégias utilizadas na ação. Para Piaget (1979), o processo de conceituação fornece à ação duas novas dimensões: “uma certa capacidade de antecipação e uma regulação mais ativa, isto é, que abre possibilidades de escolha

entre meios diferentes, sem limitar-se a regulações automáticas através de simples correções compensadoras”.

Em Piaget, no entanto, os esquemas são universais e não relacionados a situações específicas. Mesmo sendo construídos na ação, eles evoluem e se complexificam de forma cumulativa e linear, seguindo, *a posteriori*, a maturação neurofisiológica dos indivíduos e passando por fases de desenvolvimento bem demarcadas até chegar à adolescência. A partir desse momento, os esquemas tomariam uma forma última: a do pensamento formal lógico-matemático. Desse momento em diante, as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo levariam apenas a um acúmulo de conhecimentos que não transformaria seus esquemas.

Trata-se de uma concepção biológica, maturacionista e endógena do desenvolvimento, praticamente negligenciando o papel da interação social. Pastré (2000, p.48, tradução nossa) reflete da seguinte forma esta concepção sobre o desenvolvimento:

Em Piaget o sujeito epistémico desenvolve-se sozinho. As aprendizagens, escolares ou profissionais, não vêm mais do que aplicar as ferramentas cognitivas construídas previamente. (...) A aprendizagem de domínios específicos reduz-se a um processo de aplicação que não afeta a natureza da construção das ferramentas cognitivas.

3.2.2 Contribuições de Vigotski para a Didática Profissional

Para Pastré (2011), as principais contribuições da teoria de Vigotski para a DP prendem-se, nomeadamente, aos aspectos da teoria de Piaget que não correspondem aos dados da sua própria observação empírica obtidos em 20 anos de formação contínua de adultos. Pastré considera que não se pode aceitar que a aquisição e o desenvolvimento de estruturas cognitivas finalize na adolescência, deixando aos adultos somente a possibilidade de acumular informações.

Vigotski não nega a importância do papel da maturação da estrutura fisiológica nas crianças para o desenvolvimento. Contudo, a estrutura fisiológica seria insuficiente para o desenvolvimento psíquico na ausência do ambiente social. O desenvolvimento de processos psicológicos tipicamente humanos, que Vigotski

denomina “funções psíquicas superiores” (ações conscientes, formação de conceitos abstratos, memorização e sentimentos), depende da interação do ser humano com o meio físico e social, conforme citação abaixo:

Dizemos que a concepção tradicional do desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errada e unilateral, porque é incapaz de considerar os fatos do desenvolvimento como históricos. Isto porque o julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psicológico da criança. Esta forma (maturacionista), também está presente no desenvolvimento psicológico da criança, mas na história do desenvolvimento cultural o segundo tipo (o histórico), ocupa um lugar muito mais importante já que uma nova fase não tem como origem o desenvolvimento das potências implícitas da fase anterior. Ela é o resultado de uma colisão real entre o organismo e o meio, o resultado da adaptação ativa ao meio (VIGOTSKI, 1931/1996, p. 241, tradução nossa).

Vigotski, ao considerar o desenvolvimento não como um processo embriológico, mas histórico-cultural, abre essa porta para o desenvolvimento de adultos em contato com o meio social. Esta ideia é sustentada na hipótese do autor de que o contato com o meio social precede o desenvolvimento.

Um exemplo disso é seu estudo de campo, realizado em parceria com Luria sobre o funcionamento e o desenvolvimento psicológico de camponeses adultos, analfabetos ou com pouca instrução em um vilarejo do Uzbequistão, na Ásia Central, descrito no livro “A construção da mente” (LURIA, 1992).²¹

²¹ Em um dos estudos realizados nesta pesquisa que Vigotski planejou, mas não pôde ir a campo devido a uma internação por tuberculose, Luria comparou dois grupos de camponeses, identificados de acordo com o tipo de trabalho que eles exerciam. O primeiro grupo pertencia a uma aldeia remota e dedicava-se a uma agricultura doméstica individualista. O segundo grupo trabalhava nas recentes fazendas coletivas (*kolkhoz*) onde havia planejamento da produção, da distribuição e do estoque. A equipe de pesquisa, após um período de convívio com ambos os grupos, registrou observações de campo e o resultado de problemas formulados pela equipe (geralmente na forma de charadas) e resolvidos pelos camponeses. Luria constatou que os camponeses do primeiro grupo revelaram grande inteligência prática e apresentaram refinados raciocínios sobre fatos que os tocavam pessoalmente. No entanto, quando estes camponeses eram confrontados a problemas abstratos simples, de raciocínio lógico, ou eles se recusavam a responder ou respondiam por adivinhação e geralmente erravam. Já o segundo grupo de camponeses tinham muito mais facilidade de responder aos mesmos problemas de lógica, demonstrando um maior pensamento abstrato. Luria concluiu que as mudanças na forma de atividade prática exercida pelos camponeses do segundo grupo produziram mudanças qualitativas nos processos de pensamento daqueles indivíduos.

3.2.3- Teoria da conceitualização na ação

Segundo Pastré (2009), para compreender como se articulam a atividade e o desenvolvimento de adultos, a DP mobiliza a teoria da Conceitualização na Ação de Vergnaud (1996).

Para Vergnaud, em toda ação eficaz existe um processo de conceitualização. Assumindo uma abordagem neo-piagetiana, o autor afirma que a atividade de conceitualização é a maneira especificamente humana de se adaptar ativamente às situações. Para se adaptar, os humanos constroem conceitos-em-ato, cuja primeira função não é produzir saberes ou teorias, mas orientar e guiar sua ação. Vergnaud esclarece que para compreender o desenvolvimento específico dos adultos deve-se considerar dois fatores relacionados entre si: a construção da experiência e o desenvolvimento de competências.

Pastré sublinha a extrema dificuldade que diferentes autores têm em definir a noção de competência. Segundo o autor uma das melhores definições é aquela do ergonomista Montomollin (p.65, apud PASTRÉ, 2011):

As competências são conjuntos estabilizados de saberes e de saberes-fazer, de condutas tipo, de procedimentos standart, de tipos de raciocínio, que se pode mobilizar (...) e que sedimentam, estruturam a experiência adquirida na história profissional: elas favorecem a antecipação dos fenômenos, o implícito nas instruções, a variabilidade na tarefa.

Embora Pastré considere esta definição como a melhor existente, ele entende que nela ainda está ausente uma consistência científica. Pastré, Mayen & Vergnaud (2006) concluem, portanto, que a noção de competência não pode ser entendida como um conceito científico. É uma noção prática que todos compreendem, mas quando se procura defini-la, existem grandes dificuldades. Por isso os autores preferem abordar o problema das competências sob uma perspectiva diferencial, procurando solucionar a seguinte questão: “O que nos permite dizer que uma pessoa A é mais competente que outra pessoa B?”, a qual eles respondem da seguinte forma:

- a) A faz algo que B não consegue fazer;
- b) A faz algo de forma melhor, mais rápida, mais confiável que B;

c) A tem um repertório de recursos alternativos que o permitem se adaptar aos diferentes casos que se apresentam:

d) A é menos desprevenido diante de uma situação nova.

Para os autores, a primeira proposição relaciona-se com a concepção de competência mais comumente utilizada, que a reduz ao desempenho obtido. As três proposições seguintes implicam no fato que não basta considerar o resultado da atividade, mas a forma como ela se organiza. O desenvolvimento destas competências torna-se mais visível quando analisamos a atividade de um novato e a comparamos com a atividade de um veterano *expert* dentro de um mesmo campo profissional, conforme estudo desenvolvido por Mayen (2002).

Segundo Vergnaud (1996), Piaget nos fornece um elemento muito útil para analisar a organização da atividade e o processo de desenvolvimento de competências: o conceito de esquema. No entanto, para evitar o que ele entende como limitações da teoria de Piaget, Vergnaud indica que este conceito deve ser associado à especificidade concreta de uma classe de situações profissionais. Propõe, dessa forma, que para a análise da atividade de adultos é indispensável considerar o que ele denomina de “acoplagem esquema-situação”, ou seja, ao invés de falar em competências de forma abstrata, é importante analisá-las quando acopladas a um conjunto específico de situações.

Vergnaud (1999) concorda com a noção de desenvolvimento histórico de Vigotski e entende que o autor bielorrusso, de forma correta, enfatiza a importância da contingência das situações, em oposição ao desenvolvimento cumulativo, linear e universalizante de Piaget. Dessa forma, Vergnaud considera que é no encontro com situações novas e imprevisíveis que se pode compreender o papel da experiência no desenvolvimento cognitivo. De acordo com essa concepção o autor define o conceito de esquema como “uma organização invariante da atividade para uma classe de situações dada.” (1996, p.283). O elemento central desses esquemas são os invariantes operatórios, organizados na forma de conceitos-em-ato (características generalizáveis de uma situação).

À diferença de Piaget, Vergnaud (1999) considera que uma conceituação já está presente nas ações eficazes, mesmo que estes conceitos estejam implícitos e não verbalizados. É uma primeira forma rudimentar de conceituação onde estariam presentes, de forma não consciente, elementos generalizáveis da ação situada:

características dos objetos, regras de ação, e inferências sobre as relações presentes no meio profissional. Esta conceituação em ato teria a forma de uma coordenação agida e seria limitada em termos de abstração e de assimilação de novos conteúdos. Mesmo limitada, no entanto, essas ações poderiam ser objeto de análise pelo fato de serem eficazes e reproduzíveis no curso da ação. Pode-se estabelecer uma relação entre estes conceitos-em-ato e o que Vigotski (1934/2001, p.180) denomina “pensamento por complexos”, ou seja, um pensamento sincrético anterior à formação dos conceitos verbalizáveis, onde

o mais importante para construir um complexo é o fato de ele ter em sua base não um vínculo abstrato e lógico mas um vínculo concreto e fatural entre os elementos particulares que integram sua composição. (...) O complexo se baseia em vínculos fatuais que se revelam na experiência imediata.

Pastré (2010) entende que a partir do momento em que os conceitos-em-ato sejam verbalizados eles transformam-se em conceitos pragmáticos, resultando em um melhor diagnóstico da situação e fazendo com que a ação seja ajustada a novos contextos. Os conceitos pragmáticos permitem a antecipação e o ajustamento a situações novas e imprevisíveis. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre com a transformação das coordenações agidas em uma coordenação simbólica, objeto de uma reflexividade produzida nos debates, discussões e conversas informais no trabalho ou em situações planejadas de formação. O resultado dessas ações reflexivas seria justamente a conceitualização dos conceitos-em-ato, permitindo a construção da experiência e o aumento da competência, no sentido apontado por Vergnaud.

3.2.4 Abordagem Instrumental

A abordagem instrumental de Rabardel (1995, 1999, 2005) é uma das correntes fundadoras da DP²², embora ela tenha um campo de atuação anterior e

²² Segundo Pastré (2008, 2011), em 1992, Pierre Rabardel e Renan Samurçay fundaram e dirigiram a primeira equipe de pesquisa intitulada Didática Profissional, financiada pelo Centre Nationale de la Recherche Scientifique (CNRS)

independente. Além de conceber dispositivos de formação profissional, ela também atua na concepção de instrumentos de trabalho e de sistemas técnicos.

Tendo como referência o que ele nomeia como psicologia histórico-cultural, de Vigotski, sua abordagem instrumental considera que a mediação da atividade humana pelos instrumentos é um elemento central para compreender as relações do sujeito com o mundo e o desenvolvimento psicológico resultante desta interação. Rabardel fundamenta sua teoria na distinção entre artefato e instrumento: segundo essa abordagem, todo objeto (físico ou simbólico) criado pelo homem é um artefato. Quando o artefato é utilizado por um sujeito em uma atividade concreta, ele transforma-se em um instrumento, no sentido em que ele é incorporado à ação do sujeito.

Mesmo enfatizando o papel dos instrumentos na atividade humana, Rabardel (1999, p. 265) acredita que a abordagem instrumental não pode compreender tudo sobre a atividade, pois “seria necessário para isso que a atividade fosse puramente instrumental, o que não é verdadeiro.”. No entanto, segundo o autor, esta abordagem pode compreender características importantes de qualquer atividade, pois “não existe atividade humana sem mediação.” (RABARDEL, 1999, p.265).

A especificidade da abordagem instrumental, portanto, é a análise sobre o uso dos instrumentos, entendidos como ferramentas culturais. As ferramentas provenientes da cultura são objeto de transmissão, apropriação e desenvolvimento dos sujeitos no seio das comunidades, tanto nos contextos profissionais quanto na vida cotidiana. Ela compartilha dois pontos com a teoria da conceitualização da ação. O primeiro é que ela se apoia na análise de situações reais de trabalho. O segundo é que ela também faz uso da abordagem neo-piagetiana de Vergnaud, dando destaque ao conceito de esquema, entendido como uma organização invariante da atividade para uma classe de situações dadas.

Para o autor, todo instrumento (físico ou simbólico) é um instrumento subjetivo porque ele é estruturalmente composto por dois elementos indissociáveis:

- Ele é um artefato externo que pode ser de natureza técnica e material no sentido clássico, mas também pode ser de natureza imaterial como são os *softwares*, os conceitos, os símbolos e as regras presentes em uma determinada situação;
- Por outro lado o instrumento possui uma dimensão esquemática, no plano da cognição situada, que o autor chama de “esquemas

de utilização”, formado pelos invariantes organizadores da atividade para uma classe de situações dadas.

A utilização dos artefatos pelo sujeito realiza-se dentro de diferentes domínios de atividades. Rabardel (1999) chama de *gênese instrumental* o processo de utilização/apropriação situada dos artefatos em um determinado contexto. Ela permite que os sujeitos produzam os meios de suas ações em função das especificidades próprias de cada situação. O autor aponta que isto envolve conjuntamente transformação dos artefatos e dos sujeitos (por meio da transformação de seus esquemas de ação/utilização). O *campo instrumental*, para Rabardel, é o conjunto de esquemas de utilização de um artefato pelo sujeito, o conjunto de objetos sobre os quais o artefato permite agir e o conjunto das transformações que ele permite realizar. Dessa forma, o artefato adquire para cada sujeito uma multiplicidade de sentidos, dependendo do seu uso e de sua necessidade. Os esquemas de utilização do artefato se enriquecem e se diversificam com a ampliação do seu campo instrumental.

3.2.5 Capacidade de agir e poder de agir

Rabardel (2005) desenvolve uma distinção teórica que encontrara em Marx. Quando um sujeito transforma o real (material, social ou simbólico), ele exerce uma *atividade produtiva*. Mas transformando o real ele também transforma a si próprio: trata-se da *atividade construtiva*. O autor complementa esta formulação afirmando que a atividade produtiva e a construção de si não possuem o mesmo intervalo de tempo. A atividade produtiva termina com a conclusão da ação, seja ela bem-sucedida ou não. Já a atividade construtiva continua para além da ação imediata, quando um trabalhador revisita sua ação passada através da análise reflexiva, compartilhada com outros.

Rabardel (2005) explica que o destino da atividade construtiva é ser oposta à atividade produtiva, pois desenvolve os invariantes operatórios dos esquemas de ação/utilização, permitindo melhor tratar as particularidades de novos eventos no contexto de trabalho. A atividade construtiva diz respeito à transformação e ao desenvolvimento dos esquemas (organizadores da atividade) associados a classes

de situações específicas. Para o autor, a atividade construtiva desenvolve a capacidade de agir do sujeito, que é expressa no aumento de suas competências, na possibilidade de uso ampliado dos instrumentos, na capacidade de utilização de regras de ação mais complexas.

Rabardel (2005, 2012), contudo, diferencia a capacidade de agir do poder de agir. Para o autor a diferença principal entre essas duas noções é que a capacidade de agir refere-se aos recursos internos que o sujeito desenvolve em uma temporalidade de médio a longo prazo que caracteriza a elaboração conceitual dos esquemas de ação/utilização dos indivíduos. Já o poder de agir é sempre situado em uma relação singular e imediata com o mundo real. Depende dos recursos desenvolvidos pelos sujeitos, mas também das condições externas que são reunidas em um momento particular. Diferente da capacidade de agir, “os poderes de agir não pertencem à ordem da invariância. A essência dos poderes de agir reside no campo do temporalmente e localmente situado (...) realizam-se nas condições concretas do real, aqui e agora.” (RABARDEL, 2005, p.19-20).

Para Rabardel & Gouédard (2012), outro aspecto relevante da noção de poder de agir é que ele tem a ver com o conceito norte-americano de *empowerment*, que, segundo os autores, expressa o poder que as pessoas e comunidades têm de agir individual ou coletivamente sobre aquilo que é importante para elas. Em outras palavras, os autores entendem que “o poder de agir diz respeito ao controle que as pessoas exercem individual ou coletivamente sobre a natureza das mudanças que lhes dizem respeito.” (s/p).

3.2.6 O lugar dos dispositivos de formação para a Didática Profissional

Pastré (2011), ao incorporar as distinções teóricas elaboradas por Rabardel, esclarece que a atividade construtiva que ocorre no trabalho é incidental quando não é planejada. Depende da confrontação com situações novas provocadoras de desestabilização e reconstrução dos esquemas de ação prévios. Além disso, há necessidade de que essas situações sejam objeto de uma elaboração reflexiva pelos sujeitos.

Para a DP, a construção de dispositivos de formação teria por objetivo acelerar a atividade construtiva, pois a partir da análise da atividade seria possível preparar de forma sistemática um espaço onde este desenvolvimento ocorresse de forma intencional e planejada. Por isso, segundo Pastré, um dos objetivos da Didática Profissional é tornar metódica e ordenada a atividade construtiva que pode ocorrer em toda prática, ou seja, “passar daquilo que podemos chamar de estado de colheita ao estado de jardinagem: não somente aprender pela atividade, mas aprender metodicamente pela atividade.” (2004, p.5).

Pastré (2011) construiu um modelo de formação onde se distinguem três etapas que podemos resumir sinteticamente da seguinte forma:

Em um primeiro momento cabe ao pesquisador/profissional de formação realizar a análise do trabalho, tendo como referência o modelo da Psicologia ergonômica de Leplat (que diferencia a tarefa prescrita e a atividade). Nesta etapa o pesquisador utiliza a observação e entrevistas com trabalhadores experientes para analisar a atividade eficaz. Trata-se de uma análise prévia da atividade que serve de base para construção de dispositivos de formação.

Na segunda etapa, o pesquisador constrói dispositivos de simulação que remetam a situações-problema, de gestão de pane e de incidentes que correspondam da forma mais fiel possível à situação profissional analisada na primeira etapa.

Na última etapa os sujeitos em formação agem nestes dispositivos simulados. O desenvolvimento dos trabalhadores realiza-se tanto pelas atividades realizadas nessas situações simuladas, como pela reflexão e tomada de consciência de suas escolhas, em diálogo com o pesquisador/profissional de formação em um momento posterior.

Pastré (2011, p.186) diferencia quatro públicos que podem ser alvo da formação e os categoriza “segundo a distância que eles têm em relação ao exercício da atividade”: trabalhadores sem experiência alguma, novatos na profissão, profissionais com experiência e, por último, profissionais experientes que buscam aperfeiçoamento.

3.3 Desenvolvimento de adultos para a Clínica da Atividade

A Clínica da Atividade²³ é uma abordagem em Psicologia do Trabalho que tem como objetivo “a ação e a transformação das situações de trabalho.” (CLOT, 2001a, p.7). Destacando a relevância da função psicológica do trabalho, esta abordagem explora as condições de “ampliação do *poder de agir* dos coletivos de trabalhadores no meio de trabalho e sobre eles próprios.” (CLOT, 2001a, p.9, tradução nossa, grifos nossos).

Fundador desta corrente da Clínica do Trabalho, Yves Clot salienta que a Clínica da Atividade não é somente um método de ação e transformação, pois “ela também é um método de produção de conhecimentos. Ou melhor, ela pode dar sua contribuição à renovação do objeto de conhecimento da Psicologia do Trabalho” (CLOT; LEPLAT, 2005, p. 311, tradução nossa).

3.3.1 Atividade realizada e real da atividade

A Clínica da Atividade enfatiza o a importância daquilo que ela conceitua por real da atividade. Clot (2006) afirma buscar enriquecer o conceito de atividade, procurando ampliar seu escopo ao incorporar os conflitos que a constituem. Não se contentando com a análise da atividade realizada (que, ao seu ver, é o projeto da Ergonomia da Atividade), propõe-se não exatamente efetuar uma análise, mas uma *clínica*, daí a denominação Clínica da Atividade. Para isso, desdobra o conceito de atividade em *atividade realizada e real da atividade*.

Para melhor compreender a atividade de trabalho, Clot explora de forma mais pormenorizada as contribuições de Vigotski, para quem “o comportamento que se realizou é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas” (1925/1999, p. 69). Clot entende que a atividade realizada é na verdade uma parte ínfima do que se pode

²³ Segundo Clot (2010b), trata-se de uma abordagem vinculada à tradição da psicologia do trabalho francófona, que tem como principal característica uma psicologia da ação situada. É uma tradição marcada por psicólogos que saíram do laboratório para compreender o homem em situação.

fazer, ou seja, é a atualização de uma das atividades possíveis (observáveis) na situação de execução da tarefa. Na verdade, os ergonomistas Montmollin (1997), Daniellou (1998) e Teiger (1998), já apontavam em suas pesquisas para aspectos mais amplos da atividade, para além do trabalho realizado. Talvez a especificidade de Clot seja a maior valorização, o privilégio que ele concede à parte não observável da atividade. Para o autor, a atividade que “venceu” é governada pelos conflitos com as atividades “concorrentes”, que teriam podido realizar a mesma tarefa a um outro custo. O que Clot (2006) conceitua por *real da atividade* envolve aquilo que não se faz, o que não se pode fazer, os fracassos, além daquilo que se faz sem querer fazer. Assim, as atividades contrariadas, suspensas ou impedidas deveriam ser admitidas na pesquisa, pois não estão ausentes do trabalho. Para uma compreensão ampla sobre a atividade, o autor propõe incorporar os possíveis, mas também as impossibilidades, que são o que denomina “atividades contrariadas”. A atividade possui, portanto, uma espessura de conflitos que estão presentes com todo seu peso, e por isso devem ser admitidos e privilegiados na análise da situação de trabalho.

3.3.2 Gênero profissional e estilo profissional

Clot defende que o sujeito que age no trabalho está sempre exposto às discordâncias da atividade dos outros, das suas próprias e dos objetos do mundo. O trabalhador não está em face de uma só força, mas solicitado por várias. Sua tarefa é de organizá-las para não ser condenado à ineficácia ou ao absurdo. Para o autor, a atividade de trabalho é triplamente dirigida, ou seja, existe sempre uma gestão entre motivos pessoais, cumprimento da tarefa e relacionamento com colegas. Essa gestão é realizada sob um referencial elaborado em comum, o que passa a ser denominado *gênero profissional* (CLOT; FAITA, 2000), que estabelece regras não escritas em uma situação profissional.

Tendo como referência o “grupo operário homogêneo” de Oddone *et al.* (1986) e referenciando-se nos conceitos de Bakhtin (2010), Clot & Faíta denominam gênero profissional “os tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional (...) que definem não somente a maneira como os membros do coletivo devem se comportar nas relações sociais, mas também os modos de trabalhar aceitáveis.” (2000, p.13, tradução nossa). Para Clot (2006), um gênero profissional retém a memória

impessoal e dinâmica de um meio. Esse referencial comum comporta regras que organizam a relação dos sujeitos entre eles, bem como o que é justo ou injusto, bom ou ruim, eficaz ou ineficaz.

Frente ao que Clot denomina real da atividade, os coletivos de trabalho mobilizam o gênero profissional, terceiro termo entre a tarefa prescrita e a atividade (CLOT, 2006, 2010a). Nesse sentido, o gênero assume uma função psicológica imprescindível, pois além de colaborar do ponto de vista organizacional, vai também representar um recurso para a própria ação de cada trabalhador. O gênero permite que os conflitos e controvérsias tenham expressão. Quando o coletivo de trabalho não consegue construir um gênero profissional, o trabalho de algum modo se enfraquece. Cada trabalhador, neste quadro, é reenviado para si próprio e a função psicológica do trabalho não pode ser viabilizada, gerando sofrimento patogênico, colocando em xeque a eficácia do trabalho, podendo mesmo gerar acidentes.

Com o conceito de gênero profissional percebe-se que toda atividade é na verdade coatividade, no sentido de que temos em curso, sempre, uma rede dialógica, uma trama polifônica. Daí, conforme Bakhtin (2010), qualquer atividade é sempre uma réplica, ou seja, é sempre uma “resposta” à atividade dos outros. É preciso, portanto, tratar desta questão compreendendo o lugar que o outro ocupa na atividade profissional. Este conceito ajuda a compreender que além da tarefa prescrita oficial há um outro nível de prescrição: regras e normas da profissão partilhadas e validadas por um coletivo de trabalho, as quais garantem que a produção aconteça, “apesar de tudo”. Para melhor explicar este conceito, Clot apresenta também um novo desdobramento, passando o conceito de prescrição a dividir-se em organização do trabalho (que corresponde à tarefa) e *trabalho de organização* (ou gênero profissional).

Para Clot, outra característica do gênero profissional merece ser sublinhada: sua vitalidade depende das criações estilísticas de cada um, em contato com o meio. O *estilo* da ação individual renova o gênero.

O *estilo* é a distância que um sujeito pode ter entre ele e seu trabalho. Essa distância se dá em todas as contribuições e criações profissionais pelas quais os sujeitos se liberam dos constrangimentos do ofício para as transformar em recursos pessoais ou coletivos. (CLOT, 2006, p.197, grifo nosso).

Pode-se dizer que o estilo se expressa na forma como cada um vivencia e gere sua atividade, triplamente dirigida. O estilo assegura uma flexibilidade e uma plasticidade de execução da ação pessoal. Entretanto, ele só pode tornar-se uma apropriação psicológica eficaz e um fator de desenvolvimento caso ele seja submetido ao corpo de avaliações comuns que constituem o âmago do gênero.

A confrontação de estilos dentro de um gênero profissional possibilita uma transmissão da experiência. Quando essa transmissão se realiza efetivamente, Clot indica que isto impulsiona um desenvolvimento desta experiência. O reconhecimento de um estilo pelo coletivo de trabalho permite implicar a experiência pessoal em uma história que a modifica: “Trata-se de conseguir se afastar de sua experiência a fim de que ela se torne um meio de fazer outras experiências” (CLOT, 2006). Esta *perspectiva desenvolvimental* repousa sobre uma experimentação dialógica:

O grupo só conserva uma função para o sujeito se ele lhe permite fazer face à situação *desenvolvendo* seu poder de agir. Inversamente, o sujeito exerce uma função no grupo quando ele permite ao grupo ampliar seu raio de ação. Pode-se dizer que o estilo se diferencia do gênero não pela sua negação, mas pela via de sua renovação. (CLOT, 2006, p. 183, grifo nosso).

Para o autor, a ausência ou a falha de um trabalho de organização promovida por um coletivo é frequentemente a origem da diminuição do poder de agir, das desregulagens da ação individual, por onde se sinaliza a perda de sentido e da eficácia do trabalho.

3.3.3 Poder de agir e desenvolvimento

Ao tratar do desenvolvimento de adultos, a Clínica da Atividade dá destaque ao conceito de poder de agir, entendida como uma relação indissociável entre o indivíduo, o coletivo e a situação de trabalho.

Quanto ao conceito de poder de agir, Clot (2010a) aponta que sua concepção não é a mesma que está presente em outras abordagens de análise do trabalho. O autor afirma que fizera uma releitura do conceito de *potência de agir* do filósofo Espinosa. Diante disso, entendemos ser necessário na construção da tese retomar

Espinoza, assim visualizando um aspecto importante da concepção de desenvolvimento de adultos da Clínica da Atividade.

3.3.3.1 Potência de agir e *conatus*

Espinoza (1670/1973) indica que a potência de um corpo realiza-se em ato. A conexão entre potência e ato deve-se ao fato de que a potência do corpo é inseparável do poder de afetar e ser afetado ao longo dos encontros com outros corpos.

O corpo humano pode ser afetado de muitos modos, que aumentam ou diminuem sua potência de agir, assim como de outros modos que não tornam sua potência de agir nem maior nem menor. (ESPINOZA, 1973, p.184)

Para o filósofo, esta potência se expressa através do que conceitua por *conatus*. Com este conceito, Espinoza (1973, p. 188). remete a um princípio segundo o qual “toda coisa se esforça (*conatur*), por perseverar no seu ser.”. Espinoza entende o *conatus* como um desejo ou apetite, quando ele é relativo aos humanos. Considera que o desejo é a própria essência dos humanos, isto é, o esforço para perseverar no seu ser. Baseado no princípio do *conatus*, Espinoza afirma que o bem é aquilo que sentimos como sendo favorável a esse esforço; o mal, ao contrário, é o que sentimos que está em oposição a esta tendência. Daí nasce a alegria como sentimento de aumento da potência de agir e a tristeza como diminuição da mesma.

Chamamos de bem e de mal o que é respectivamente benéfico e maléfico para a conservação de nosso ser, aquilo que aumenta ou diminui, ajuda ou limita nossa potência de agir. Assim, quando percebemos que alguma coisa nos afeta de Alegria ou de Tristeza, a chamamos de boa ou de má. (ESPINOZA, 1973, p. 239)

A este respeito, em sua leitura de Espinoza, Deleuze (2002) entende que devemos distinguir dois casos: ou o corpo encontra outros corpos que convêm com ele e compõem uma relação ampliada, ou então o corpo encontra-se com outros que não lhe convêm e por isso tendem a decompô-lo, diminuindo seu poder de agir. No

primeiro caso sentimos alegria porque nossa potência de agir, como desejo, está em expansão. No segundo, sentimos tristeza porque o corpo limita-se a investir o *conatus* no afastamento ou na destruição do que lhe faz mal e, dessa forma, restringe, diminui sua potência de agir. Para Espinoza, o corpo torna-se mais apto a aumentar sua potência à medida que amplia seu poder de ser afetado.

3.3.4 Poder de agir no trabalho, sentido e eficiência

Ao evocar Espinoza, Clot diz que a Clínica da Atividade busca “fazer um repatriamento da psicologia do trabalho pelo *conatus*” (2006, p.174), indicando que se pode designar sob o termo geral de *conatus* o domínio da emoção, da motivação, da afetividade. Privilegiando a relação afetiva que os indivíduos estabelecem com seu trabalho, para o autor, o poder de agir aumenta ou diminui em função do sentido que a atividade adquire para o trabalhador.

A (des)construção do sentido da atividade para o trabalhador ocorre em função da relação entre o que é considerado importante para ele e o objetivo a ser atingido com a tarefa prescrita. É na troca com outros atores do gênero profissional que os sujeitos estilizam sua atividade e constroem um sentido pessoal sobre aquilo que realizam. Há aumento do poder de agir quando, no seio de um gênero profissional, os objetivos da tarefa fazem ressonância com os motivos do sujeito. Por outro lado, o poder de agir diminui quando a situação de trabalho bloqueia o processo de estilização, diminuindo os vínculos da tarefa com aquilo que mobiliza o sujeito. Recorrendo a Vigotski, Clot (2010c) afirma que, ao ampliar seu poder de agir, o sujeito pode entrar em um período de intensa excitação, “erguendo o indivíduo a um nível mais elevado de atividade, liberando uma energia elaborada em reserva, tomando consciência de sensações inesquecíveis.” (VIGOTSKI, 1998 *apud* CLOT, 2010c, p.17).

Clot também identifica como força de ampliação do poder de agir o sentimento de conquista pessoal de eficiência no trabalho. Conseguir poupar a si próprio, os meios de trabalho e os colegas trabalho, motiva o sujeito a encontrar uma forma de atingir os resultados economizando os recursos disponíveis. Essa mobilização também se configura como uma irradiação da atividade do sujeito. De

que forma? Para Clot, a eficiência conquistada pode levar a uma automatização da própria ação, liberando uma energia que facilita a aquisição de experiência em outras atividades. Nesse caso, a diminuição do tempo para atingir o resultado significa a possibilidade de se dedicar a outros objetivos que estejam mais de acordo com as motivações pessoais dos sujeitos. Para Clot (2010a, p.20), “a origem e a direção do poder de agir se faz ao alternar essas duas tendências: o sentido e a eficiência.”.

Assumindo também a influência exercida por Canguilhem, Clot (2010a, p. 111) afirma que a “saúde é um poder de ação sobre si e sobre o mundo”. Para o filósofo e médico, ser saudável é ser normativo, indicando a capacidade de enfrentar situações novas e infidelidades do meio, recriando outras normas de vida. Segundo Clot, portanto, o desenvolvimento do poder de agir relaciona-se com o “raio de ação efetivo do sujeito em sua esfera profissional, o que se pode também designar por irradiação da atividade, seu poder de recriação.” (2010a, p.15).

3.3.5 O lugar dos dispositivos de formação para a Clínica da Atividade

No plano metodológico, a Clínica da Atividade procura instalar no seio dos coletivos debates em que o gênero profissional recupere as suas qualidades. Aos psicólogos do trabalho cabe, então, a tarefa de (re)fabricar o gênero profissional em um processo de coanálise com os trabalhadores.

A forma proposta para conseguir relançar a discussão no coletivo de trabalho consiste na utilização do “princípio metodológico da autoconfrontação” originário da Ergonomia e desenvolvida por Faita (2005, 2007) e Clot (2006, 2010a). O objetivo do método é compreender o que o trabalhador faz em situação concreta, por meio de um diálogo onde um pesquisador expõe ao trabalhador uma representação de sua atividade (vídeo, áudio, relato, fotos, textos autorais), solicitando que ele comente seus atos e escolhas. Este método favorece que o trabalhador exercite a confrontação de si mesmo diante de seu trabalho, possibilitando uma análise da atividade através do diálogo com um outro ator da pesquisa (o próprio pesquisador e/ou colega de trabalho).

Se retivermos o fato de que temos, no momento de análise, os trabalhadores

comentando sua atividade de trabalho em diálogo com os pesquisadores, entende-se porque Clot fala em coanálise do trabalho. Considera-se que os trabalhadores possuem os meios necessários para que possam deixar de serem observados e passem a ser os observadores da sua própria ação (o que passa pela hipótese de diálogo com diferentes interlocutores).

Este método é o resultado de uma certa concepção da relação entre o pesquisador e o trabalhador. Considera-se que o papel do pesquisador não é tanto a possibilidade de produzir uma interpretação da situação, mas antes a capacidade de proporcionar um quadro em que os trabalhadores possam produzir uma interpretação da situação em que se encontram. Retomando a formulação de Clot (2006, p.134):

Porque o problema está mesmo aí: o analista de trabalho é precedido no "campo" por aqueles que aí vivem. Ele reencontra sujeitos que já tiveram que compreender e interpretar o seu meio de trabalho para dar e conservar um sentido, custe o que custar. O analista aproxima-se do que podemos chamar de psicologia prática construída pelos trabalhadores, exercida para decodificar os objetivos e motivos das ações humanas bem como reconceber os instrumentos face aos caprichos do meio.

Para Clot, os pesquisadores podem ajudar a desenvolver, enriquecer e mesmo transformar a interpretação preexistente. A ideia não é de considerar o pesquisador como alguém que é capaz de pensar nas situações no lugar do outro, ou que é capaz de descrevê-la e propor soluções no lugar do outro. A questão é como os pesquisadores podem ajudar um coletivo profissional a voltar a conduzir a sua própria história, voltarem a ser sujeitos do gênero profissional e não meros objetos da prescrição oficial. O papel do pesquisador é ser um recurso para que os próprios operadores ajam sobre o trabalho da organização. A sua ação é, sobretudo, uma ação de mediação.

Considerando esta questão, Clot (2006, 2010a) entende que este método não tem como finalidade conduzir a uma simples verbalização da experiência vivida. Esta situação torna-se formativa se a própria atividade de reflexão for uma experiência que garanta um futuro à experiência anterior, isto é, se esta permitir atribuir novos significados à atividade do trabalho.

Para Clot, a experiência vivida passa a ser um recurso para os trabalhadores viverem outras experiências, abrindo caminho para a ampliação de seu poder de agir no trabalho.

3.4 Discussão

Foram expostas duas concepções sobre o desenvolvimento de adultos no trabalho, a da Didática Profissional e a da Clínica da Atividade. Buscar-se-á colocá-las em situação de confrontação, sugerindo potencialidades e limites de cada uma. Discorrer-se-á também sobre as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre essas duas abordagens.

O objetivo central da DP é a formação e o desenvolvimento de competências (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006; PASTRÉ, 2011). Ao recorrer à abordagem neo-piagetiana da conceitualização da ação, a DP privilegia a dimensão cognitiva e individual do desenvolvimento de adultos que se expressa no aumento de suas competências. Para Pastré (2011, p. 20), uma característica desta abordagem “é uma forte centração sobre o sujeito: um sujeito que age, um sujeito que aprende, no trabalho e em formação, um sujeito que se desenvolve.”. Pastré não inclui a transformação das situações de trabalho ou o fortalecimento do coletivo de trabalhadores como condições prévias ao desenvolvimento dos sujeitos. Entende-se, dessa forma, que a DP considera a atividade construtiva como um elemento importante, mas não suficiente para produzir o desenvolvimento do poder de agir em situação de trabalho.

Ao distinguir capacidade de agir de poder de agir, Rabardel (2005, p. 21) entende que o desenvolvimento da capacidade de agir, ou a atividade construtiva “pode bem evidentemente estar presente em situações e circunstâncias que podem, pelas necessidades que elas impõem, conduzir a diminuições do poder de agir.”. O autor inclusive sugere a importância de se analisar situações de trabalho onde o desenvolvimento ocorre na forma de resiliência a situações adversas, embora ele não aprofunde essa questão.

Ao valorizar a dimensão cognitiva do desenvolvimento, a DP não se apoia nos parâmetros de um cognitivismo que utiliza um modelo computacional de resolução de problemas ou de tratamento de informação. O ponto de vista explorado por Pastré (2011) e Rabardel (2005) enquadra-se no que eles chamam de modelo do “sujeito capaz”. Segundo os autores, nesta concepção entende-se que toda pessoa que age tem intenções e motivações. Suas ações respondem a normas, motivos e objetivos que as impulsionam e tensionam de forma contraditória. Para Rabardel,

(2005, p.13, tradução nossa) a análise da dimensão cognitiva tem como referência a cognição situada de um sujeito:

Dar ênfase sobre o sujeito capaz é participar de um movimento de reequilíbrio dos conhecimentos psicológicos sobre a atividade humana *em situação natural*. (...) onde a concepção de situações, de sistemas de trabalho e de formação dizem respeito majoritariamente, em primeiro lugar, ao sujeito que age.

Sob esta perspectiva, a DP propõe que não se tome um caminho maniqueísta ao relacionar desenvolvimento de adultos apenas a situações de trabalho consideradas positivas para o trabalhador. Ou seja, o desenvolvimento da capacidade de agir, pode também ser permeado pelo que Espinoza designara por “maus encontros”. Mesmo as situações de trabalho em que os sujeitos se encontrem em sofrimento podem ser incorporadas como eventos, oportunidades de desenvolvimento e de aumento de suas competências. Esse processo, quando acontece de forma incidental ou planejada, não exclui a troca linguageira com os pares, apenas não o condiciona a um aumento da autonomia do coletivo ou ao desenvolvimento do poder de agir.

Percebe-se, portanto, uma preocupação menor ou uma problematização insuficiente da DP em relação à transformação da situação de trabalho. Ao comparar a Ergonomia com a DP, a ergonomista Weill-Fassina (2008) indica que as duas abordagens se interessam pela análise da atividade e pelo desenvolvimento de competência dos adultos. No entanto, a autora destaca que a Ergonomia tem um foco mais amplo, pois as possibilidades e dificuldades de desenvolvimento das competências profissionais são consideradas em interação com as condições de trabalho. Weill-Fassina afirma que, diferente da DP, a Ergonomia analisa a atividade e seu entorno com vistas à sua transformação, não somente em relação ao seu conteúdo e eficácia, mas também em relação à saúde e à segurança dos trabalhadores.

A Clínica da Atividade não faz distinção entre capacidade e poder de agir. O desenvolvimento de adultos no trabalho é entendido unicamente como desenvolvimento do poder de agir. Pode-se entendê-la como uma abordagem mais política, no sentido de ter como objetivo o fortalecimento do gênero profissional e a transformação das situações de trabalho. Clot (2006, 2010a) critica o predomínio do que ele chama de abordagens cognitivistas na Psicologia, inclusive aquelas que

fazem uso da teoria piagetiana. Não negligenciando a dimensão cognitiva, Clot valoriza mais os aspectos afetivos do desenvolvimento.

Outra diferença marcante com a DP é que, em relação aos dispositivos de formação, Clot *et al.*(2001) entendem que não é necessário realizar uma análise prévia da atividade para só depois construir dispositivos de formação. Os autores apontam que a coanálise da atividade, quando os trabalhadores participam como atores da análise de suas próprias ações, já é formadora e transformadora. Desse modo, a Clínica da Atividade indica que a análise do trabalho não pode ser considerada como simplesmente preparatória à formação, pois ela própria já produz o desenvolvimento, independente da construção de dispositivos didáticos posteriores.

Ao valorizar o que denomina real da atividade (com sua espessura de conflitos e atividades não realizadas), mais do que a ação eficaz e competente visada pela Didática Profissional, Clot *et al.* (2001) chamam a atenção para o fato de que no caso da análise do trabalho que propõe a Clínica da Atividade não se trata apenas de trazer à consciência algo que estava latente:

A tomada de consciência deixa de ser a descoberta de um objeto mental, inacessível anteriormente, mas a redescoberta – a recriação – deste objeto psíquico num contexto novo que o "faz ver de outra forma". (...). Tomar consciência não consiste então em encontrar um passado intacto pelo pensamento, mas sobretudo a fazê-lo "reviver" e a fazer reviver na ação presente, para a ação presente. É redescobrir o que ele foi como uma possibilidade realizada entre outras possibilidades não realizadas que não param de agir. (CLOT *et al.*, 2001, p. 23-24, tradução nossa).

A concepção de desenvolvimento da Clínica da Atividade pretende, portanto, estar privilegiando ao mesmo tempo a dimensão coletiva, afetiva e transformadora das situações de trabalho. Reconhece-se aqui a originalidade de Clot ao relacionar diretamente desenvolvimento individual, fortalecimento do gênero profissional e transformação das situações de trabalho. No entanto, corre-se aí um risco de misturar e confundir diferentes fenômenos ao unificá-los todos sob a expressão “desenvolvimento do poder de agir”.

Pode-se garantir que uma situação de coanálise da atividade produza por si mesma o desenvolvimento do poder de agir no trabalho? Esta coanálise pode propiciar uma experiência formadora e impulsionar o desenvolvimento dos sujeitos em termos de ampliação de suas competências e de produção de sentido sobre o

vivido. No entanto, só se poderia dizer que há ampliação do poder de agir se os resultados dessa intervenção se expressarem no curso da atividade de trabalho. Ou seja, se o protagonista da atividade puder exercer um maior controle e autonomia sobre aquilo que é importante para ele e para o coletivo no qual está inserido. Para que a formação seja transformadora da situação, ela deve estar vinculada a um dispositivo de intervenção que envolva não apenas uma coanálise que fortaleça o gênero profissional, mas também outros fatores externos que sustentem esse fortalecimento.

A este respeito, cabe fazer referência à pesquisa-ação realizada por Barros Duarte (*apud* SANTOS, 2004) com operários e operárias tecelões em uma indústria têxtil de Portugal. No cotidiano desses trabalhadores, os momentos que existiam para discutirem uns com os outros a sua própria atividade eram praticamente nulos. Havia uma orientação da empresa indicando que eles deveriam evitar conversas no trabalho. Segundo a autora, não sobrava muito tempo para discutir, partilhar e confrontar as formas de fazer. O espaço de fala, que surgia de forma constrangida, servia mais para aliviar a tensão do trabalho ou desabafar sobre suas preocupações. Como metodologia de pesquisa, foram utilizados dispositivos de autoconfrontação com vídeo, seguindo a orientação da Clínica da Atividade, para analisar a atividade destes trabalhadores. Durante a investigação, a autora constatou que o gênero profissional foi posto em debate e revitalizou-se com a discussão sobre os estilos de ação de cada um. Os trabalhadores passaram a atribuir um sentido ao seu trabalho, seus modos de fazer foram reconhecidos pelo coletivo, e eles partilharam normas comuns que serviram como recurso para a ação.

Nesta pesquisa, portanto, Santos (2004) afirma que houve o desenvolvimento dos sujeitos, porém faltou algo mais para a transformação das situações. Segundo a autora, para atingir este segundo objetivo, seria necessária a existência de um compromisso dos responsáveis pela empresa em modificar a organização e as condições de trabalho, o que não ocorreu.

Se pensarmos, por outro lado, em uma situação de formação com o objetivo de desenvolvimento de competências, sem a pretensão de transformar as situações de trabalho, entendemos que a dimensão cognitiva e individual do desenvolvimento de adultos ressaltada pela DP é um elemento incontornável. Nesse sentido, os dispositivos de autoconfrontação utilizados pela Clínica da Atividade podem não ser vistos como contraditórios em relação ao desenvolvimento da capacidade de agir

dos sujeitos, pelo contrário, pode-se entender que o enriquece. Estes dispositivos podem também promover a conceituação na ação, levando em conta não só a ação eficaz, mas incluindo novos elementos na análise, como a espessura conflitiva do real da atividade, a dimensão afetiva, de produção de sentido sobre o vivido e a posição ativa e dialógica do trabalhador já no momento da análise da atividade. A inclusão desses elementos torna a análise mais completa, mais global e simplifica a formação de profissionais experimentados, na medida em que permitem dispensar, em determinados casos, uma segunda etapa de construção de dispositivos simuladores preconizados pela Didática Profissional.

É possível concluir, portanto, que a análise da atividade pode ter como resultado o desenvolvimento da capacidade de agir dos sujeitos, mas a ampliação da autonomia do coletivo, a transformação das situações de trabalho dependerão dos objetivos e do contexto dos dispositivos empregados. A ampliação do poder de agir dos coletivos de trabalhadores no meio de trabalho e sobre eles próprios não é garantida *a priori*. Dependerá necessariamente de métodos de compreensão-intervenção que incluam também mudanças externas aos sujeitos e que sustentem a capacidade de agir na situação de trabalho, transformando-as em poder de agir.

4 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO E DESENVOLVIMENTO DE ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM SOCIOTÉCNICA

Neste capítulo discute-se, a partir da abordagem sociotécnica, a relação entre o desenvolvimento de adultos no trabalho e a questão da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). Procura-se demonstrar que, nos anos 1960 e 1970, a abordagem sociotécnica, pioneira no tema da QVT, apontava para fenômenos que são investigados pelas abordagens contemporâneas que discutem o desenvolvimento de adultos sob o ponto de vista da atividade.

4.1 A problemática atual da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)

A gestão da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), enquanto prática e discurso dentro das empresas, vem ganhando cada vez mais espaço no âmbito das organizações e nas discussões acadêmicas (Limongi-França, 2009). No entanto, apesar de atraente, o tema da QVT é ao mesmo tempo carregado de vivas polêmicas e contradições.

Para autores como Scopinho (2009) e Padilha (2009), as políticas de QVT adotadas em empresas têm como objetivo aliviar momentaneamente alguns sintomas, mas não consideram as causas estruturais dos problemas existentes no trabalho. Segundo estes autores, as práticas de QVT reduzem-se à “humanização” da gestão da força de trabalho, tendo como finalidade uma encenação manipuladora no interior das organizações. Por este motivo, “não devem ser vistas como solução para os males do trabalho.” (PADILHA, 2009, p.549).

Sob outra perspectiva, Brito e Athayde (2009, p.595) recusam-se a ver na QVT uma simples ferramenta de dominação. Embora afirmem que em certos contextos a utilização de políticas de QVT pode ser abertamente manipulatória, entendem que, se nos restringirmos a este tipo de leitura, podemos “contaminar a análise e empobrecê-la na tão importante capacidade de explorar o campo de possíveis contido no próprio movimento do real.”.

Discutindo com Padilha, Brito & Athayde (2009, p.590) criam um desafio:

Se a QVT se caracteriza como uma ideologia, na forma de uma ‘panacéia delirante’, há que investigar quais suas condições de proveniência e emergência, como funciona (em sua generalidade e singularidade).

Neste capítulo aceita-se este desafio e, sem ter a pretensão de esgotar o assunto, tentaremos traçar uma genealogia do tema da QVT e sua relação com o desenvolvimento de adultos no trabalho.

4.2 Qualidade de vida

Antes da emergência do movimento autodenominado Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), é preciso que, antes, registremos a existência de um movimento anterior pela Qualidade de Vida (QV).

Segundo Minayo, Hartz & Buss (2000), o discurso da relação entre saúde e qualidade de vida, embora bastante inespecífico e generalizante, existe desde o nascimento da medicina social, nos séculos XVIII e XIX, quando investigações sistemáticas começaram a referendar esta tese e dar subsídios para políticas públicas e movimentos sociais. Para os autores:

A Situação da classe trabalhadora na Inglaterra, de Engels, ou *Mortalidade diferencial na França*, de Villermé, ambas citadas por Rosen (1980), são exemplos de tal preocupação. Na verdade, a idéia dessa relação atravessa toda a história da medicina social ocidental e também latino-americana, como mostram os trabalhos de Ckeown (1982), Breilh *et al.* (1990), Nuñez (1994) e Paim (1994). De fato, na maioria dos estudos, o termo de referência não é **qualidade de vida**, mas **condições de vida**. (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000p. 9, grifos nossos).

Pode-se perceber que a origem das preocupações que suscitaram a emergência do termo Qualidade de Vida provém das consequências do trabalho industrial associado ao fenômeno da urbanização.

Segundo Wood-Dauphine (*apud* ALBUQUERQUE, 2005), o economista inglês Pigou foi o primeiro a usar o termo no livro “The Economics of Welfarestate”, publicado em 1920. Já Seidl & Zannon (2004) assinalam indícios de que o termo teria surgido, dentro da literatura médica, na década de 30 do século passado.

A expressão ganhou corpo, no entanto, apenas em 1964 quando Lyndon Johnson, então presidente dos Estados Unidos, declarou que os objetivos de um governo não podiam ser medidos através do balanço dos bancos, mas sim pela qualidade de vida que proporciona às pessoas (GRUPO WHOQOL-100, 1995, *apud* ALBUQUERQUE, 2005).

Na década de 70 ocorrem as primeiras definições na literatura científica. Muito gerais, elas não abordam possíveis dimensões do construto. Não há operacionalização do conceito. Tendem a centrar-se apenas na avaliação de satisfação/insatisfação com a vida.

Em meados da década de 70, Campbell (1976, *apud* Awad & Voruganti, p.558) tentou explicitar as dificuldades que cercavam a conceituação do termo qualidade de vida: “*qualidade de vida é uma vaga e etérea entidade, algo sobre a qual muita gente fala, mas que ninguém sabe claramente o que é*” (SEIDL; ZANNON, 2004, p.581).

É neste momento que emerge nos EUA, de forma mais precisa, a expressão Qualidade de Vida no Trabalho, conforme será exposto adiante. A partir dos anos 1980, a noção de QV, envolvendo a percepção dos indivíduos sobre diferentes dimensões (condição física, condição psíquica, relacionamento social e aspectos ambientais), é fortalecida por estudos empíricos encontrados nas áreas da medicina, da psicologia e da saúde pública (SEIDL; ZANNON, 2004).

4.3 Escola Sociotécnica e a origem da QVT

O desenvolvimento da Escola Sociotécnica teve início no Instituto Tavistock de Londres, no final dos anos 1940, sob a coordenação de E. Trist, F. Emery, Rice, Jacques, Hall e Bramfort. Esta equipe de investigadores da área das ciências humanas e sociais havia resolvido certo número de problemas práticos, de campo, durante a Segunda Guerra Mundial, o que influenciou fortemente seus trabalhos posteriores. Segundo Ortsman (1984), o Instituto Tavistock desenvolveu estudos que se diferenciavam das pesquisas sociais mais clássicas, devido à importância atribuída à *ação*, com o intuito de dar soluções a situações específicas. Embora partindo de concepções diferentes das linhagens teórico-metodológicas que

sustentam hoje as correntes que fazem uso do conceito de atividade, entendemos que as pesquisas desenvolvidas pela abordagem sociotécnica também tinham uma concepção que priorizava a análise de ações concretas e contextualizadas dos trabalhadores.

Algumas experiências realizadas nos anos 1950 e 60 (EMERY, 1972; TRIST, 1971) tornaram-se emblemáticas desta abordagem. Destacam-se as investigações em indústrias metalúrgicas e de minas de carvão na Grã-Bretanha, os estudos na Shell inglesa, e a participação nos programas de “Democracia Industrial” em indústrias da Noruega e da Suécia. Pode-se dizer que estas investigações levaram a mudanças importantes na organização do trabalho das empresas estudadas, como a maior participação dos trabalhadores nos aspectos relacionados à execução de tarefas, gerando-se um aumento da produtividade.

Os pesquisadores desta corrente haviam observado que, no quadro de uma dada mudança tecnológica, os trabalhadores se deparavam com alterações nos procedimentos, nas tarefas e nas relações com seus colegas, ou seja, tais mudanças impactavam a forma de organização do trabalho. Foi o conjunto destas constatações que os levou a definirem uma organização como um “sistema aberto sociotécnico” (EMERY, 1972). Esta definição, sob evidente influência da teoria sistêmica daquele momento, permitia-lhes recusar escolas de pensamento-ação anteriores (Taylor/“administração científica do trabalho” e Mayo/escola de relações humanas) e propor uma nova abordagem organizacional.

Dentre as principais características da abordagem sociotécnica segundo Emery (1972), Trist (1971), Eijnatten (1998), Gomes, Borelli & Nazaré (2009) vale destacar:

1. Ênfase na inter-relação dos subsistemas social (formado pelos indivíduos, as relações pessoais, inter e intragrupais, as relações sociais no trabalho, a cultura) e técnico (composto pela tecnologia, máquinas e equipamentos, procedimentos e tarefas), como também as relações entre a organização como um todo e o meio ambiente em que ela opera.

2. Defesa do princípio da *otimização conjunta*, ou seja, a organização somente funcionará de forma otimizada se os subsistemas social e técnico forem projetados para se adaptar às demandas mútuas e ambientais.

3. Desenvolvimento de trabalhadores através do dispositivo *grupos semiautônomos* de produção que controlam suas próprias atividades e mantêm um certo grau de autonomia no âmbito da definição de suas tarefas etc.

4. Preocupação com a evolução e o *aprendizado contínuo* dos membros da organização, porque as organizações projetadas dentro dessa concepção, enquanto sistemas abertos, precisam estar continuamente preparados para responderem, eficazmente, às contínuas demandas do ambiente externo.

Pode-se resgatar parte dessa história acessando o portal eletrônico do Instituto Tavistock (IT)²⁴. Em 1965, o IT contou com a colaboração de investigadores estrangeiros, como o engenheiro estadunidense Louis Davis (1971), proponente da Escola do “Job Design”. Em 1965-1966, Davis trabalhou em estreita colaboração com os fundadores da abordagem sociotécnica, principalmente nas investigações ocorridas na Shell inglesa. Em 1966, após sua estadia na Inglaterra, ele convidou Eric Trist para conceber e dar início ao ensino da abordagem sociotécnica na School of Business Administration da Universidade de Los Angeles (UCLA).

Com o apoio de centrais sindicais e de grandes empresas, Louis Davis desenvolveu o primeiro *Programa de Qualidade de Vida no Trabalho* na UCLA, em 1972. O programa formava lideranças empresariais e prestava serviços de consultoria a diferentes organizações. Eijnatten (1998) afirma que o termo QVT foi o nome que a abordagem sociotécnica adquiriu nos EUA. A partir deste primeiro núcleo, difundiram-se os estudos e os centros de pesquisa sobre QVT nos Estados Unidos. Estes centros contaram com o apoio de empresas, do governo e dos sindicatos. Durante essa época foi constituído também o *National Commission on Productivity*, com a função de analisar as causas da baixa produtividade e sua relação com a QVT (BARROS, 2010).

De acordo com Davis (1971), o sofisticado desenvolvimento da tecnologia e da competição internacional após a Segunda Guerra levou a uma “era pós-industrial”, com um ambiente altamente “turbulento”. A lógica do posto de trabalho e das formas organizacionais rígidas teria de passar por uma reformulação para

²⁴ http://www.tav institute.org/about/our_history.php

atender a exigência do elevado índice de mudança, das novas tecnologias e das novas expectativas da população:

A turbulência surge de um aumento da complexidade e do tamanho do meio ambiente global. Ela é formada por um aumento da interdependência entre os mais variados setores e pelas conexões imprevisíveis que emergem entre eles como o resultado de mudanças aceleradas, mas desiguais. (DAVIS, 1971, p.7, tradução nossa).

Referindo-se aos estudos de campo da abordagem sociotécnica, Davis constatava que, quando o ambiente de incerteza nas indústrias era elevado, tornando-se cada vez mais imprevisível, a tomada de decisão geralmente era forçada para dentro da organização, onde residem os conhecimentos necessários para as decisões diárias. Em ambientes de incerteza, a autoridade tornava-se mais uniformemente distribuída e as organizações tornavam-se "poliárquicas" (DAVIS, 1971, p.6). Nestes ambientes, as indústrias buscavam construir situações de trabalho cujas características estimulassem o comprometimento do trabalhador com seu trabalho. Quando o tipo de mudança realizada na organização fosse tal que o indivíduo ou grupo adquiria relativa autonomia, podia-se observar que o sentido, a satisfação e a aprendizagem no trabalho aumentavam significativamente, assim como o conhecimento do processo e a responsabilidade por resultados.

Estas características possibilitaram o desenvolvimento de uma estrutura de trabalho que permitiu a interação social entre os titulares de postos de trabalho e comunicação com colegas e supervisores, especialmente quando a manutenção da continuidade da operação era necessária. Ao mesmo tempo, resultados de alta performance em qualidade e quantidade de produtos e serviços foram alcançados. Isto tem sido demonstrado em diferentes configurações como a mineração de carvão (Trist et al., 1963), a manutenção de uma refinaria química e na fabricação de equipamentos de aeronaves. (DAVIS, 1971, p.13, tradução nossa).

Segundo Davis (1971, p.5), "este comprometimento não pode ser forçado ou comprado, mas pode surgir das experiências do indivíduo com a qualidade de vida na situação de trabalho". Além disso, segundo o autor, as características principais destas experiências são: autonomia responsável, variedade de tarefas e participação nas decisões que afetam seu trabalho.

Referindo-se ao modelo taylorista, Eric Trist afirmava ser imperativa a passagem de um paradigma burocrático para outro, flexível, no sentido de aberto (não se trata de subordinação) ao sistema externo:

Estas mudanças são obrigatórias para garantir a sobrevivência em qualquer padrão de desenvolvimento econômico. Nós já sabemos que, em um nível tecnológico dado, sem falar em um ambiente de aumento tecnológico acelerado, a produtividade torna-se dependente das possibilidades do desenvolvimento humano. Esta é a mensagem central da Qualidade de Vida no Trabalho. (TRIST, 1981, p.5, grifos nossos, tradução nossa).

Para Trist, a sobrevivência em um ambiente que Davis denomina turbulento depende do desenvolvimento humano, porque requer inovação. A inovação é necessária para atender a um ritmo de mudança acelerado, de crescente complexidade e de incerteza²⁵:

A QVT atua no sentido de tornar os trabalhadores mais inovadores, com mais recursos e, portanto, com maior **poder de ação**. A gestão depende do aumento da capacidade da força de trabalho para o sucesso da empresa, a partir do qual a força de trabalho também se beneficia. (TRIST, 1981, p.7, grifos nossos, tradução nossa).

O programa de QVT da UCLA teve grande repercussão nacional, considerando o trabalho que foi desenvolvido no planejamento de organizações mais eficazes. Este trabalho foi concebido em torno de alguns princípios, apresentados nestes termos: horizontalização departamental, participação intensiva dos trabalhadores e equilíbrio entre as necessidades das pessoas e da tecnologia empregada. Foram desenvolvidas experiências em diversas organizações nos EUA como: Proctor & Gamble, General Motors, General Foods e Exército (EIJNATTEN, 1998, p.75).

Esta efervescência internacional com o movimento QVT, no entanto, foi breve. Apesar do aparente sucesso da abordagem, a crise do petróleo ocorrida em meados da década de 70 agravou drasticamente a situação de instabilidade financeira da economia estadunidense e mundial, aumentando a inflação e precipitando a queda de produção nas indústrias. Segundo Vanalle & Rechziegel (1998), a partir da crise, os investimentos em estudos de QVT foram reduzidos, tanto pelo governo quanto pelas empresas que passaram a se preocupar mais com aspectos diretamente ligados à sua sobrevivência no mercado.

²⁵ Uma importante linha de desenvolvimento seria este da influência da teoria sistêmica, que em sua "idade" mais recente envolveria, por exemplo, os biólogos Varela e Maturana. Foi o caminho tomado por alguns grupos no interior da Ergonomia da Atividade (Theureau e Pinsk, por ex., com o Curso da Ação).

Contudo, já na década de 1980 ressurgiu a preocupação com a QVT em função das perdas de competitividade das organizações estadunidenses para as japonesas. O tema da QVT, no entanto, reaparece ligado à gestão da Qualidade Total, conforme será explorado adiante.

4.4 O Modelo Japonês de Gestão da Qualidade

Apresenta-se agora o resultado de nossa investigação sobre o modo como o chamado “modelo japonês” de produção influenciou a discussão sobre QVT, através da emergência de práticas inovadoras de gerenciamento e gestão surgidas no pós 2ª Guerra.

No início do século XX, com os trabalhos de Taylor e sua aplicação na indústria, qualidade era sinônimo de inspeção final dos produtos (RISSATO, 2009). Com a produção em massa de diferentes componentes de um produto e de sua montagem em linha, a inspeção formal tornou-se necessária devido à necessidade de se fabricarem peças padronizadas. Nesse sentido, segundo Rissato, Taylor foi o responsável por tornar legítima a atividade de inspeção, lembrando que, em sua visão, o trabalho precisa ser feito com rapidez e qualidade. Nesta situação, um funcionário ocupando o posto de inspetor deveria ser o responsável por esse processo.

De acordo com Turchi (1997), o desenvolvimento das bases teóricas para uma gestão da qualidade é atribuído ao trabalho de W. A. Shewhart sobre “Controle estatístico de processos (SPC)”, publicado em 1932. Como membro do grupo de engenheiros da companhia telefônica estadunidense Bell, Shewhart introduziu a análise amostral e de variância ao processo de controle de qualidade. A partir dessas investigações, o significado de qualidade permaneceu associado à ideia de redução de variância por meio de controle estatístico de processo.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o governo dos Estados Unidos criou um departamento com a missão de ajudar a indústria bélica a obter a qualidade desejada. Para isso, utilizaram treinamentos no uso de ferramentas estatísticas, gráficos de controle e tabelas de amostragem. Até aquele momento, o controle da qualidade se dava quase que exclusivamente através da inspeção final, ou seja, do

produto acabado, quando a correção envolvia retrabalho e perdas, sem contar com o risco de que os defeitos só fossem descobertos exatamente pelos consumidores-usuários. Em 1945, surgiu a primeira associação americana de profissionais da qualidade, a *Society of Quality Engineers*, atualmente *American Society for Quality – ASQ*, com a participação de importantes nomes da área, como Joseph Juran (RISSATO, 2009).

Turchi (1997) afirma que, a partir de 1950, o conceito de qualidade incorpora a ideia de que um produto, além de estar em conformidade com as especificações do projeto, deveria atender às necessidades dos usuários, ou seja, a obediência às especificações do projeto, embora necessária, não era suficiente para definir a qualidade de um produto. Uma empresa interessada em produzir qualidade deveria realizar esforços no sentido de compreender conhecer e atender às reais necessidades de seus clientes-usuários.

No mesmo período do pós-guerra, o Japão – um dos países perdedores – encontrava-se numa situação bastante diferente da dos Estados Unidos (país que sequer foi invadido, como a Rússia ou bombardeado, como a Inglaterra). Por ser um país pequeno, com uma densidade demográfica alta e estar destruído pela guerra, enfrentava uma grave crise econômica e social. Com o intuito de reorganizar a economia japonesa, o governo começou a enviar grupos de engenheiros para o exterior em busca de técnicas e métodos, com o objetivo de alcançar a qualidade e a produtividade para o setor industrial²⁶. Em 1950, a JUSE – *Japan Union of Scientists and Engineers*, convidou dois especialistas americanos, Deming e Juran, discípulos de Shewhart (MAXIMIANO, 2000), para transmitirem seus conhecimentos na área de qualidade. A partir da implantação e modificação das ideias e conceitos, surgem resultados positivos na indústria japonesa.

Enquanto os estadunidenses enfatizavam o papel de um grupo à parte de engenheiros e gerentes de produção no controle de qualidade, a JUSE estendeu esse papel a todos os gerentes e supervisores das empresas, considerando esta participação como fundamental para a gestão da qualidade.

À medida que o movimento pela qualidade foi-se desenvolvendo no Japão nas décadas de 60 e 70, não só supervisores e capatazes, mas também

²⁶ Considerando-se o período de Guerra Fria, o Japão contou com a ajuda de investimentos dos aliados (leia-se EUA) para sua reestruturação econômica, transformando-se em uma área de influência econômica e ideológica do capitalismo estadunidense.

trabalhadores de “chão de fábrica” eram treinados e estimulados a participar de grupos para discutir problemas de qualidade e formas de resolvê-los. Esses grupos foram posteriormente denominados de círculos de controle de qualidade (CCQ). Com a difusão dos círculos e de outras práticas organizacionais, o controle de qualidade, antes sob responsabilidade dos engenheiros e gerentes de um departamento específico, passa a ser atividade rotineira de todos os trabalhadores e departamentos da empresa (TURCHI, 1997). A percepção do *controle de qualidade* como uma responsabilidade de todos introduz uma dimensão cultural à ideia de qualidade que, até então, tinha um caráter eminentemente técnico.

Desta forma, o modelo japonês trouxe vários elementos novos para a gestão da qualidade. O grande diferencial em relação aos estadunidenses, no entanto, foi a participação direta dos trabalhadores a partir da noção de *Kaisen* (permanente aperfeiçoamento, melhora contínua).

Ao avaliar as forças e as fraquezas do “modelo” japonês, Hirata e Zarifian (1991, p.178) constatam que:

A inovação é considerada um processo contínuo que não termina nunca. Isso se nota claramente na organização da produção: qualquer irregularidade, qualquer insuficiência, qualquer defeito são encarados como um problema, do qual é preciso elucidar a causa primeira para resolvê-lo. Nesse contexto, a participação dos trabalhadores na inovação, em qualquer nível hierárquico que se situem, é normal, no sentido em que ela faz parte das normas de base de realização do trabalho industrial. Estamos, aqui, diante de uma outra modalidade da divisão do trabalho de concepção e de execução. A empresa japonesa funciona baseada em um *continuum* de produção de conhecimentos. Os coletivos de base, na fábrica, têm um papel a desempenhar na concepção e no aperfeiçoamento dos processos de produção. Papel evidentemente limitado pela estruturação hierárquica, mas a divisão do trabalho não se situa entre aquele que concebe e aquele que executa.

Podemos concluir que, embora não estivessem a par da discussão sobre o movimento da QVT, os japoneses colocavam em prática formas de organização do trabalho que valorizavam a participação e a relativa autonomia dos trabalhadores, em busca de um modelo industrial mais flexível e eficiente. Este fato pode ser considerado um marco decisivo na teoria e nas práticas de gerenciamento empresarial a partir de então.

4.5 Qualidade Total

Em meados dos anos 1970, durante a crise do petróleo, setores da indústria estadunidense, como a de automóveis e a de equipamentos eletrônicos, começaram a ser fortemente ameaçados pela indústria japonesa. O nascimento do movimento “Qualidade Total” nos Estados Unidos surgiu então como uma resposta direta às práticas inovadoras de gestão que aconteceram no Japão, após a 2ª Guerra Mundial.

A reação estadunidense, enfatizando não apenas a estatística, mas também uma visão que abrangia a organização inteira, ficou conhecida como Total Quality Management (TQM). Além da ameaça da indústria japonesa, a expansão e dinamização do setor de serviços nos EUA e nas demais economias ocidentais no final da década de 1970 também são apontadas por Reeves e Bednar (1994, *apud* TURCHI, 1997) como as principais forças definidoras de uma visão de qualidade que incorpora a ideia de satisfazer e exceder as expectativas dos clientes.

A questão da QVT ressurgiu no início da década de 1980, depois de alguns anos desaparecida, agora associada à implantação da TQM (VANALLE, 1998; LACAZ, 2000; BARROS, 2003). A partir desse momento, os estadunidenses passam a considerar, sob uma nova perspectiva, que a incorporação do conhecimento e da experiência do trabalhador é fundamental, não só para detectar falhas e solucioná-las na urgência, como também para propor mudanças. No entanto, este ressurgimento aparece como uma faca de dois gumes, capaz de promover mudanças na cultura da organização, levando a melhorias nas condições e relações de trabalho, mas também capaz de reforçar as práticas de gerenciamento tradicionais, intensificando o controle.

De acordo com Turchi (1997, p. 44), encontramos duas abordagens sobre os efeitos do modelo da Qualidade Total. Dentro de uma visão mais pessimista, nos deparamos com as seguintes conclusões:

A abordagem mais cética dos efeitos positivos desse modelo pode ser encontrada nos estudos de Fucini e Fucini (1990), Delbridge e Turnbull (1992), Humphrey (1993), Tuckman (1994, 1995), McArdle et alii (1995), Kerfot e Knight (1995), e Sewel e Wilkinson (1992). Esse grupo de pesquisadores acadêmicos tem apontado a contradição entre o discurso sedutor de melhoria de condições de trabalho, de democracia e autonomia

nas relações entre trabalhadores e gestores e a realidade encontrada nas empresas investigadas. Ou seja, a qualidade total para esses autores não passa de um discurso igualitário que encobre os efeitos negativos do modelo na forma de intensificação do controle e do ritmo de trabalho.

Já em uma segunda abordagem, Turchi (1997, p. 48-49) encontra diferentes considerações:

Uma visão também crítica, porém menos cética, em relação aos impactos da qualidade total pode ser observada nos trabalhos de Hill (s.d., 1995); Wilkinson (1990); Rees (1995); Cruise O'Brien (1995); Dawson (1994); Roberts e Corcoran-Nantes (1994); Snape *et alii* (1995); e Webb (1995). Hill (1995), com base em uma investigação em quatro empresas no Reino Unido, argumenta que o modelo de qualidade total, se devidamente implementado, tem o potencial de promover a participação e o envolvimento dos trabalhadores e melhorias nas condições e relações de trabalho. (...) Hill (1995, p. 51) reconhece o potencial coercitivo do modelo de qualidade total ao criar um sistema de informações que pode ser usado para intensificar o controle. Entretanto, o autor contesta a visão dos críticos mais radicais, que veem nesse modelo apenas um discurso ideológico com objetivo de legitimar a exploração e controle dos trabalhadores. O principal argumento de Hill (*op. cit.* p.50) é que os trabalhadores sabem muito bem discernir e julgar os apelos ideológicos em confronto com a realidade concreta que vivem.

Nos dias atuais, o termo Qualidade Total já não é tão utilizado. De acordo com a Sociedade Americana para a Qualidade²⁷, no final da década de 1990 o modelo passou a ser considerado um modismo por muitos grandes empresários. No entanto, apesar de estar de alguma forma ultrapassado, muitas de suas práticas continuam nos Estados Unidos. A busca por certificações, como as diferentes versões da ISO 9000, vem pulverizando a gestão da qualidade, não sendo mais comum falar em Qualidade Total. Fala-se mais em gestão de processos, controle de produtos, auditoria interna, treinamento para a qualidade, etc. Nesta pulverização, a questão da participação e da autonomia dos trabalhadores desaparece da discussão sobre gestão da qualidade, não sendo tema das certificações.

²⁷ <http://www.asq.org/learn-about-quality/history-of-quality/overview/overview.html>

4.6 Emergência da QVT no Brasil

Segundo Lacaz (2000), a partir da década de 1980 o tema da QVT aparece nas primeiras discussões sobre a chamada “reestruturação produtiva”, buscando dar conta de questões relacionadas à produtividade articulada com a qualidade do produto e a competitividade, o que envolve a motivação, o pertencimento à empresa e a saúde individual do trabalhador. Embora estas discussões estivessem presentes em estudos acadêmicos, raramente o tema da QVT influenciava diretamente práticas concretas de gestão dentro das empresas.

Apenas no início da década de 1990 começam a surgir dentro das corporações brasileiras programas formais denominados QVT, em decorrência da aplicação do modelo de Qualidade Total. Segundo Limongi-França (2001), neste período algumas organizações adaptaram os modelos dos Programas de Qualidade de Vida dos Estados Unidos, principalmente as multinacionais originárias desse país, com dados estatísticos que mostravam a redução nos custos da assistência médica, no absenteísmo, nos acidentes de trabalho, no melhoramento da segurança, da saúde e do bem-estar dos seus empregados.

Numa pesquisa realizada em 26 unidades fabris em São Paulo, no ano de 1996, Limongi-França (2002) constatou que um terço das empresas adotava atividades denominadas QVT. Dentre estas atividades, as mais citadas foram campanhas e palestras, geralmente ligadas ao setor de Recursos Humanos ou Saúde.

Em outro estudo, Limongi-França (2004) tabulou respostas de uma avaliação aplicada a 60 executivos que realizavam um curso sobre QVT no MBA-RH da FEA-USP nos anos de 1999 e 2000. Em uma das questões, esses executivos deveriam informar quais eram as atividades desempenhadas nas empresas sob a sigla QVT. A maioria das atividades (63%) correspondia a uma dimensão de saúde estritamente ligada a uma concepção médica como: programas antitabagismo, de reeducação alimentar, de combate ao álcool/outras drogas e de prevenção de doenças. Já as atividades de dimensão organizacional (22%) diziam respeito a: coral, teatro, biblioteca, organização de jogos, decoração do ambiente, estudo ergonômico do mobiliário, abolição das divisórias, dispensa do trabalho no dia do aniversário, entre

outras relacionadas ao lazer e ao ambiente físico. Cabe ressaltar que inexistiram repostas relacionadas à participação dos trabalhadores e à autonomia de equipes.

Ainda segundo Limongi-França (2004), os profissionais da área de RH costumam usar a internet para obter informações sobre as novidades na área de QVT. Um dos sites mais visitados é o da Associação Brasileira de Qualidade de Vida (ABQV). Fundada em 1995, a ABQV é uma entidade sem fins lucrativos, que tem como objetivo básico estimular ações e programas de qualidade de vida em ambientes corporativos. A ABQV informa no seu site que sua missão consiste em:

Desenvolver e integrar profissionais multidisciplinares para atuação em Qualidade de Vida e influenciar processos de transformação organizacionais e sociais (ABQV, 2014).

O Prêmio Nacional de Qualidade de Vida da ABQV, instituído em 1996, tem o objetivo de estimular o desenvolvimento e a implantação de programas de qualidade de vida nas organizações, premiando as empresas que realizam ações consideradas “bem-sucedidas e inovadoras”. Apesar da missão da ABQV falar em “transformações organizacionais e sociais”, ela tem premiado empresas cujas práticas restringem-se a mudanças de hábitos e estilos de vida individuais, onde a preocupação com o desenvolvimento das pessoas nos locais de trabalho, o aumento da participação e da autonomia dos trabalhadores não é considerada. As ações de qualidade de vida implementadas pelas cinco empresas premiadas em 2013 limitaram-se a práticas voltadas para alimentação saudável, atividade física/esportes, gerenciamento de estresse, abandono do tabaco, prevenção e controle de doenças crônicas e campanhas de doação de sangue.

Diante do exposto, podemos constatar que, na prática, a ideia de QVT foi cada vez mais se afastando da abordagem sociotécnica e restringindo-se a uma concepção individualista, de incorporação de hábitos e estilos de vida saudáveis.

Entre outros motivos, essa mudança da noção de QVT ocorreu também devido às mudanças de entendimento da ideia de Qualidade de Vida. De uma primeira concepção muito geral e imprecisa nos anos 70, como “satisfação com a vida”, o termo QV foi se especificando e adquirindo variados significados a partir da década de 80, além de ter se popularizado.

Segundo Minayo, Hartz & Buss (2000), qualidade de vida hoje é uma expressão utilizada em duas vertentes: (1) em uma linguagem cotidiana e vaga,

usada pela população, jornalistas, políticos, profissionais de diversas áreas e gestores ligados às políticas públicas; (2) no contexto da pesquisa científica, em diferentes campos do saber, como economia, sociologia, educação, medicina, enfermagem, psicologia e demais especialidades da saúde.

A partir do início da década de 90, segundo Seidl & Zannon (2004), parece consolidar-se um consenso entre os estudiosos da área quanto a dois aspectos relevantes na noção de QV: subjetividade e multidimensionalidade. No que concerne à subjetividade, trata-se de considerar a percepção da pessoa sobre o seu estado de saúde e de bem-estar, aspectos não médicos do seu contexto de vida. Aqui poderíamos também considerar a aproximação dessa noção com práticas consideradas como promotoras de saúde, como desenvolveremos mais adiante. Quanto à multidimensionalidade, refere-se ao reconhecimento de que o termo QV é composto por diferentes dimensões, conforme os diferentes saberes considerados.

Parece-nos claro, ainda, que o termo popularizou-se e que apesar de uma crescente preocupação de tratá-lo com mais rigor, ele não é definível exclusivamente a partir de critérios científicos ou técnicos. Por essa razão, a discussão também é remetida para o âmbito político. (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000, p.12).

Ou seja, os parâmetros para compor um padrão mínimo que permita a construção de práticas de intervenção ou avaliação da qualidade de vida não são autoevidentes. Talvez por isso, devido à falta de definições claras e objetivas, as ações que prevalecem nas empresas acabam restringindo-se àquilo que é considerado mais conveniente para as mesmas.

A grande diferença da concepção atual de QVT em relação à abordagem societécnica é que a justificativa para aplicação desses programas nas empresas descolou-se de uma correlação direta entre desenvolvimento humano e ganhos de produtividade para uma concepção restrita de promoção de saúde e de responsabilidade social, com reflexos na redução de custos financeiros.

4.7 Promoção de Saúde e Responsabilidade Social

Segundo Spink (2003), a teoria sociotécnica foi construída observando-se que, quando as pessoas têm a liberdade de se organizar em torno das tarefas produtivas, elas tendem a criar modelos de organização flexível (os chamados agrupamentos semiautônomos), nos quais as tarefas são compartilhadas, desenvolvendo-se habilidades múltiplas entre os trabalhadores e aumentando o controle dos mesmos sobre o processo de trabalho. Segundo o autor, esse tipo de organização tem uma capacidade adaptativa em relação às flutuações do processo produtivo e propicia melhorias na qualidade de vida dos trabalhadores. Ou seja, a noção inicial da QVT, que foi incorporada no início dos anos 70 por diversas organizações em todo o mundo, estava intimamente ligada à noção de *otimização conjunta* do sistema técnico e social, e não na defesa de um bem-estar e estilos de vida saudáveis separados do processo produtivo.

Como vimos, a partir dos anos 1980, a ênfase dos programas de QVT associou-se a uma noção restrita de promoção de saúde. Esta concepção converge com o entendimento de que as atividades de promoção de saúde consistem na transformação dos comportamentos dos indivíduos, focando nos seus estilos de vida, por exemplo: o hábito de fumar, a dieta, as atividades físicas, etc. Segundo Buss (2000), uma visão mais ampliada de saúde consiste em pensá-la como um espectro mais amplo de fatores relacionados com a qualidade de vida, incluindo boas condições de trabalho e oportunidades de educação ao longo de toda a vida. As atividades de promoção, nesta concepção, estariam mais voltadas para uma dimensão coletiva, social e política, através do planejamento de condições favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos e da comunidade na qual estão inseridos.

Ao lado disso, a prática atual de QVT (especialmente nas empresas), entendida como promoção de saúde individual, está relacionada a uma outra ideia que vem ganhando força no ambiente empresarial: a de Responsabilidade Social Corporativa (ASHLEY, 2005). A partir da década de 90, esta noção vem sendo apresentada como uma questão estratégica de sobrevivência a longo prazo para as empresas. Nessa nova conjuntura, os interesses dos acionistas disputariam espaço com as demandas dos clientes, da mídia, dos funcionários e de outros

públicos/stakeholders envolvidos. O título de “empresa cidadã”, outorgado pela sociedade, passou a trazer uma série de benefícios, principalmente para as grandes corporações, tais como:

- Fortalecimento de sua imagem
- Maior facilidade de acesso aos diferentes fundos de investimento (acionistas)
- Maior identificação dos funcionários com a empresa
- Maior aceitação dos clientes

Portanto, a promoção da QVT passou a se voltar primordialmente para uma espécie de marketing empresarial que se tornou estratégico sob a pressão de um mercado altamente globalizado. A partir desta nova configuração, mesmo que uma empresa tenha altos índices de produtividade, ela pode ter grandes perdas financeiras caso venha a público que ela, por exemplo, explore trabalho infantil. Estas perdas não serão causadas necessariamente pela diminuição das vendas de seu produto, mas devido à perspectiva de desvalorização de suas ações no mercado financeiro. O recente escândalo da empresa Nike é um exemplo dessa atual configuração, já que, apesar das perdas financeiras, ela continuou sendo líder de vendas no mercado de produtos esportivos.

Dentro desta ótica, fazer propaganda sobre um programa premiado de QVT seria um objetivo que estaria quase no mesmo âmbito que obter um selo, uma certificação de “empresa amiga da criança”. A questão da gestão participativa também surge dentro de um discurso de Responsabilidade Empresarial relacionado à “humanização” do ambiente de trabalho e à “valorização do público interno”. É o que encontramos, por exemplo, nos Indicadores de Responsabilidade Social Empresarial da ETHOS – instituição que certifica o Índice de Sustentabilidade Empresarial da Bovespa (ASHLEY, 2005).

4.8 Discussão

Embora a discussão sobre desenvolvimento de adultos na forma proposta pela abordagem sociotécnica esteja aparentemente desvinculada dos programas

atuais de QVT, ainda hoje podemos nos deparar com experiências no mundo organizacional, especialmente empresarial, que relacionam o aumento da participação e da autonomia dos trabalhadores com ganhos de produtividade e qualidade. Conforme estudo recente desenvolvido no Brasil (ÁVILA, 2007) em uma empresa multinacional de fabricação de pneus, o pesquisador acompanhou a implantação, de forma incipiente, de grupos semiautônomos que tiveram como resultados ganhos de produtividade e qualidade dos processos e do produto associados a um maior crescimento pessoal e profissional avaliado pelos próprios trabalhadores. Talvez esse pequeno exemplo possa indicar que, nos mundos do trabalho, devemos estar atentos a suas relações contraditórias para poder identificar os pontos de tensão geradores de desvios e de mudanças.

Pode-se observar que, embora não existisse uma teorização científica mais elaborada sobre a noção de desenvolvimento de adultos nos anos 1960 e 1970, a abordagem sociotécnica tocava em pontos que são objeto de investigação das abordagens que atualmente discutem o desenvolvimento de adultos sob o ponto de vista da atividade. Ao falar da necessidade de aprendizado contínuo diante das frequentes mudanças que a inovação tecnológica acelerada e a competitividade exigem, essa abordagem remete à discussão sobre o desenvolvimento de competências promovido pela Didática Profissional. Já quando associa ampliação do poder de ação dos trabalhadores à qualidade de vida no trabalho, a abordagem sociotécnica aponta para uma avaliação subjetiva de bem-estar, aspectos mais afetivos e motivacionais do desenvolvimento explorado pela Clínica da Atividade.

5 ANÁLISE DO TRABALHO DE GERENCIAR O TRABALHO DE OUTROS: O PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE E UMA EXPERIÊNCIA DE AUTOCONFRONTAÇÃO²⁸

Neste capítulo procuramos apresentar uma situação de análise do trabalho que pode servir como referência para um dispositivo de formação e desenvolvimento de adultos em termos de ampliação das competências profissionais no sentido apontado pela Didática Profissional. Retomamos aqui um artigo escrito no último ano do Doutorado, que tinha como objetivo central compreender o trabalho de uma gerente sob o ponto de vista da atividade. Este artigo foi ampliado e reelaborado para que contemplasse o objetivo desta tese.

5.1 Estudos sobre o trabalho de gerentes

A investigação ora apresentada insere-se na linha de estudos sobre o trabalho de profissionais que gerenciam o trabalho de outras pessoas, também eles trabalhadores como os demais, embora com especificidades. Não devem ser confundidos com aqueles com os quais faz a gestão, visto que sua posição na hierarquia e suas responsabilidades específicas trazem determinações particulares. Mas opera em um quadro em que se encontra também submetido à lógica capitalista mais geral de mercado, atravessado pela competitividade, que cada vez mais os expõe a fortes pressões e à insegurança no trabalho. Muitas vezes colaborando “zelosamente” – com um “trabalho sujo”, em uma posição perversa e normopata – no dispositivo de “banalização da injustiça social”, conforme a tese assumida na abordagem Psicodinâmica do Trabalho, por Dejours (2011) em 1998.

Supomos que o não reconhecimento dos gerentes enquanto trabalhadores assalariados, colocando-os em um registro simplista de cúmplices da exploração capitalista, cuja função se resumiria à tradução das prescrições vindas da direção

²⁸ Baseado em CHRISTO, C., REZENDE, M., LEITE, A., ATHAYDE, M. & LEITE, R. (2013). Artigo publicado na Revista Universitas Psychologica, em número especial dedicada à chamada Psicologia Social Crítica do Trabalho.

das empresas, não favoreceu a realização de estudos sobre o trabalho realizado pelos mesmos, principalmente pela Sociologia e Psicologia. Apenas nas chamadas Ciências da Gestão os estudos são numerosos, com a preponderância de apresentações sobre o que se espera dos mesmos em termos de comportamentos e atitudes (CUMMINGS; SPREITZER; BENNIS, 2001; DRUCKER, 1999), assim como orientações normativas em detrimento das que se propõem à descrição e à compreensão de suas atividades.

A relevância de contribuir para este campo de investigação se dá pelo fato de que outra ordem de mudanças econômicas, político-sociais, organizacionais e tecnológicas vem ocorrendo no país desde a década de 1980. Nosso foco está na geração de alterações não só no sistema técnico como nos modos de organização do trabalho e seu gerenciamento. Entretanto, antes de qualificar estas mudanças como positivas ou negativas, entende-se preferível buscar compreender a dinâmica das relações entre a introdução destas mudanças e as atividades de trabalho que então se processam. Para isto, considera-se fundamental buscar compreender o trabalho em sua amplitude e complexidade. Isto implica considerar os trabalhadores não apenas como indivíduos passivos, mas como aqueles que cotidianamente fazem uso de si – por si, por outrem – para gerir as situações de trabalho (SCHWARTZ, 2010a).

Seguimos aqui a indicação de Sato & Oliveira (2008) na linha da Psicologia Social do Trabalho, quando sugerem que a contribuição da Psicologia para o gerenciamento (os autores usam o vocábulo gestão) está justamente em favorecer o reconhecimento da complexidade do cotidiano do trabalho. Psicologia esta que deveria afastar-se de uma abordagem positivista; dentre seus equívocos, está o de operar com base na convicção de que no campo do trabalho os conhecimentos não seriam construídos. Nesta versão tratar-se-ia de mobilizar o conhecimento patrimonializado pela ciência psicológica geral aos contextos de trabalho. Assim, o encaminhamento traçado neste capítulo não é o de buscar investir na construção de tecnologias que responderiam aos problemas enfrentados pelos gerentes no exercício de suas atividades. A proposta é a de compreender o trabalho e os processos que o organizam, tal como se apresentam para e pelas pessoas que o realizam.

Assim, para além das questões mais frequentemente abordadas em termos de papéis, atitudes e desempenho, nossa opção é a de privilegiar a análise do que

se processa na confrontação destes trabalhadores-gerentes com as situações reais de trabalho, buscando compreender o que eles fazem e como o fazem diante das mesmas. Consideram-se, para a análise, estes profissionais como operadores do trabalho de cooperação e coordenação do trabalho coletivo. A coordenação – entendida como uma função de ligação em uma cadeia de mandatos (planificação, objetivos, orçamentos e indicadores) – é percebida como totalmente influenciada pela diversidade e variabilidade das situações de trabalho e pela necessidade de responder às expectativas de numerosos atores, como acionistas, direção, serviços funcionais e clientes (FALCOZ *et al.*, 2006).

Como o conteúdo do trabalho desse tipo de gerente não é totalmente definido *a priori*, mas construído na situação, indica-se a pertinência de estudá-lo a partir de situações concretas. Assim se delimita nosso objetivo neste momento: por um lado analisar, do ponto de vista da atividade, o trabalho realizado por uma gerente setorial que exerce, em uma grande empresa pública, a função de coordenar o trabalho de um coletivo, buscando compreender elementos que integram sua complexidade. Por outro lado, por meio dessa análise visa-se colaborar para o desenvolvimento de competências, da capacidade de agir da gerente através da elaboração dialógica e reflexiva sobre sua própria atividade, em conjunto com o pesquisador.

5.2 O ponto de vista da atividade

De acordo com a Ergonomia da Atividade (WISNER, 1994; GUÉRIN *et al.*, 2005; DANIELLOU, 2004; FALZON, 2007), o trabalho nunca é pura execução, há sempre uma defasagem entre a tarefa prescrita e a atividade²⁹. Esta Ergonomia fez a importante descoberta de que existe uma defasagem permanente entre o que inicialmente foi denominado “trabalho prescrito” e “trabalho real”.

Guérin *et al.* (2005) consideram que essa defasagem ocorre principalmente pela existência de variabilidades nas situações de trabalho: variabilidades tanto humanas (inter e intraindividual) quanto externas (do sistema técnico e

²⁹ Neste sentido, esta corrente da Ergonomia prefere denominar os trabalhadores como “operadores”, sinalizando que não são apenas executores, conforme pretendia a ideologia do Taylorismo.

organizacional, como imprevistos e disfuncionamentos). Por mais que se busque eliminar as variabilidades das situações de trabalho, nunca é possível tornar as condições de produção perfeitamente estáveis. Nesse sentido, a atividade de trabalho compreende aquilo que deve ser ajustado, rearranjado, até mesmo inventado pelos trabalhadores – individual e coletivamente – para dar conta dos objetivos fixados pela tarefa em uma dada situação concreta. Neste sentido, os autores destacam o ponto de vista da atividade, pois ela é o elemento central organizador e estruturante da situação de trabalho.

Esta é uma das características da proposta presente na *démarche* da Ergologia que procura ampliar, desenvolver e problematizar os conceitos que se apresentam no campo das ciências do trabalho. Neste processo, incorpora ao dispositivo de produção de saberes também as forças que estão presentes nos saberes da prática, considerando o polo das exigências éticas e epistemológicas – daí um dispositivo dinâmico de três polos (DD3P). Dentre outros conceitos, a Ergologia vem procurando explorar as noções de tarefa e atividade. Schwartz (2000a) afirma que o meio de trabalho é sempre de alguma forma *infíel*, conforme as descobertas de Canguilhem sobre a vida e a saúde. Isso quer dizer que para dar conta das infidelidades do meio – que extrapola as variabilidades parcialmente previsíveis e incorpora o acaso, a indeterminação – aquele que trabalha necessita mobilizar seus recursos e definir suas escolhas, na atividade. A escolha é necessária porque as instruções têm seus limites, contêm equívocos e são insuficientes para lidar com as variabilidades e o acaso. E a maneira de cobrir essa defasagem será inevitavelmente uma pessoal, uma tentativa singular de recentrar o meio em torno de seu próprio meio, sua própria história, normas e valores.

Se por um lado os trabalhadores, no curso de suas atividades de trabalho fazem escolhas, eles o fazem em função de sua experiência e de seus valores; não se pode esquecer que, por outro lado, essas escolhas são arriscadas. Antecipam soluções possíveis, mas sabendo que efetivamente há riscos de erro. Deparam-se com situações onde não há antecedentes. Escolher entre opções possíveis é também uma maneira de escolher a si mesmo e de assumir as consequências. Logo, a atividade de trabalho tem algo de dramático. Isso nos reenvia ao que Schwartz (2000, 2010) conceitua por *dramáticas de uso de si*.

Ou seja, explorando a decisiva descoberta da Ergonomia de que trabalhar não se limita simplesmente a uma execução de tarefas prescritas, Schwartz (2000a,

2010b 2011) afirma que em suas atividades, o trabalhador faz *uso de si*, do *corpo-si* (SCHWARTZ, 2011), envolvendo uma dialética: o uso de si “por si” e “pelos outros”. O uso de si pelos outros se deve ao fato de que cada um se insere em um meio de trabalho já dado, onde já existem normas (antecedentes), regras de todos os tipos: científicas, técnicas, organizacionais, relações de subordinação, de poder, tudo isso ocorrendo conjuntamente. Não obstante, cada adulto que trabalha já sabe que não se faz apenas o que se deseja; ocorre neste debate de normas que cada um tenta fazer valer, em cada situação, suas próprias normas de vida, suas próprias referências, através de uma síntese pessoal de um mundo de valores que circulam neste debate, neste combate. Isso nos remete ao entendimento de que, ao mesmo tempo, todo uso de si é *uso de si por si mesmo*. Temos aí a dialética que assinala a Ergologia (SCHWARTZ, 1994): do mesmo modo que é impossível manter a estabilidade e eliminar as variabilidades do meio em que vivemos (conforme evidenciou a Ergonomia da Atividade), não se pode viver sob um regime de total imposição das normas deste meio, isto seria “*invivível*” (como nos ensinou Canguilhem).

Portanto, mesmo na menor das atividades de trabalho há um encontro de diferentes valores que gera um debate de normas de si consigo. Frente às normas antecedentes (algumas delas impostas), os trabalhadores – para tornarem o meio vivível – exercitam sua capacidade normativa e inventam, em um movimento contínuo de “renormatização” (SCHWARTZ, 2010a). Não se limitando a procedimentos dirigidos à regulação do processo, tentam modificar o meio de trabalho, aproximando-o de seu próprio meio singular, mesmo que em escala infinitesimal.

Entendemos que as análises que se desenvolvem a partir da *démarche* ergológica, com o desenvolvimento dos conceitos já conhecidos e a criação de outros, traz uma riqueza (hoje incontornável) ao projeto transdisciplinar e transaberes de compreender↔transformar o trabalho em que se situa a Psicologia do Trabalho & Organizacional (PT&O) que buscamos desenvolver. Nesta perspectiva é que a introdução de aportes teóricos e metodológico-técnicos de diferentes ciências e abordagens se fazem férteis, assim como a confrontação com os saberes da prática.

A relação da PT&O com a Linguística Dialógica de Bakhtin (2010) tem possibilitado importantes aportes, colaborando para dar consistência a um paradigma dialógico, como os conceitos de gênero e estilo profissional.

5.3 Método

5.3.1 Participante e local

Realizou-se um estudo exploratório qualitativo de coanálise do trabalho de uma gerente setorial de RH de uma grande empresa pública. Esta profissional naquele momento realizava seu doutoramento, frequentando uma disciplina da qual participavam os demais autores do artigo (que deu base a este capítulo da tese), o que colaborou para seu interesse em colocar em coanálise seu próprio trabalho gerencial.

As entrevistas dialógicas — ou conversas, como vêm sendo metodologicamente consideradas — ocorreram na própria Universidade, em uma sala especificamente designada para esse fim. A participante, híbrido de gerente e coinvestigadora, está caracterizada com o nome fictício de Joana.

5.3.2 Delineamento metodológico

Como nos aproximar do trabalho e das atividades dos gerentes, entendidas como envolvendo dramáticas de uso de si (do corpo-si) e debates de normas, atravessados por um mundo de valores, se esta mobilização não é diretamente observável e, em grande parte, é desconhecida pelo próprio protagonista? Isto exige a utilização do que Vigotski (1934/2001) chamou de “métodos indiretos”, ou seja, aqueles que permitem uma aproximação mediada, indireta com o objeto estudado, em um movimento de coprodução de conhecimento. O autor propõe um método de cunho desenvolvimental, apontando que é necessário provocar uma experiência de

mudança, quiçá de transformação, de desenvolvimento da atividade, para compreendê-la em sua complexidade. Vigotski (1998, p.86) sugeria que estudar um fenômeno psicossocial significa estudá-lo no processo de mudança, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é.”.

Entendemos que alguns dos métodos predominantemente utilizados nas ciências humanas, envolvendo procedimentos de coleta de dados (controlando as variáveis e mantendo a neutralidade), como observação e registro (preferencialmente após a definição operacional dos comportamentos a serem observados), questionários (cuja “aplicação” torna ralo o questionamento, sendo os protagonistas vistos como meros respondentes) e entrevistas (em que os protagonistas, entendidos como sujeitos experimentais são mobilizados como informantes), permitem uma compreensão apenas parcial da atividade, quando não a ignoram. Diante disso, entende-se que o princípio metodológico de (auto)confrontação, originário da Ergonomia (PINSKI & THEUREAU, 1982) e explorado por Pélegrin (1992, 1998, 2011), Faïta, (2005, 2007, 1996) e Clot (2006, 2010a), favorece a análise destas dimensões do trabalhar que não são diretamente apreensíveis.

Para Faïta (2007), a autoconfrontação facilita a compreensão da atividade no seu entorno não diretamente observável. Isto porque permite emergir, na relação dialógica (BAKHTIN, 2010), o debate de normas e valores que permeiam as microdecisões do cotidiano de trabalho.

No presente estudo usou-se como suporte da autoconfrontação a transcrição e o áudio de um primeiro diálogo entre a gerente e o pesquisador. Este diálogo foi inspirado na técnica de instruções ao sócia, criada por Oddone, Re & Briante (1981), também utilizado posteriormente por Clot (1999; 2010) e que já havíamos experimentado (REZENDE; BRITO; ATHAYDE, 2009). Trata-se de um dispositivo no qual o pesquisador pergunta a um protagonista do trabalho em análise: “Suponha que eu seja teu sócia e que amanhã eu vá te substituir no seu trabalho. Que instruções você deve me transmitir a fim de que ninguém perceba a substituição?”. Segundo Clot (1999), no momento do diálogo, o sócia/pesquisador deve estar preocupado em explorar mais o “como” do que o “porquê” da atividade considerada, de forma que sua tarefa consista tecnicamente em fazer perguntas ao instrutor, antecipando os obstáculos e os recursos que serão encontrados na substituição imaginária. Dizemos que nos “inspiramos” na técnica (ela própria baseada no

princípio da autoconfrontação) porque a forma como foi usada nesse estudo difere em alguns aspectos do modo como ela foi originalmente proposta por Oddone e que vem sendo desenvolvida por Clot (2010). Primeiro, porque este estudo não foi realizado em um contexto politicamente “quente” de pesquisa-intervenção ou de formação de trabalhadores para a luta social, onde haveria uma demanda explícita. Segundo, porque o diálogo foi estabelecido apenas entre uma trabalhadora-gerente e um pesquisador. Diferente, portanto, de um exercício que teria por finalidade, segundo Clot (2010), aumentar o poder de agir de um coletivo de trabalhadores.

Conforme indicado por Rezende, Brito & Athayde (2009) este dispositivo só se torna eficaz se antes investigarmos as prescrições, as condições e as normas antecedentes do trabalho a ser estudado.

5.3.3 Procedimentos

Fase 1 – Entrevista semiestruturada com Joana

Nesta fase, o objetivo foi nos situarmos sobre seu trabalho, obtendo informações globais sobre a empresa e sobre sua situação de trabalho — as prescrições e as normas antecedentes.

Fase 2 – Diálogo de Instruções ao Sósia.

Foi promovido um diálogo entre um pesquisador e a gerente, gravado em áudio. Nele foi solicitado que Joana desse *instruções ao sósia* (no caso, o pesquisador), conforme a técnica descrita acima.

É preciso inicialmente observar que a transmissão de instruções suscetíveis de permitir uma substituição efetiva do trabalhador pelo sósia é uma missão por definição impossível. Mas é exatamente isso que a torna interessante. O sósia (neste caso, o pesquisador) deve buscar recursos para tornar sua tarefa de substituição mais fácil, tirando o melhor proveito da situação apresentada pela instrutora (neste caso, a gerente). Desse modo, a técnica permite que a instrutora elabore sua experiência à medida que reencontra suas hesitações e alternativas.

Fase 3 – Diálogo de Autoconfrontação

Num primeiro momento, foram ouvidos e selecionados trechos do diálogo ocorrido na Fase 2, tendo como critério a ocorrência de falas que indicassem

conflitos e controvérsias na atividade da gerente. Os trechos escolhidos foram transcritos para que servissem, junto com o áudio, como suporte da confrontação.

Após esta seleção, o pesquisador estabeleceu um diálogo de autoconfrontação com a gerente, que foi disparado a partir da audição e leitura de cada um dos trechos. A intenção da confrontação era que a gerente fosse exposta às controvérsias aparentemente resolvidas em sua atividade, provocando o que Faïta (2005) chama de instabilidade criadora. Este exercício, que foi também gravado em áudio, permitiu uma maior aproximação com a espessura da atividade de trabalho estudada, com seus conflitos e dramáticas.

5.4 Análise dos resultados

O diálogo de autoconfrontação foi ouvido para que fossem identificados os “movimentos dialógicos” surgidos na Fase 3. Segundo Faïta (2005), estes movimentos consistem em contradições, mudanças de entonação, silêncios e eventos ocorridos no diálogo que alteram o sentido do que foi simplesmente dito pelo interlocutor. A partir disso, foi transcrito o material selecionado e construídas categorias de análise relacionadas a cada um desses movimentos dialógicos. A presença de longos trechos transcritos é necessária porque, de acordo com o método, apenas ao longo do diálogo em curso é possível identificar a ocorrência dos movimentos.

5.4.1 Movimento 1 – Autorização para o trabalho gerencial

Sobre a preparação da reunião anual de fechamento das realizações do ano, onde há a necessidade de ajustar e confirmar dados com todos os membros da equipe:

Instruções ao Sósia (IS)

1. P – Com quem que eu tenho que confirmar estes dados?
2. G – A Carolina vai verificar, ela já tá com esse arquivo pra verificar alguns dados, marcados de vermelho, tá? Então tem que verificar se estão certos ou não estão certos os dados, ééé... que mais? Tem que pegar também informações com uma pessoa que está de licença médica, que se chama Ivete.
3. P – Da minha equipe?
4. G - Da sua equipe.
5. P – Tá de licença?
6. G - Médica. É.
7. P – Tenho que pegar com ela mesmo de licença?
8. G – Mesmo de licença, porque ninguém achou onde que tava a informação. Quem vai ligar é a Carolina. Éééé...que mais? Tem que confirmar com a Patrícia outros dados (...).

Autoconfrontação (AC)

1. P – “Tem que pegar também informações com uma pessoa que está de licença médica, que se chama Ivete.” Você falou de uma forma assim, né, como se fosse uma forma natural, queria que você falasse mais sobre isso.
2. G – Não, não é uma forma natural, não deveria ser uma forma natural. Porque se uma pessoa tá de licença alguém tem que substitui-la né, e tocar o trabalho. Só que o trabalho que ela faz não tem ninguém que a substitua. Uma vez que as informações não estão na pasta pública da rede, então ela colocou onde não devia ou não colocou a informação no lugar, ou qualquer coisa. (...)
3. P – Então pode ligar que tá tudo bem?
4. G – É, pode ligar porque a pessoa não passou o trabalho pra ninguém, né, esse trabalho não é dividido com ninguém. Por quê? Esse trabalho, ééé.... como vou explicar? Entra numa situação mais delicada ainda. É um trabalho que tá na minha área, mas eu não tenho nenhuma ingerência sobre esse trabalho dela, das atividades desse programa específico. Quem tem

conhecimento sobre esse trabalho é o Roberto, que é o meu gerente. Então ela se reporta diretamente a ele. É uma situação extremamente desconfortável, né, mas já estava assim quando eu cheguei. É um trabalho que se faz de conta que está na minha área né, mas toda a prestação de contas, de prazo, ela tem que fazer essa prestação pra ele. (...)

5. P – E você como gerente lá tem que lidar com essa situação....

6. G – É... mas também não me... é menos um trabalho pra fazer, entendeu? É menos uma encheção de saco, só isso. Então não me traz nenhum constrangimento. É uma situação, vamos dizer, se fosse outra pessoa nesse meu lugar, isso aí poderia criar uma situação extremamente desconfortável e a pessoa se sentir muito mal porque o tempo inteiro é *bypassado*, porque não toparia estar coordenando uma pessoa e não ter nenhuma relação de cooperação ou de trabalho com ela. Mas pra mim não. Já passei dessa fase.

7. P – Então, seguindo na...

8. G – (interrompendo P) Mas é um constrangimento. Pensando sob um ponto de vista, é um constrangimento. Quer dizer, você ter alguém subordinado a você que não tem que conversar sobre o trabalho.

Joana instrui ao sócia (pesquisador) que verifique informações importantes para apresentação do balanço anual da equipe, recomendando que o mesmo ligue para uma funcionária que está de licença médica para obter estas informações. Apesar de concordar que não seria natural ligar para alguém em licença médica, ela justifica a orientação que deu ao sócia dizendo que poderia fazê-lo porque que “a pessoa não passou o trabalho para ninguém” (AC4). Explica que a funcionária não lhe presta esclarecimentos sobre o trabalho realizado visto que, na prática, a mesma se reporta diretamente ao gerente superior na hierarquia.

Num primeiro momento, poderíamos analisar o fato de Ivete colocar “entre parênteses” a autoridade gerencial. Segundo as normas antecedentes empresariais, o gerente teria o poder – e o dever – de cobrar que seus funcionários cumpram e prestem contas de suas tarefas, mas sua autoridade estaria sendo negada pela funcionária.

Se incluirmos nesta análise o ponto de vista da atividade, identificaremos que esta é uma das tantas situações em que Joana tem que fazer escolhas em seu

trabalho. Neste episódio, a norma “não se liga para uma funcionária em licença médica” entra em conflito com a de que “o relatório deve ser apresentado no prazo e completo”, fazendo com que a mesma tenha que buscar alternativas para lidar com a situação. Como trabalhar implica justamente este correr riscos, este colocar seus limites e suas capacidades à prova do real, Joana faz suas escolhas segundo não apenas as normas antecedentes empresariais, mas levando em conta também suas normas de vida, por onde circula um mundo de valores (SCHWARTZ, 2010). No entanto, ela não o faz sem que haja um debate (uma luta) entre estas normas.

Isto fica evidente nos enunciados AC4, AC6 e AC8 que apontam para uma contradição sobre como ela elabora esta situação. Em suas palavras: “entra numa situação mais delicada ainda. É um trabalho que tá na minha área, mas eu não tenho nenhuma ingerência (...)”. Ao mesmo tempo em que Joana indica se tratar de uma “situação extremamente desconfortável”, ameniza dizendo que “é menos um trabalho para fazer (...) é menos uma encheção de saco (...)”, indicando que isto não lhe traria qualquer constrangimento. Mais à frente adverte que, se fosse outra pessoa no seu lugar, “isso aí poderia criar uma situação extremamente desconfortável e a pessoa se sentir muito mal porque o tempo inteiro é *by-passado*”. E ameniza novamente: “mas para mim não, já passei dessa fase”. Quando o pesquisador propõe mudar de assunto, interrompe, voltando a dizer que “é um constrangimento (...) você ter alguém subordinado a você que não tem que conversar sobre o trabalho”.

Este processo de elaboração e reelaboração de seu sentimento em relação à recusa da funcionária de lhe reportar o trabalho, provocado pela confrontação do pesquisador, ajuda-nos a compreender que não é sem custo que Joana se dá conta de que tem dificuldades para fazer o seu trabalho (de gerenciar) nesta situação. Para que ele fosse possível, Joana precisaria ter não somente o reconhecimento por parte do outro de que ela tem condição de contribuir para o trabalho, e que para tal deva ser minimamente informada sobre o mesmo, como também ter a autorização deste outro para interferir no trabalho. Sem os quais ela não pode “proteger” a funcionária de ser incomodada durante sua licença médica.

Quando usa a expressão “*by-passado*”, estaria Joana colocando apenas uma questão de negação da hierarquia, da autoridade formal do gerente? Não estaria ela também pondo em evidência a necessidade de autorização do outro para realizar

seu trabalho de gerenciamento? Apesar de sua autoridade ser definida formal e previamente, ela demonstra precisar desta autorização das pessoas.

Sobre a atividade do gerente, identificamos aqui uma pista. Ele precisa muito mais do que a legitimação formal, outorgada pelo cargo e posição na hierarquia da empresa. Para fazer face ao que ainda não foi fornecido pela organização prescrita do trabalho, deve desenvolver um esforço de construção e manutenção da organização real do trabalho (DEJOURS; JAYET, 2004) que não é passível de ser feito unilateralmente.

Envolvendo assim este esforço coletivo de organização real do trabalho, a atividade gerencial implica na construção constante de acordos, de regras de trabalho, entre os sujeitos envolvidos. Acordos estes que devem estar ancorados em espaços de discussão que incluem não apenas elementos técnicos, mas também éticos, ou seja, valores, regras. Supõe, portanto, uma negociação coletiva cujo propósito diz respeito à cooperação entre as pessoas como elemento fundamental para a eficácia e a qualidade do trabalho.

5.4.2 Movimento 2 – Controle *versus* participação da equipe

Joana afirmou, durante a entrevista semiestruturada, na 1ª fase da pesquisa, que se percebe como uma “gerente cooperativa e democrática”, que adota um “estilo participativo” de gerenciar, estimulando e permitindo a discussão entre ela e sua equipe sobre como o trabalho dever ser realizado. Durante o exercício que denominamos de autoconfrontação, no entanto, ela verbaliza sua percepção de que nem sempre é possível a criação deste espaço cooperativo. Isto fica explícito no episódio em que ela faz referência a uma situação de conferência de relatório de uma funcionária de sua equipe.

Instruções ao Sósia (IS)

1. P- E com a Carolina, se os dados estiverem errados e confusos?
2. G- Aí você vai chamar a Carolina e vai dizer “Carolina (risos), isso aqui tá esquisito, tem alguma coisa errada. Dá uma olhada, de novo, acho que tá

errado.”

3. P- E a Carolina, se tiver errado (o relatório) ela aceita?

4. G- Aceita, aceita, aceita, aceita, aceita. Tudo ali é a forma, cada um ali tem uma forma, um jeito de falar. Você não é uma pessoa formal.

Autoconfrontação (AC)

1. P- Depois da minha pergunta, você falou “aceita” 5 vezes. É interessante isso. Por que vc falou 5 vezes? Parece assim uma forma de dizer “ela tem que aceitar”. Você não acha que é um pouco isso?

2. G - É....

3. P- Eu não fiquei convencido que ela aceita mesmo.

4. G- É, eu não sei se ela aceita mesmo. Nem sei te responder se ela efetivamente aceita. Eu acho que ela acata (*risos*). É porque eu acho que eu fiquei falando e fiquei pensando: “aceita, aceita, aceita...” fui falando e fui pensando ao mesmo tempo. Eu acho que ela... acata, acho que é, acata.

Nas instruções ao sócia, Joana repetiu a palavra “aceita” por cinco vezes (IS4), quando questionada pelo pesquisador se a funcionária concordaria em refazer o relatório. Já ao ser confrontada com o que disse (AC1), Joana admitiu que não sabe se ela aceita mesmo, indicando ter passado a achar que, na verdade, ela “acata”. Parece, assim, que estava referindo-se não ao fato da funcionária realmente aceitar, mas ao que Joana preferiria que acontecesse. “Acatar” tem no idioma um significado de sujeição, obediência, demonstração de respeito. Uma dimensão de poder que o uso da palavra “aceita” inicialmente escondia. No enunciado AC4 ela chega a explicitar a mudança em sua forma de compreender a situação provocada pelo movimento dialógico: “fui falando e fui pensando ao mesmo tempo”. A repetição, enquanto produção de segmentos discursivos idênticos em um mesmo evento comunicativo oral possui uma função predominantemente interacional (MARCUSCHI, 1992), contribuindo para a organização das relações com os interlocutores. Neste caso, a reiteração remete a uma hesitação, mas revelando nesta situação, ao mesmo tempo, o caráter criativo da repetição.

Como mencionado acima, Joana demonstra valorizar um estilo participativo, democrático de gerenciar, o que implicaria na concordância das pessoas envolvidas sobre o que e como o trabalho deve ser realizado, e não que elas apenas acatem decisões e orientações. Por outro lado, ela reconhece que seu trabalho, como qualquer trabalho gerencial, envolve controle e conferência, visto que tem que responder pelo trabalho do coletivo e apresentar relatório sobre o trabalho de sua área. Depara-se, assim, com o fato de que em sua situação de trabalho não é possível atuar de forma “plenamente participativa”, pois isto demandaria um tempo de discussão que nem sempre está disponível.

Sua convicção sobre o estilo “participativo” de gerência parece ser então confrontada com os limites impostos pelo real de sua atividade, que neste caso expressam-se pelas pressões de prazo e eficiência que incidem na apresentação de seu relatório. Afinal, sua competência enquanto gerente é avaliada pelos seus superiores hierárquicos pela forma como atende, por meio do trabalho destas pessoas, às pressões de produtividade e qualidade exigidas pela empresa.

De acordo com as normas antecedentes empresariais, a existência de uma função gerencial pressupõe que o profissional que ocupa esta posição se responsabilize pessoalmente pelos resultados do trabalho de um coletivo. Por outro lado, um estilo participativo de gerenciar – cada vez mais incentivado pelas empresas – na prática pressupõe um espaço e um tempo considerável de discussão sobre o trabalho. No caso analisado, um tempo maior para discutir não somente se a informação estaria mesmo errada, mas também as causas do erro e as possibilidades de evitá-lo. Entendemos que a posição dela foi unilateral justamente porque não houve espaço/tempo para esta discussão. Joana teria que escolher entre criar este espaço ou apresentar o relatório no dia seguinte.

Não se pode, portanto, perder de vista o fato de que o trabalho nas empresas ocorre em meio a um sistema de gerenciamento que opera com base em indicadores de resultados quantificáveis e objetiváveis, onde valores mercantis – frequentemente segundo uma lógica financeirizada – ocupam posição de destaque. Como, então, não considerar, também sobre estes trabalhadores-gerentes, os efeitos deste modo predominante de enquadrar o trabalho que desconsidera a gestão das dramáticas de uso de si realizada pelos trabalhadores (Schwartz, 2011)? Percebem-se, dessa forma, os limites presentes na busca por conciliar uma forma cooperativa de gerenciar com a pressão por resultados quantificáveis no curto prazo.

5.4.3 Movimento 3 – Autocontrole da espontaneidade

Instruções ao Sósia (IS)

1. P – Eu brinco? [aqui considerando que P atuará como sósia de G]
2. G – Brinca, brinca, brinca!
3. P – Em geral as pessoas gostam dessas brincadeiras?
4. G – Aceita, aceita, aceita...senão você é detonado, como detonaram o outro.
5. P – Detonado como?
6. G – É... detonado como? Se você fosse mais ríspido, desse menos autonomia pras pessoas, tivesse um controle muito rígido, do detalhe. São pessoas na sua equipe que têm um bom conhecimento do que faz, éééé... são pessoas maduras e são pessoas que precisam de autonomia para trabalhar. E se você tiver uma forma de acompanhamento do trabalho muito do detalhe, do controle, dando pouco espaço pra pessoa poder circular, negociar, é... eles vão utilizar provavelmente de mecanismos de te fritar com o chefe acima, quer dizer, reclamando, te expondo, e teu chefe dá espaço e gosta desse tipo de relacionamento e utiliza a equipe pra tomar conhecimento do que tá se passando, do que tá sendo falado. E aos poucos você vai sendo queimado.
7. P – Mas essa postura mais informal é mais natural meu ou é porque eu tenho uma preocupação de que eu tenho que agir assim...
8. G – Não, não, é natural seu. É natural seu, naquela equipe.

Autoconfrontação (AC)

1. P – Você fala que a brincadeira tem a ver com não ser formal, senão você é detonada. O que você chama de brincadeira, de não ser tão formal?
2. G – É... eu não sou uma pessoa acho que... formal naturalmente, né. É... e essa coisa da, da brincadeira é... eu gostaria de ser mais natural com todas as pessoas, mas no entanto eu não posso ser natural com todas as pessoas do mesmo jeito, né. (...) Eu não posso brincar com todos da mesma forma. Eu gostaria de ser mais natural... eu não posso por exemplo, brincar

com a Ivete da mesma forma que eu brinco com a Solange. Porque são interpretações diferentes. (...)

3. P – Mas então não é só natural, porque você fala que é uma postura de brincar para não ser detonada.

4. G – É... eu tenho que tentar brincar dessa forma mais ou menos igual com todo mundo porque senão vão dizer que eu tô tratando as pessoas com diferenciação e aí eu sou detonada porque começam a fazer essas fofquinhas pra cima. Então, éééé... eu tô tentando me explicar... ééé... eu gosto de brincar, de ter um ambiente mais informal, mas eu não posso brincar com todos dos mesmos jeitos. As brincadeiras têm que ser diferentes. Não posso brincar com uns e não brincar com outros, porque senão vou ser detonada. Então eu tenho que, mesmo na brincadeira, ter brincadeiras diferentes pra compatibilizar essas diferenças entre as pessoas, né, e isso exige um esforço né?

Denomina-se aqui autocontrole da espontaneidade a instância do trabalho de Joana que exige que ela faça um debate de normas que diz respeito à naturalidade e à artificialidade nas relações com seus subordinados hierárquicos. Emerge aqui uma discussão sobre a forma como ela se relaciona com os funcionários de sua equipe. Define-se como uma gerente informal e que gosta de brincar com os colegas de trabalho. Ao lado disso, conforme o enunciado IS6, ela avalia que um tratamento descontraído combina com uma gerência participativa que estimula a autonomia das pessoas, enquanto que a formalidade e a impessoalidade rimariam com um gerenciamento rígido e controlador.

No entanto, ao ser confrontada com a contradição entre “brincar naturalmente” e “brincar para não ser detonada”, Joana inicia um movimento de elaboração que culmina no reconhecimento de um elemento que compõe sua atividade de gerenciamento. Ela explica que seu jeito descontraído exige uma preocupação constante em dosar as brincadeiras, pois nem todos as recebem da mesma forma. Joana então indica um esforço que precisa ser empreendido: tem que ser descontraída – uma demanda da equipe – mas é preciso ter habilidade para perceber que tipo de brincadeira cada um(a) aceita e deseja: “Eu gostaria de ser mais natural... eu não posso por exemplo, brincar com a Ivete da mesma forma que eu brinco com a Solange. Porque são interpretações diferentes.” (AC2)

Este movimento demonstra que um autocontrole relacional faz parte da atividade de seu trabalho, pois, além de encontrar meios de lidar com as diferenças entre as pessoas, ela deve ter cuidado em parecer que não está dando mais atenção para alguns em detrimento de outros: - “Não posso brincar com uns e não brincar com outros, porque senão vou ser detonada.” (AC4). Subjaz uma busca por não ser “detonada” (“vão utilizar provavelmente de mecanismos de te fritar com o chefe acima, reclamando...”), considerando-se neste registro as perdas, seja na carreira, na remuneração, etc. que isto representaria.

Entende-se que o diálogo com Joana aponta para alguns traços da cultura brasileira nas organizações (DAVEL; VASCONCELOS, 1997) que acabam influenciando no trabalho gerencial. Não raro as organizações brasileiras, empresariais ou não, públicas ou privadas, são marcadas pela falta de valorização da qualificação e competência profissionais em favor da lealdade pessoal a um bom “padrinho”. Segundo Davel & Vasconcelos (1997), isto se deve a um passado escravista e colonial, que configura uma cultura paternalista, onde o nepotismo e o favoritismo estão presentes. Desta forma, ao se ingressar em uma organização (mesmo via concurso público), muitas vezes se desconfia de processos meritocráticos de crescimento profissional, já que a ascensão na carreira pode ser facilitada pelo grau de proximidade que as pessoas estabelecem com os ocupantes dos cargos de decisão.

Portanto, Joana indica que a forma de se relacionar com as pessoas sob sua coordenação extrapola a questão do estímulo à autonomia e à participação. Elas também parecem querer garantias de que não serão prejudicadas profissionalmente devido a favoritismos. Diante disso, além de tratar as pessoas de sua equipe de modo “mais ou menos igual” (AC4) em relação às normas da empresa, Joana também se vê obrigada a exercer um autocontrole para que transpareça uma equidade de tratamento nas relações interpessoais. Nesse ambiente, percebemos que o manejo adequado da própria espontaneidade torna-se uma competência interacional central que ela deve desenvolver para que possa ter êxito na atribuição de gerenciar o trabalho de sua equipe. Esta competência, que até antes dessa pesquisa era um conceito-em-ato, como indica a DP, passa por uma atividade reflexiva e verbalizável, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de agir de Joana.

5.4.4 Movimento 4 – *Estimulação da “motivação” da equipe de trabalho*

Instruções ao Sósia (IS)

1. P- As reuniões semanais de sua equipe acontecem sempre?
2. G- Sempre.
3. P – Minha equipe gosta, aceita essas reuniões?
4. G – Gosta, gosta, aceita. Falam “ai que saco, não sei o que...”, mas gosta. Gosta porque é uma forma de participar, de...
5. P – Não tem muita resistência?
6. G - Não. Só não participa quem não tá lá na hora. Se não participar eu chamo: “Vamo, vamo pra reunião, vambora, vambora, tem que resolver esse abacaxi, vamo resolver junto.” Às vezes dá umas fugidas, mas as fugidas geralmente são de pessoas não muito comprometidas, como a Katia e a Ivete. E quando vão à reunião, contribuem pouco.
7. P- Mesmo elas não sendo comprometidas você chama pra reunião...
8. G – Lógico. Você vai lá e “vamo lá, vamo lá, vamo lá!”(...)

Autoconfrontação (AC)

1. P - Você estava falando de uma reunião semanal, embora você diga que não, na sua fala parece que há mesmo uma certa resistência das pessoas. Queria que você falasse um pouco mais sobre isso.
2. G – É... acho que o ser humano é contraditório né, o tempo inteiro. (...) Eu fui invertendo um pouco essa lógica da reunião no seguinte sentido: antes eu trazia mais elementos do contexto pra pensar coisas que estavam impactando a gente e até dar um informe pras pessoas, informação mais geral. Mas eu tive um retorno de um membro da equipe dizendo que era pra eu tá falando mais do cotidiano e deixar essa parte mais do cenário, do contexto, pro momento mais final da reunião né. E eu fui fazendo isso e acho que funcionou melhor né.
3. P – As pessoas não estavam gostando muito dessa forma inicial?
4. G – É... eu não sei se todas as pessoas, mas essa pessoa especialmente me deu esse retorno que cabia, então eu fui tentar de um

outro jeito e acho que funcionou bem.

5. P – Eu até perguntei se...

6. G – (Interrompendo P) Mas eu gosto de fazer essas reuniões, tenho um prazer, é um momento de discussão coletiva onde a gente pode qualificar a discussão, de pensar em possibilidades técnicas, de estar levando textos... mas eu nem tenho levado mais porque não tão nem aí pros textos. Quando eu vejo alguma coisa no jornal peço pra tirar xerox, levo, mando distribuir e tal... vejo que não tão nem aí. Então isso acaba também meio que desanimando né, você investindo né, e neguinho aí na flauta. Então fica uma coisa assim... você nadando, nadando...

7. P – E sobre isso que eu chamo de você chamar as pessoas não comprometidas pra reunião?

8. G – Lógico! Minha obrigação é chamá-las. O meu papel é chamá-las. Eu digo assim “Tô indo pra sala de reunião”. Chego lá, só está eu, na maioria das vezes né. Aí vem chegando um, chegando outro... isso que é uma equipe pequena, tá? (...) Porque isso significa que na hora que você coloca no coletivo, as falhas vão aparecer; quem não gosta de compartilhar vai aparecer; a concorrência vai aparecer... então vai aparecer uma série de conflitos, que, mesmo que sejam bem sutis, eles vão aparecer. Mas a reunião é uma forma de alinhamento do grupo, das diretrizes, das premissas que a gente tem que seguir.

Nos enunciados IS3 e IS4, nota-se uma contradição na fala de Joana, pois ela afirma que as pessoas da sua equipe gostam, aceitam as reuniões semanais que ela promove, mas ao mesmo tempo reclamam das mesmas: “ai que saco”. A gerente, inclusive, comenta que tem que dar um certo “empurrão” para que a reunião aconteça: “vamo, vamo pra reunião, vambora, vambora, vambora...” (IS6).

Em um segundo momento, ao ser confrontada com essas falas, Joana toma consciência dessa contradição e tenta elaborar uma explicação: “o ser humano é contraditório né, o tempo inteiro” (AC2). Trata-se de um movimento dialógico importante, pois ela começa a identificar um esforço invisível de sua parte, um trabalho que ela mesma não reconhece e que pode gerar um desgaste. Isso se torna mais claro quando, mais adiante, ela afirma “(...) vejo que não tão nem aí.

Então isso acaba também meio que desanimando né, você investindo né, e neguinho aí na flauta.” (AC6).

O que isso pode revelar sobre o trabalho de “gerenciar as pessoas”, de gerenciar o trabalho de outras pessoas? Entende-se que existe uma demanda atual de comunicação e transparência entre o gerente e sua equipe. Ao lado disso, há um pressuposto de que a participação das pessoas nas decisões sobre seu próprio trabalho gera maior “motivação e comprometimento” com as tarefas a serem desempenhadas. Nesse contexto, há um entendimento de que cabe aos gerentes encontrar os elementos mobilizadores para que as pessoas se envolvam com o trabalho. Eles são cada vez mais avaliados por isso, como podemos constatar nas avaliações ditas de “360°” e nas ditas pesquisas de “clima organizacional”, onde é comum a valorização do gerente que estimula e “motiva” os membros de sua equipe.

Uma receita comum para a boa participação é a realização de reuniões periódicas para que as pessoas possam dar suas contribuições e sentirem-se parte daquilo que está sendo realizado. No entanto, no cotidiano de Joana, isso acaba não dando conta do trabalho real, ou seja, não mobiliza. Estas reuniões acabam se tornando uma receita centrada no gerente, onde ele define a forma e o conteúdo das mesmas. O resultado disso pode se expressar na forma de um “reunismo” que produz tédio e desinteresse das pessoas, quando a autorização efetiva se esvazia.

Encontrar a boa forma das pessoas participarem é uma tarefa que exige uma leitura sempre contextual, onde cada equipe, em diferentes situações, configura interesses diversos. Trata-se de um trabalho de tradução, regulação, acordos e conciliação das metas estabelecidas pela empresa com aquilo que é importante para as pessoas. Vemos aí a necessidade de um exercício de compatibilização entre estes dois fatores. Quando se fala em “motivação” não se pode desconsiderar os resultados a serem atingidos. Joana aponta para isso quando afirma que a reunião também “é uma forma de alinhamento do grupo, das diretrizes, das premissas que a gente tem que seguir.” (AC8).

No enunciado AC2, Joana dá o exemplo de uma situação onde há uma tentativa de conciliar esses interesses, algo que ela faz experimentando, mas sem dar muita atenção a essa tentativa. Uma funcionária sugeriu que a reunião mudasse de formato para que as pessoas se envolvessem mais. Joana faz as mudanças sugeridas e, a partir disso, a reunião passa a funcionar melhor.

Dessa forma, chamamos a atenção para os problemas da aplicação cega das fórmulas de especialistas, apontando que não se deve decretar o que é bom para o trabalhador em seu lugar. O risco de não se levar em consideração o debate de normas e o mundo de valores que circulam no trabalho das pessoas atravessa todo o universo do trabalho. Nesse sentido, ao falar sobre motivação na perspectiva da Ergologia (considerando que a autora tem uma formação psicanalítica), Revuz (2010) reafirma que, na verdade, as pessoas se motivam espontaneamente. A questão daí emergente é a seguinte: como as organizações de trabalho fazem para “quebrar” esta motivação que é espontânea?

5.5 Discussão

O trabalho do gerente é alvo de estudos os mais diversos que, em sua maioria, têm o intuito de servir como fórmulas e modelos prescritivos de atuação. No enfoque aqui presente, no entanto, privilegia-se o caráter situado e parte-se da experiência concreta de uma gerente. Este olhar pretendeu se aproximar da opacidade inerente a toda atividade, entendendo que colocar em palavras aquilo que é vivenciado pelas pessoas no seu próprio trabalho nunca está pronto para ser comunicado. Dessa forma, buscou-se fazer um uso particular do princípio metodológico da autoconfrontação, articulado com uma técnica influenciada pela técnica de Instruções ao Sósia, em uma tentativa de aproximação da atividade, das dramáticas de usos de si vivenciadas pela protagonista do trabalho enquanto gerente de uma grande empresa pública. Trata-se de uma experimentação investigativa que tem seus limites, dado que a técnica foi criada por Ivar Oddone e seus parceiros em um contexto histórico particular da Itália, na década de 1970, para refletir os riscos presentes nas relações entre aquela forma de trabalhar e a saúde dos trabalhadores, em um momento em que o movimento operário e sindical mostrava-se muito forte. Ao transpor esta técnica para outro contexto e objetivos, o risco de distorção e até mesmo de usurpação desta ferramenta, em prol de interesses empresariais. O estudo aqui apresentado buscou estar atento a estes limites, procurando fazer um uso prudente, cuidadoso e respeitando a tradição crítica deste dispositivo de pesquisa-intervenção.

Esta investigação nos possibilitou descobrir elementos do trabalho gerencial que apontam para uma síntese de múltiplas exigências, muitas vezes contraditórias entre si. Alguns questionamentos práticos parecem atravessar constantemente o debate de normas (quando circula um mundo de valores) de quem, como Joana, exerce o cargo de gerente:

- Como se consegue autorização das pessoas para interferir no trabalho delas?
- Como se lida ao mesmo tempo com um sistema de controle que opera sobre indicadores e resultados mensuráveis e a manutenção da organização real do trabalho?
- Como fazer um autocontrole da espontaneidade de forma a transparecer uma equidade de tratamento entre os membros da equipe de trabalho?
- Como se mobiliza a participação das pessoas?

Todos estes questionamentos emergiram a partir de problemas e impasses durante o exercício de sua atividade de gerenciamento. Joana procurou enfrentar cada um deles mobilizando-se por inteiro, o que permitiu dar vida aos resultados esperados. Vimos que a gerente, como quaisquer trabalhadores, também lida com as variabilidades e imprevistos das situações, requerendo da mesma uma constante renormatização para a realização do seu trabalho.

Por último, pode-se indicar que o uso do princípio da confrontação, neste caso, da técnica de autoconfrontação então empregada, permitiu uma análise do trabalho que resultou não só em maior compreensão do trabalho investigado, como também permitiu que a gerente reelaborasse muitas das suas escolhas e decisões. Como indicado no Capítulo 3, Pastré (2010) entende que a partir do momento em que os conceitos-em-ato são verbalizados, eles resultam em um melhor diagnóstico da situação. Para o autor, o desenvolvimento ocorre com a transformação das coordenações agidas em coordenações conceituais. O resultado dessas ações reflexivas seria a conceitualização dos conceitos-em-ato, permitindo a renovação da experiência e o aumento da competência.

Sua participação neste estudo clínico de sua atividade permitiu que ela refletisse sobre sua experiência abrindo caminho para o desenvolvimento de sua capacidade de agir. Aponta-se que um desdobramento do método poderia ser sua utilização contextualizada como dispositivo de formação e desenvolvimento na

empresa em que atua. Nesse caso, seria útil a inclusão de uma nova etapa onde déssemos continuidade, com Joana, a diálogos que investigassem transformações ocorridas no seu processo de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O formato de tese pela qual se fez opção foi a de cinco capítulos-artigos que, embora tenham alguma autonomia entre si, com objetivos próprios, foram articulados de forma que atendessem ao objetivo geral da tese. Apresenta-se a seguir uma argumentação articulando o que foi abordado e discutido até aqui nos diferentes capítulos.

A *démarche* ergológica serviu como orientação para a mobilização de diferentes referenciais teórico-metodológicos, buscando colocá-los em diálogo, ao mesmo tempo chamando atenção para a incontornável presença dos protagonistas do trabalho no processo de compreender↔transformar os processos de trabalho e organizacionais. Nos diversos capítulos, nossa “caixa de ferramentas” foi sendo apresentada e explorada no sentido de dar corpo e consistência à problemática e objetivo da tese, que foi analisar a relação entre atividade de trabalho e desenvolvimento de adultos.

Nos dois primeiros capítulos procuramos explorar as bases teóricas que fundamentam o conceito de atividade utilizado nas diferentes correntes e abordagens de estudo sobre o trabalho, particularmente aquelas que, no Brasil, podem ser entendidas como pertencentes ao campo da chamada Psicologia do Trabalho & Organizacional – PT&O.

Na *démarche* ergológica, detectando-se o papel transversal do conceito de atividade, Schwartz (2005) vem buscando colocá-lo em análise. Em seu estudo histórico e epistemológico, verificou que esse conceito tornou-se base ou ingrediente de diversas abordagens de pesquisa e intervenção sobre o trabalho. Segundo o autor:

A atividade torna-se o lugar de uma dialética onde agora é preciso articular os debates do sujeito com todos os tipos de normas apreendidas no horizonte histórico-social. Estas normas devem ser pensadas como anteriores aos sujeitos que com elas têm que lidar, mas também é a história destes sujeitos, anterior a estas normas, que permite abordar localmente o resultado das negociações de onde resulta, a cada vez, a reconfiguração do meio. Com este reposicionamento, a atividade sai das disciplinas apenas do sujeito para ser um caldeirão profundamente enigmático da história, atravessando os campos disciplinares. (SCHWARTZ, 2005, p.63, tradução nossa).

Ao fazer referência a duas linhagens filosóficas que desembocam nos estudos da psicologia histórico-cultural, nas pesquisas da ergonomia da atividade e na filosofia de Canguilhem, Schwartz (2005, 2007) chega à conclusão que a atividade é um conceito que remete a três características essenciais: transgressão, mediação e contradição, o que faz desse conceito um operador transversal.

Por *transgressão* entende-se que atividade é um conceito que não pode ser situado em um campo específico de saber, pois vai sempre transgredi-los. Atravessa as dicotomias corpo/mente, consciente/inconsciente, biológico/cultural, afetivo/racional, verbal/não verbal. Enquanto conceito, ela remete a um fenômeno não pertencente a nenhuma disciplina e que se recusa à segmentação.

A característica de *mediação* explicita o conceito de atividade como uma dinâmica permanente entre esses campos que são normalmente separados e que permite a circulação entre global/local, macro/micro. O meio de trabalho, por exemplo, inclui todas as dimensões globais de nossa vida coletiva (macro) e, ao mesmo tempo, é situado no sentido de explicitar ofícios, profissões, e demandar competências (micro). E quem faz essa mediação é sempre a atividade humana.

Quanto à terceira característica, de *contradição*, destaca-se que a atividade emerge em um campo de forças contraditórias e supõe sempre a gestão dessas contradições entre histórias singulares e relações sociais complexas, entre trabalho prescrito e trabalho real, entre normas antecedentes e renormatizações.

Ao levar em consideração esta complexidade inerente à atividade humana, a Psicologia ou qualquer outra disciplina científica deve obrigatoriamente repensar seus métodos quando eles se restringem à aplicação de hipóteses preestabelecidas no campo conceitual. Nesse sentido, mais do que um conceito que aponta para um fenômeno, a atividade deve ser entendida como um ponto de vista a orientar a pesquisa, o diálogo sinérgico entre saberes (incluindo os saberes investidos, da prática), disciplinas (como Psicologia e Linguística) e abordagens (como a Psicodinâmica do Trabalho e a Clínica da Atividade).

Como esse ponto de vista pode nos ajudar a compreender o processo de desenvolvimento de adultos no trabalho? Entendemos que a relação entre atividade de trabalho e desenvolvimento de adultos pode ser mais bem esclarecida quando Schwartz (2010b) busca responder à seguinte questão: a experiência (de trabalho) é formadora?

O autor enfatiza que em toda experiência encontramos uma memória que não se verbaliza nem se conscientiza de forma espontânea, pois nela somos confrontados ao enigma do corpo. Isso não é verdadeiro apenas para atividades ditas manuais, mas igualmente nas relações de serviço, por exemplo, nas quais também o corpo é implicado. As posturas, a modulação da voz, os gestos fazem parte da maneira como a pessoa mobilizará um patrimônio de saberes e valores para tratar de tal ou qual maneira a pessoa – cliente-usuário-paciente – que ela tem em face.

É por isso que não sabemos bem quem faz experiência. Tenho uma expressão para designar esse enigma, corpo-si ou a pessoa-si. Nisto que faz experiência, há a história de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos com uns e outros, atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem. É tudo isso que faz experiência. (SCHWARTZ, 2010b, p.43)

A atividade tem a capacidade de produzir uma experiência bruta enraizada no corpo, que tem como característica não ser totalmente conscientizada. Essa experiência produz um tipo de saber que não é facilmente verbalizado, pois é fortemente intuitivo. Toda situação de atividade é aplicação de um protocolo: há normas a respeitar, um regulamento a aplicar. Ao mesmo tempo, segundo Schwartz, toda situação de atividade é sempre “encontro de encontros” (2010b), ou seja, a atividade de trabalho nos obriga a gerir simultaneamente diferentes encontros do corpo-si com as múltiplas dimensões de um trabalho situado: encontro com ferramentas, objetos e condições de trabalho variáveis; encontro com clientes, colegas e chefias também variáveis; e encontro consigo mesmo. A gestão deste encontro de encontros faz com que este corpo-si realize continuamente debates de normas em um mundo permeado de valores.

O autor, no entanto, indica que é preciso separar o que comumente se entende por *experiência de trabalho* daquilo que ele denomina de *trabalho como experiência*. Para Schwartz (2010b), não é por que ficamos muito tempo em uma mesma situação de trabalho que capitalizamos fortemente algo. A simples duração temporal não produz um patrimônio consistente. Na experiência entendida apenas como uma passagem de tempo pode haver rotinas com baixa intensidade de encontros. Dessa forma, a experiência pode até mesmo ser um obstáculo à ampliação ou ao enriquecimento de um patrimônio. Por outro lado, no *trabalho como experiência* há uma dramática, um intenso debate de normas, no sentido em que

acontece algo entre as normas antecedentes e “o encontro de encontros” que é preciso renormatizar. Nesse sentido, a antiguidade, a passagem de tempo, somente pode ser positiva se, previamente, houver “um postulado de convocação à experiência.” (SCHWARTZ, 2010, p.43).

Além disso, para o autor, não basta que acumulemos um patrimônio de saberes investidos para que a experiência seja formadora. É necessário que essa experiência seja colocada em palavras, que ela seja verbalizada. A experiência atravessa e se utiliza do corpo-si. Encontra-se aí uma forma de inconsciente ergológico, mais ou menos provisório, que coloca uma dificuldade para colocar em palavras a experiência: “todavia, podemos tornar consciente um certo número desses aspectos, assim como respiramos sem ter consciência, mas podemos governar nossa respiração.” (SCHWARTZ, 2010b, p.45).

Na medida em que em toda situação de trabalho há uma dimensão, de encontro de encontros, é preciso um investimento importante sobre a linguagem para fazer compreender aquilo que há de singular no acontecimento que vamos tratar. Portanto, além da vivência de um *trabalho como experiência*, Schwartz indica a necessidade da existência de uma dupla antecipação. O saber formal antecipa a experiência (em qualquer situação de trabalho há, antes que você entre nele, saberes, regras, que permitem antecipar sua maneira de fazer). Mas, reciprocamente, o tratamento de situações de trabalho como encontros obriga a retrabalhar os conceitos e assim, de uma maneira diferente dos saberes formais, a experiência antecipa o trabalho por vir.

Para o autor, esta dupla antecipação permite restabelecer uma relação de interfecundação entre os saberes investidos e os saberes expressos em palavras e conceitos que necessariamente têm uma dimensão genérica e desinvestida. Nesse sentido, a perspectiva ergológica indica que é preciso fazer falar os saberes da experiência e, a partir daí, retrabalhar, recortar os conceitos mais formais. Segundo Schwartz (2010b), só dessa forma pode-se afirmar que a experiência de trabalho é formadora.

Apesar das diferenças existentes entre a Didática Profissional, a Clínica da Atividade e a Abordagem Sociotécnica, defende-se nesta tese que nelas estão presentes as características apontadas por Schwartz que transformam a atividade em uma experiência formadora, ou seja, que transformam a atividade em desenvolvimento. Estas abordagens têm em comum uma concepção de

desenvolvimento que dialoga com a psicologia histórico-cultural. As duas primeiras assumem explicitamente a influência teórico-metodológica de Vigotski, enquanto a Abordagem Sociotécnica, embora não faça uso da psicologia histórico-cultural, possui elementos que permitem pensar o desenvolvimento de adultos no trabalho de forma coerente com as concepções de Vigotski. Como apontado no Capítulo 3, Vigotski foi um autor que permitiu pensar o desenvolvimento psicológico não apenas na infância, mas também na vida adulta. Para que haja desenvolvimento, o autor indica a necessidade de dois fenômenos interligados: atividade de confrontação ativa com o meio e a mediação social através da linguagem.

Vigotski afirma que, primeiramente, o desenvolvimento “é o resultado de uma atividade de colisão real entre o organismo e o meio, o resultado da adaptação ativa ao meio.” (VIGOTSKI, 1931/1996, p. 241).

A segunda característica do desenvolvimento é a mediação social através da linguagem. Vigotski (1998) esclarece que o uso de instrumentos (materiais e simbólicos) está mutuamente ligado ao longo da evolução da espécie humana (filogênese) e do desenvolvimento do indivíduo (ontogênese). A invenção desses elementos mediadores significou o salto evolutivo da espécie humana. Diferente de outras espécies, o homem não só produz seus instrumentos para a realização de tarefas específicas, como também é capaz de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros do seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e de criar novos. Com o auxílio de instrumentos, o homem pode controlar sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de ação, de atenção, e de memorização. Para Vigotski, os instrumentos, materiais e simbólicos, são criados pelas sociedades ao longo da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Além disso, a apropriação de signos produzidos culturalmente “provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias de desenvolvimento individual.” (VIGOTSKI, 1999a/1930, p. 34).

Entendemos que as concepções sobre o desenvolvimento de adultos no trabalho da Didática Profissional e da Clínica da Atividade não são necessariamente excludentes. Certamente quando há possibilidade de ampliação do poder de agir dos coletivos de trabalho, há desenvolvimento da capacidade de agir dos indivíduos. Como indica a Clínica da Atividade, o fortalecimento do gênero profissional facilita a troca de experiências e, portanto, maior mediação social e reapropriação das

normas existentes no meio. Entretanto, como também indica a Didática Profissional, é possível o desenvolvimento individual da capacidade de agir mesmo em situações permeadas por afetos negativos, onde a autonomia dos coletivos de trabalho está enfraquecida.

Podemos, enfim, concluir que a relação existente entre atividade de trabalho e o desenvolvimento do adulto é complexa e multifacetada. Nesse sentido, a contribuição desta tese pretende ser um esforço de compreender de forma mais consistente e rigorosa essa relação que nos últimos anos tem sido objeto de investigações teóricas e empíricas. O traço de união entre as diferentes abordagens mobilizadas e colocadas em diálogo nesta tese é a ênfase no ponto de vista da atividade e na experiência-trabalho, elementos estes que nos ajudam a compreender que os mundos do trabalho, mais do que um campo de aplicação da Psicologia, são lugares de indagação, desafio e convocação desta ciência a fazer experiência e produzir permanentemente novos instrumentos teórico-metodológicos.

REFERÊNCIAS

ABQV. Homepage da Associação Brasileira de Qualidade de Vida. Disponível em <<http://www.abqv.com.br/portal/Default.aspx>>. Acesso em: 12 fev. 2014

ALBUQUERQUE, S. M. *Envelhecimento Ativo: desafio dos serviços de saúde para melhoria da qualidade de vida dos idosos*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina USP, 2005

ALTHUSSER, L. *Sur la Philosophie*. Paris: Gallimard, 1987/1994

ASHLEY, P. A. (org). *Ética e Responsabilidade Social nos Negócios*. São Paulo: Saraiva, 2005

ATHAYDE, M. Psicologia e Trabalho: Que relações? In: JACÓ-VILELA, A.; MANCEBO, D. (org.). *Psicologia social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

ÁVILA, F. *Análise da evolução da organização do trabalho no sistema de produção de uma multinacional do setor de pneumáticos no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARROS, C. *Qualidade de vida no trabalho: uma ferramenta para a qualidade total*. *Revista CADE* – Universidade Moraes Junior/Mackenzie Rio de Janeiro, 2003.

BARROS, S. P. *A promoção de Qualidade de Vida para os Trabalhadores: Discurso, Poder e Disciplina*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia da USP, 2010

BÉGUIN, P.. Arqueologia do conhecimento. Acerca de la evolución del concepto de actividad. *Laboreal*, v. II, n. 1, p. 55-61, 2006

BERGAMINI, M.. *Psicologia aplicada à administração de empresas*. [S. l.]: Atlas, 2009

BOUTINET, J. P. Vida adulta em formação permanente: da noção ao conceito. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. (org). *Tratado das ciências e técnicas da formação*. Lisboa: Instituto Paiget, 1999

BRITO, J.; ATHAYDE M. Vida, saúde e trabalho: dialogando sobre qualidade de vida no trabalho em um cenário de precarização. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 3, p. 587-597, nov. 2009

_____. Ergologia e clínica do trabalho. In: BENDASSOLLI, P.; SOBOLL, L. (org.), *Clínicas do Trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011

BURGESS, T. Ler Vygotsky. In: DANIELS, Harry. (org.) *Vygotsky em Foco*:

Pressupostos e Desdobramentos. Campinas: Papirus, pp. 31-68, 1995.

CANGUILHEM, G.. Meio e normas do homem no trabalho. *Pro-posições*, v. 12, n. 2-3, p. 109-121, 1947/2001

_____. *O normal e o patológico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1966/2000.

_____. O que é a psicologia? *Tempo Brasileiro*, n.30/31, Rio de Janeiro: 1956/1972.

CHAIKLIN, S. (org.). *The theory and practice of Cultural-Historical Psychology*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 2001

CHRISTO, C.; et al. Análisis del trabajo de manejar la ocupación de otros: el punto de vista de la actividad y una experiencia de autoconfrontación. *Universitas Psychologica*, v. 12, n. 4, 2013.

CLOT, Y. Ivar Oddone: os instrumentos de ação. *Les territoires du travail*, Marseille, n. 3, 1999a. Les continents de l'expérience.

_____. (org.) *Les histoires de la psychologie du travail : approche pluri-disciplinaire*. 2. ed. amp. Toulouse: Octarès, 1999b.

_____. Editorial. *Education Permanente*. v. 146, n. 1, p. 7-16, 2001a.

_____. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

_____. Psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 2010b.

_____. Psicologia. In: BRAIT, B. (org) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010c.

CLOT, Y.; FAITA, D.; FERNADEZ, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, v. 146, n. 1, p. 7-16, 2001b

COLE, M.; ENGESTRÖM, Y.; VAZQUEZ, O. (org.). *Mind, Culture and Activity*. UK: Cambridge University Press, 1997.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução ao livro A Formação Social da Mente. In: VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORNU, R. Le voisin sait aussi des choses... In: Y. Schwartz (dir.) *Reconnaisances du travail: pour une approche ergologique*. Paris: PUF, 1997.

CUMMINGS, T.; SPREITZER, G.; BENNIS, W. *O futuro da liderança: uma coletânea*

com as ideias dos maiores líderes da atualidade. São Paulo: Futura, 2001

DRUCKER, P. *Desafios gerenciais para o século XXI*. São Paulo: Cengage Learning, 1999.

CURIE, J. *Travail, personnalisation, changements sociaux. Archives pour les histoires de la psychologie du travail*. Toulouse: Octarès, 2000.

DANIELLOU, F. Análise do trabalho: Critérios de saúde, critérios de eficácia econômica In: CASTILLO, J.; VILLENA, J. (Orgs.) *Ergonomía: conceptos y métodos*. Madrid: Editorial Complutense, 1998.

_____. (org..) *A Ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgar Blücher, 2004

DAVEZIES, Ph. Eléments de Psychodynamique du Travail. *Education Permanente*, v. 116, p. 33-46, 1993

DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. Gerência e autoridade nas empresas brasileiras. In: MOTTA, F. Prestes; CALDAS, M. (Ed.) *Cultura organizacional e cultura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1997

DAVIS L. The Coming Crisis for Production Management. *International Journal of Production Research*, 1971. Disponível em <<http://moderntimesworkplace.com/archives/archives.html>> Acesso em: 12 mar. 2013.

DEJOURS, C. *Trabalho vivo, tomo 2, Trabalho e emancipação*. Brasília: Paralelo 15, 2013

_____. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

_____. *Avaliação do trabalho submetida à prova do real: críticas ao fundamento da avaliação*. São Paulo: Blucher, 2008.

_____. *O fator humano*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

_____. Intelligence ouvrière et organisation du travail (À propos du modèle japonais de production). In: HIRATA, H. (dir.). *Autour du "modèle" japonais: Automatisation, nouvelles formes d'organisation et de relations de travail*. Paris: L'Harmattan, 1992. p. 275-303.

DEJOURS, C.; JAYET, Christian. Psicopatologia do trabalho e organização real do trabalho em uma indústria de processo: metodologia aplicada a um caso. In: DEJOURS, C; ABOUCHELLI, E.; JAYET, C. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.

DELEUZE, G. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DELLARI JUNIOR, A. Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: um diálogo

no limiar entre Arte e Psicologia. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011.

DESSORS, D. *De l'ergonomie à la psychodynamique du travail : méthodologie de l'action*. Paris: Érès, 2009.

DORIA, N. O corpo na história: a dupla natureza do homem na perspectiva materialista dialética de Vigotski. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 56, n. 1, 2004.

DURAFFOURG, J. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Y. ; DURRIVE, L. (org.) *Trabalho e Ergologia*. Niterói: EDUFF, 2010.

EDGLEY, R. Materialismo Dialético. In: BOTTOMORE, T. (org.) *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1983/2001.

EIJNATTEN, F. Developments in Social-Technical Systems Designs. In: DRENTH, THIERRY; WOLF (orgs). *Handbook of Work and Organizational Psychology*. UK, Psychology Press, 1998.

EMERY F.Characteristics of Socio-Technical Systems. In: DAVIS, L. E.; TALYOR, J. C. (org.).*Design of Jobs*. New York: Penguin Books, 1972. Disponível em <<http://moderntimesworkplace.com/archives/archives.html>> Acesso em: 12 mar. 2013

ENGELS, F. *A Dialética da Natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1883/2000.

ENGESTRÖM, Y. On Third Generation Activity Theory: Interview With Yrjö Engeström. *Europe's Journal of Psychology*, 2012, v. 8, n.4, p. 515–518, 2012

ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R.-L. (orgs.). *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press. 1999.

ENGESTRÖM, Y.; COLE, Michael. Cultural-Historical Approaches to designing for Development. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (orgs.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press, 2007.

ERICEIRA, R. História e Vida Mental: A Psicologia dos Povos wundtiana. Proposta para sessão temática. ABRAPSO, 2007. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_121.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

ESCOBAR, C. H. *Marx trágico. O Marxismo de Marx*. Rio de Janeiro: Taurus, 1993.

_____. *Marx: filósofo da potência*. Rio de Janeiro: Taurus, 1996

ESPINOZA, B. *Ética*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)

FAÏTA, D. *Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FAÏTA, D. Sur la Méthode d'Auto-Confrontation. In: FAÏTA, D.; MAGGI, B. *Un débat en analyse du travail*. Toulouse: Octarès, 2007

_____. La conduite du TGV: exercices de style. *Langage et Travail*, cahier n. 8 (Le chercheur et la caméra), 1996.

FALCOZ, C.; LAROCHE, H.; CADIN, L.; FRÉRY, F. Le métier de cadres: entre activité et carrière. In: LIVIAN, Y (org.) *Être cadre, quel travail? Organization et technologie*. Paris: Anact, 2006.

FALZON, P. (org.) *Ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher, 2007

FERREIRA, A.; GUTMAN, G. O funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. In: VILELA; FERREIRA; PORTUGAL (orgs). *História da Psicologia: rumos e percursos*. [S. l.]: Nau Ed, 2007

FIGUEIREDO, L. C.. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. Petrópolis: Vozes, 2011

FONTANA, R. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 71, 2000

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2004. (Texto publicado originalmente em 1971).

GARCIA-ROZA, L. A. *Esboço de uma história do saber psicológico*. Dissertação de (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica/PUC, Rio de Janeiro, 1975.

GOMES, E.; BORELLI F.; NAZARÉ JC. Teoria Sócio-Técnica: resgatando o construto à luz da criticidade, *REGES*, v. 2, n. 2, maio/ago 2009.

GUÉRIN, F. et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher, 2005

HIRATA, H.; ZARIFIAN, P. Força e fragilidade do modelo japonês. *Estudos Avançados*. São Paulo. v. 5, n. 12, 1991.

KRUNN D,. *Psicologia do Trabalho*. São Paulo; Ed. LTC, 2005.

LACAZ, F. A. Qualidade de vida n(d)o trabalho: um conceito político e polissêmico. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 3, p. 565-572, nov.2009

_____. Qualidade de vida no trabalho e saúde/doença. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 5, n. 1, p. 151-161, 2000.

LACOMBLEZ, M. André Ombredane, Jean-Marie Faverge et le béhaviorisme. *Actes du Séminaire du Centre de Recherche du Travail et du Développement*. Paris, 2011

LEONTIEV, A. *Activity, consciousness and personality*. New Jersey, EUA: Prentice-Hall, 1978a. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2012.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1959/1978b.

_____. Introdução sobre o Trabalho Criativo de L. S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 1982/1999.

LEPLAT, J. *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris: PUF, 2008.

LEPLAT, J.; HOC, J. -M. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie cognitive*, v. 3, n. 1, p. 49-63, 1983.

LIMONGI-FRANÇA, A. C. Qualidade de vida no trabalho: o estudo qualitativo na empresa natura. Atas do V Seminário em Administração da FEA-USP. São Paulo, 2001.

LIMONGI-FRANÇA, A. C.; ARELLANO, E. B. Qualidade de Vida no Trabalho. In: FLEURY, M. T. L. (org.) *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.

LIMONGI-FRANÇA, A. C. *Qualidade de Vida no Trabalho – QVT: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial*, São Paulo: Atlas, 2004.

LURIA, A. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

MARCUSCHI, L. A. *A repetição na língua falada: formas e funções*. Tese para professor titular em linguística. Recife: UFPE, 1992.

MARIGUELA, M. A. *Jacques Lacan, o passador de Georges Politzer: Surrealismo e Psicanálise*. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp, Campinas, 2005.

MARX, K. *El Capital*. Tomo 1. Mexico: Fondo Cultural de Economia, 1867/1958.

_____. Teses contra Feurbach. In: _____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. [S. l.]: Abril Cultural, 1845/1974. (Coleção Os pensadores).

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Ed Martin Claret, 1844/2000.

_____. The German Ideology. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Marx-Engels Collected Works*, Moscow: Progress Publishers, 1846/1969. v. 5. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/german-ideology/index.htm>> Acesso em: 5 mar. 2012.

MATURANA, H.; VARELA, F. *De máquinas e seres vivos: autopoiese, a organização do vivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAXIMIANO, A. *Teoria geral da administração*. São Paulo: Atlas, 2000.

MAYEN, P. Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education Permanente*. v. 151, n. 2, p. 87-108, 2002.

MINAYO M. C.; HARTZ, Z.; BUSS, P. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MONTMOLLIN, M. *Vocabulaire de l'Ergonomie*. Toulouse: Octarès, 1997

_____. *O trabalho e a psique: uma introdução à psicodinâmica do trabalho*, Brasília: Paralelo 15, 2013.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.

ODDONE; RE; BRIANTE. *Redécouvrir La expérience ouvrière*. Paris: Messidor/ Editions Sociales, 1981.

OMBREDANE, A.; FAVERGE, J. M. *L'analyse du travail*. Paris: PUF, 1955.

ORTSMAN, O. *Mudar o trabalho*. As experiências, os métodos, as condições de experimentação social. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

PADILHA, V. Qualidade de Vida no Trabalho num contexto de precarização: a panacéia delirante. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, p. 549-563, nov. 2009.

PASTRÉ, P. *La Didactique Professionnelle*. Paris: PUF, 2011.

_____. Introduction. In: PASTRE P.; SAMURÇAI, R. (org.). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès, 2004

_____. Didactique professionnelle e conceptualization dans l'action. In: BARBIER, J-M.; BOUGEOUIS, E.; CHAPELLE, G.; RUANO-BORBALAN, J-C. (org.) *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF, 2009

_____. Conceptualisation et herméneutique: à propos d'une sémantique de l'action. In: BARBIER, J. M. (Org.). *Signification, sens, formation*. Paris: PUF, 2000

_____. Quelle sujet pour quelle experience: un point de vue de didactique professionnelle. *Revue Travail at Apprentissages* N°6, 2010

_____. MAYEN, P.; VERGNAUD, G. La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, v. 154, p. 145-198, 2006

PÉLEGRIN, B. Sur l'autoconfrontation: vous avez dit « croisé »? *Ergologia* n.5, p. 107-145, 2011

PÉLEGRIN, B. *Quand Faire, c'est faire dire - Mot-à-soi et mot d'autrui: de l'unité composite d'intercompréhension (apport de l'écoute hyperactive et de*

l'autoconfrontation de l'Enquêteur). Monografia (Especialização em Ciências da Linguagem e da Comunicação) - Universidade d'Aix-Marseille, França, 1998.

_____. *Entre les mots et les faits: un fossé*. Monografia (Especialização em Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho) - Instituto de Ergologia, Universidade d'Aix-Marseille, França, 1992.

PIAGET, J. *O nascimento da Inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1936/1978.

_____. *Fazer e Compreender*. São Paulo: EdUSP, 1979.

PINSKY L.; THEUREAU J. *Activité cognitive et action dans le travail: Éléments et événements du travail infirmier*. Paris: CNAM, 1982. v. 2. (Collection de Physiologie du travail et ergonomie; n. 73).

POLITZER, G. *Crítica dos fundamentos da psicologia: a psicologia e a psicanálise*. Piracicaba-SP: Unimep. 1928/1998.

_____. *La crise de la psychologie contemporaine*. Paris: Editions Sociales, 1928-29/1947. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/textosfr.html#politizer>>. Acesso em: 5 mar. 2012.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.

_____. *Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale élargie*. In: CLOT, Y. (org.) *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute, 1999.

_____. *Instrument subjectif e desenvolvimento do poder d'agir*. In: P. Rabardel & P. Pastré (org) *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse: Octarès, 2005

RABARDEL, P.; GOUÉDARD C. *Pouvoir d'agir et capacités d'agir: une perspective metodológica? Pistes*, v. 14, n. 2, 2012

RABARDEL, P.; SAMURÇAY, R. *Modèles pour l'analyse de l'activité e des competences, propositions*. In: RABARDEL, P.; PASTRÉ, P. (org.). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès, 2004

RATNER, C. *Activity as a key concept for Cultural Psychology*. *Culture and Psychology*, Londres, n. 2, p. 407-434, 1996.

_____. *In defense of activity theory*. *Culture and Psychology*, Londres, n. 3, p. 211-223, 1997.

REVUZ, C. *O trabalho e o sujeito*. In: Y. SCHWARTZ, L. DURRIVE (org.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EDUFF, 2010.

REZENDE, M.; ATHAYDE, M.; CHRISTO, C. *O conceito de atividade como unidade de análise na Psicologia?: um possível diálogo entre Vigotski e Politzer*. *Mnemosine*

v. 9, n. 1, p. 61-80, 2013.

REZENDE, M. S.; BRITO, J.; ATHAYDE, M. A automobilização de uma teleatendente para enfrentar as adversidades do trabalho em um call center. *Laboreal*, v. 5, n. 2, p. 63-75, 2009

RISSATTO, I. L. Implantação Coletiva de Sistema de Qualidade ISO 9001. *Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP*, v.3 n 7. 2009.

ROBBINS, H. *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROTHMAN; COOPPER. *Fundamentos de psicologia organizacional e do trabalho*. São Paulo: Elsevier, 2009.

RUBINSTEIN L. L'Activité. In: NOSULENKO, V.; RABARDEL, P. (Orgs.). *Rubinstein aujourd'hui, nouvelles figures de l'activité humaine: anthologie de textes choisis*. Paris: Maison des sciences de l'homme, 2007. p. 141-174.

SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. (orgs.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York: Cambridge University Press, 2009.

SANTOS, M. *O projecto de uma sociedade do conhecimento: de Lev Vygotski a práticas efectivas de formação contínua em Portugal*. Tese (Doutoramento em Psicologia) - Universidade do Porto, Portugal, 2004.

SATO, L.; OLIVEIRA, F. Compreender a gestão a partir do cotidiano de trabalho. *Aletheia*, v. 27, n. 1, p. 188-197, 2008.

SCHEIN, E. *Psicologia Organizacional*. [S. l.]: Prentice-Hall, 1982.

SCHULTZ; SCHULTZ. *História da psicologia moderna*. São Paulo: Cultrix, 1992.

SCHWARTZ, Y. *Expérience et connaissance du travail*. Paris: Messidor/Éditions Sociales, 1988.

_____. Trabalho e uso de si. *Pro-posições*. 1, v. 5, n. 32, p. 34-50, 2002a.

_____. *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Toulouse: Octarès. 2002b.

_____. Actividade. *Laboreal*, v. 1, n. 1, p. 63-64, 2005.

_____. Activité, un brèf aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activités*, v. 4, n. 2, p. 122-133, 2007.

_____. O trabalho e o uso de si. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Ed.) *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EDUFF, 2010a. p. 25-45.
SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? *Educação e Realidade*. 35(1), 35-48, 2010b.

SCHWARTZ, Y. Pourquoi le concept de corps-soi? *Travail et Apprentissages, Revue de Didactique Professionnelle* n. 7, p. 148-177, 2011.

_____. On ne connaît que les choses qu'on apprivoise. In: SCHWARTZ, Y. (org.) *Reconnaissances du travail: pour une approche ergologique*. Paris: PUF, 1997. p. 125-147.

_____. L'activité de travail: enjeux et contradictions pour l'entreprise. *Performance*, 42-43, p. 12-16, 1989.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.) *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2ª ed. ver. e amp. Niterói: EDUFF, 2010.

SCOPINHO, R. A. Qualidade de vida versus condições de vida: um binômio dissociado. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 3, p. 599-607, nov. 2009

SEIDL, E. M. F.; ZANNON, C. M. L. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 580-588, 2004

SHUARE, M. *La Psicología Soviética tal como la vejo*. Moscou: Ed. Progreso, 1990.
SPECTOR, P. *Psicologia nas Organizações*. [S. l.]: Saraiva, 2002.

SPINK, P. A perda, a redescoberta e transformação de uma tradição de trabalho: A teoria sóciotécnica nos dias de hoje. *Organização & Sociedade*, v.10, n.28, set/dez 2003.

STALIN, J. *Problems of Leninism*. Foreign Languages Press, 1976. Disponível em <<http://marx2mao.net/Stalin/DHM38.html>>, Acesso em: 5 mar. 2013

TEIGER, C. El trabajo, ese oscuro objeto de la Ergonomía. In: CASTILLO, J.; VILLENA, J. (Orgs.) *Ergonomía: conceptos y métodos*. Madrid: Complutense, 1998.

TEIGER, C., LACOMBLEZ, M. Ergonomia, formações e transformações. In: FALZON, P. (Org.), *Ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher, 2007. p. 587-602

THEUREAU, J. *Le cours de l'action. Méthode développée*. Toulouse: Octarès, 2006.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2009.

TOLMAN, C. W. The origins of Activity as a category in the Philosophies of Kant, Fichte, Hegel an Marx. In: CHAIKLIN, S. (org.). *The theory and practice of Cultural-Historical Psychology*. Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press, 2001.

TRIST, E. A Socio-Technical Critique of Scientific Management. Edinburgh Conference on the Impact of Science and Technology, 1971. Disponível em <<http://moderntimesworkplace.com/archives/archives.html>>. Acesso em: 12 mar 2013

_____. QWL and the '80s –1st International Conference on QWL and the '80s, Toronto, 1981. Disponível em <<http://moderntimesworkplace.com/archives/archives.html>>. Acesso em: 12 mar. 2013

TURCHI, L. M. Qualidade Total: Afinal, de que Estamos Falando? Serviço editorial do IPEA, 1997. Disponível em <www.ipea.gov.br/pub/td/1997/td_0459.pdf>. Acesso em 28 jul. 2010

VALSINER, J.; ROSA, A. (orgs.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press, 2007.

VAN DER VEER, R. The idea of units of analysis: Vygotsky's contribution. In: CHAIKLIN, S. (org.). *The theory and practice of Cultural-Historical Psychology*. Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press, 2001.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, Jean. *Vygotsky: Uma Síntese*. São Paulo: Loyola, 1996

VANALLE, R. M.; RECHZIEGEL, W. Qualidade de vida no trabalho e a gestão da qualidade total. *Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, 1998. Disponível em <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1998_ART348.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

VARELA F. *Conhecer: as ciências cognitivas, tendências e perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

VERGNAUD, G. Au fond de l'action, la conceptualization. In: BARBIER, J. M. (org). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996

_____. On n'a jamais fini de relire Piaget et Vigotski. In: CLOT, Y. (org.) *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute, 1999.

VIGOTSKI, L. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (compilação de textos publicados originalmente em 1930, 1933 e 1934),

_____. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

_____. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*. v.21, n.71, p. 21-44, 1929/2000.

_____. A Psique, A Consciência e o Inconsciente. In: *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1999a.

VIGOTSKI, L. O Significado Histórico da Crise da Psicologia. In: _____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1927/1999b.

_____. Métodos de Investigação Reflexológicos e Psicológicos. In: _____. *Teoria*

e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1926/1999c.

VIGOTSKI, L. A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento. In: _____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1925/1999d.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. *Obras escogidas. Tomo 3*. Madrid: Visor: Ministerio de Educación y Ciencia, 1931/1996.

WEILL-FASSINA, A. Ergonomie et Formation: Chassé-Croisés. *Revue Travail at Apprentissages*, n. 1, 2008.

WISNER, A. *A Inteligência no trabalho*. São Paulo: Fundacentro, 2003

_____. *Reflexions sur l'ergonomie*. Toulouse: Octarès, 1962-1995.

_____. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. In: DANIELLOU, F. (org.) *A Ergonomia em busca de seus princípios – Debates epistemológicos*. São Paulo: Edgar Blücher, 2004

ZANELLI; BORGES. (org.) *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. [S. l.]: Artmed, 2004.