

# APRENDIZAGEM E SENTIDO: ATIVIDADE DE PANIFICAÇÃO DE MULHERES ASSENTADAS

MARCIA V. PAIXÃO<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-2889-6489>

ELOY E. S. NOGUEIRA<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5234-496X>

**Para citar este artigo:** Paixão, M. V., & Nogueira, E. E. S. (2019). Aprendizagem e sentido: Atividade de panificação de mulheres assentadas. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(2). doi:10.1590/1678-6971/eRAMG190053

**Submissão:** 18 abr., 2018. **Aceite:** 30 ago., 2018.

<sup>1</sup> Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba, PR, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Positivo (UP), Curitiba, PR, Brasil.



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

This paper may be copied, distributed, displayed, transmitted or adapted if provided, in a clear and explicit way, the name of the journal, the edition, the year and the pages on which the paper was originally published, but not suggesting that RAM endorses paper reuse. This licensing term should be made explicit in cases of reuse or distribution to third parties. It is not allowed the use for commercial purposes.

Este artigo pode ser copiado, distribuído, exibido, transmitido ou adaptado desde que citados, de forma clara e explícita, o nome da revista, a edição, o ano e as páginas nas quais o artigo foi publicado originalmente, mas sem sugerir que a RAM endosse a reutilização do artigo. Esse termo de licenciamento deve ser explicitado para os casos de reutilização ou distribuição para terceiros. Não é permitido o uso para fins comerciais.

## RESUMO

**Objetivo:** Este artigo é resultado de um estudo etnográfico realizado em um assentamento no interior do Paraná que, sob a perspectiva da Teoria Social da Aprendizagem, pretendeu compreender como ocorre a aprendizagem da atividade produtiva de panificação de mulheres assentadas, servindo como um caminho para uma diversidade de estudos que buscam entender por que certas práticas emergem, institucionalizam ou são alteradas ao longo do tempo por meio de uma abordagem que as vê como um empreendimento coletivo.

**Originalidade/valor:** Ao revelar o sentido da atividade e participação dessas mulheres na atividade de panificação e sua relação com a aprendizagem no empreendimento, este estudo foi justificado por sua contribuição para a compreensão desse aprendizado, respondendo a questões que possam servir de referência para entender a realidade dos grupos produtivos dessa nova economia.

**Design/metodologia/abordagem:** As propostas de Engeström (2009) e Nicolini (2009) formaram um pacote metodológico cujos resultados mostraram o sentido da atividade como a busca de uma identidade e a vontade de pertencer, fatores geradores de contradições internas e externas que ampliam o horizonte de possibilidades do empreendimento, levando a um ciclo expansivo que provoca o desenvolvimento da aprendizagem.

**Resultados:** Os resultados revelaram que, no sistema de atividade, a aprendizagem e a participação estão intrinsecamente relacionadas, associando o desenvolvimento do grupo com a aprendizagem participativa e a negociação de significados na comunidade em que está inserido, ligando passado e futuro, individual e coletivo, conhecimento novo e existente, num movimento transformador de identidades dos sujeitos e gerador de um conhecimento socialmente construído.

## PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem. Sentido. Identidade. Atividade. Participação.

## 1. INTRODUÇÃO

O Brasil do final dos anos 1960 assistiu ao nascimento de movimentos sociais coletivos em razão do aumento da pobreza e do subemprego associados principalmente à estrutura agrária, concentrada em grandes propriedades, e ao tipo de geração de emprego e renda produzidos pela sociedade capitalista. Como alternativa, formas de organização como associações, grupos produtivos e cooperativas passaram a se inserir no mercado produtivo em um movimento chamado economia solidária (Singer, 2000).

Para Gaiger (2006), a relação mutuamente vantajosa entre o solidarismo e o empreendedorismo econômico presente nesses empreendimentos é comprometida pela necessidade de força de trabalho minimamente qualificada, demandando a transferência de saberes profissionalizados aos membros do grupo. Assim, a pressão por eficácia acaba por empurrar esses sujeitos para a necessidade de buscar alternativas, de aprender, exigindo deles uma condição de vontade (Laville & Gaiger, 2009).

Nos últimos anos, as mudanças conjunturais e tentativas de mudanças estruturais produziram transformações que podem significar a precarização do trabalho (Antunes, 2012). Um trabalho que aqui é tomado em seu sentido ontológico como atividade humana vital para a formação do homem, pois possibilita sua relação com a natureza e com os outros homens, originando o que se chama de humanidade (Marx, 1996; Vygotsky, 1995). Justifica-se, assim, o crescimento da relevância desses outros modelos econômicos de produção e trabalho, bem como de estudos que buscam compreender não só a sua gênese e efetividade, mas também a da emergência dos sujeitos em condições de torná-los efetivos e conduzi-los a enfrentar e mudar a realidade socioeconômica.

Esses empreendimentos propõem um arranjo organizacional que possibilita alternativas de geração de trabalho, produção e renda, e cujos princípios estão ancorados na livre adesão, na cooperação, na autogestão, no bem comum e na ação coletiva (Cole & Engeström, 1997), convertendo experiências em comunidades de práticas e inserindo um novo protagonista no mundo do trabalho.

Um desses protagonistas são os trabalhadores rurais sem-terra nascidos da reforma agrária, que já assentou, apenas no Paraná, mais 18 mil famílias pela transferência da posse de terras improdutivas, e das lutas organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Entre esses assentamentos, está o Oito de Junho localizado, a oito quilômetros da cidade



de Laranjeiras do Sul, na região oeste do Paraná, legalmente estabelecido no ano de 2000 a partir da desapropriação, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), de um latifúndio improdutivo de 1.477 hectares. São 71 famílias assentadas da reforma agrária vivendo no local a partir de atividades produtivas de leite, agricultura e panificação (Paixão, 2014).

Em pouco mais de dez anos, o assentamento que produziu uma associação de produtores agroecológicos e uma associação de mulheres evoluiu para a criação da Cooperativa Agroindustrial 8 de Junho (Coperjunho). Estabeleceu uma associação comunitária, social, esportiva e cultural. Criou uma associação para gerir máquinas e equipamentos que são compartilhados pelos produtores, possui uma participação ativa no MST, é o primeiro assentamento do país a sediar uma universidade federal e detém o primeiro latifúndio agroecológico do Paraná, em escala industrial (Paixão, 2014).

Ao longo do tempo, alguém concebe um projeto diante de uma situação. Sai do plano dos sonhos e torna-se um elemento compartilhado por diversas pessoas. E esse compartilhamento transforma-se em uma ação em direção à realização do empreendimento que vai passar por fases. A primeira fase – ou fase da ignorância – é o domínio das condições para a criação do empreendimento que demanda algo – uma determinação, uma vontade – que, ao longo do tempo, mantém as pessoas unidas enquanto o empreendimento não se constitui. Essa determinação pela realização de algo, sob a ótica de Vygotsky (1995), é a vontade, que é historicamente construída e se desenvolve na relação do sujeito com o outro.

Enquanto as pessoas não têm máquinas, equipamentos, matéria-prima, lucro, enquanto existem dúvidas, escolhas e erros, e ainda não há o convencimento de que o projeto é bom, durante todo esse tempo, algo mantém a consciência do grupo atenta ao aprendizado relacionado ao empreendimento, pois, mesmo com a individualidade no desejo de cada um, “esse desejo só existe porque o indivíduo vive em um mundo simbólico compartilhado com o desejo do outro e que só se tornará real porque é também real para o outro” (Vygotsky, 1995, p. 301).

São as relações de interdependência e de interação que vão caracterizar o sistema de atividade pela permanente negociação de significados entre os sujeitos em interação na atividade e com o contexto. A compreensão do contexto em que a atividade humana tem lugar exige a compreensão dos elementos tempo, espaço, lugar e sequência de eventos que, consideradas todas as relações de significado estabelecidas entre participantes da atividade e esses elementos formadores do contexto, possibilita revelar aspectos fundamentais das concepções que os sujeitos têm da atividade. Isso significa que



analisar elementos desse contexto em separado, fazer recortes na realidade, inviabiliza a compreensão do fenômeno.

Já Leontiev (1978) entendia o contexto como um elemento da síntese dialética entre os sentidos (pessoais e particulares dos sujeitos na atividade) e as significações (coletivas e estáveis na cultura). Essa relação dialética produz a negociação de significados entre os sujeitos em interação, fazendo emergir novos sentidos para a atividade. Assim, alterações no contexto podem alterar os sentidos e os motivos da atividade.

Dessa forma, as atividades do grupo de mulheres possuem um sentido e um significado – particular e coletivo – dentro do contexto em que acontecem, possuem uma história e são orientadas por um sistema maior que orienta as normas das práticas do grupo. Não é possível, então, estudar o sistema de atividade de panificação de forma isolada sem considerar os elementos do contexto.

Sua existência demanda sobrevivência, capacidade de solucionar problemas e de reconstruir-se na dialética do plural e do singular, do passado e do presente. Daí o pressuposto desta pesquisa de que a aprendizagem descreve o evoluir do sujeito e do objeto em uma trajetória de existência do conjunto de atividades cuja essência é trabalho, em que o homem faz uso de instrumentos como meio para transformação da natureza e si mesmo (Leontiev, 1984).

Entender como esse grupo aprende, como o conhecimento é gerado para a criação da atividade, o que mobiliza as pessoas e o contexto da atividade são elementos que nos levam a questionar, antes de qualquer coisa, o porquê da sua participação nessa atividade. Assim, entender o sentido da atividade para os sujeitos e da sua participação pode nos ajudar a responder como o grupo aprende a empreender, e vice-versa, mostrando a relevância do estudo para que outros grupos produtivos da economia solidária

Engeström, Puonti e Seppänen (2003) vão afirmar que a Teoria da Atividade auxilia as pesquisas, sob a perspectiva da Teoria Social da Aprendizagem, a responder a questões como: “Qual é a natureza da aprendizagem coletiva?”. Esperamos que essas reflexões nos levem a entender a realidade de grupos produtivos dessa nova economia e compreender como aprendem e conquistam-se crescentemente sujeitos de suas ações e empreendimentos.

Assim, este estudo, ao buscar revelar o sentido da atividade e da participação na atividade de panificação dessas mulheres e qual a sua relação com a aprendizagem no empreendimento, justifica-se pela sua contribuição para o entendimento desse aprender, respondendo a questões que podem servir como referência para compreendermos a realidade de grupos produtivos dessa nova economia.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os atuais estudos sobre aprendizagem estão embasados em conceitos de processos de aprendizagem, entretanto vêm sendo criticados por vários autores, como observam Vayda, Mccay e Eghenter (1991), por abarcarem uma definição teórica que não é apropriada e que se mostra muitas vezes irrefletida, ao compreender um processo como uma sequência de ações independentes da ação humana e ao eliminar qualquer conceituação substantiva e reflexiva do processo, tornando-se abordagens prescritivas. Essas teorias vêm sendo substituídas por abordagens que buscam capturar a essência da aprendizagem através das lentes de perspectivas como as de Lave e Wenger (1991) e Jonassen (2000) que abandonam a expressão “processo de aprendizagem” e vão buscar aportes teóricos em estudiosos como Lev S. Vygotsky para a compreensão do fenômeno da aprendizagem, adotando a premissa de que a aprendizagem não está restrita à mente do sujeito, mas a processos de participação e interação, e que, para sua compreensão é preciso o entendimento das interações sociais, das atividades que provem a aprendizagem (Engeström & Sannino, 2012).

Uma dessas teorias, a Teoria da Atividade Histórica Cultural (TAHC), em que foram desenvolvidos estudos sobre a atividade humana iniciados por Leontiev, teve Galperin (1957) como primeiro estudioso a contribuir com aporte teórico e metodológico para a teoria da aprendizagem baseado nos conceitos de mediação e interiorização de Vygotsky. Suas ideias tiveram grande repercussão na psicologia russa e abriram caminhos para outros como Elkonin e Davýdov a partir das décadas de 1960 a 1980 (Werstch, 2011).

Para Elkonin (1987), a aprendizagem conduz ao desenvolvimento por meio da atividade. Sua teoria levava em consideração fatores externos como a incorporação da cultura que teria uma formação histórica, e não um dado *a priori*. Foi justamente esse quesito que Davýdov (1978) incorporou aos seus estudos formulando uma teoria da aprendizagem baseada em Vygotsky, Leontiev e Elkonin, em que a cultura, os significados, a linguagem, as relações e interações, a mediação e o contexto sociocultural ganharam relevância para a aprendizagem.

Todavia, a teoria de Davýdov (1978) foi construída para transformar a sala de aula. Com a expansão da TAHC a partir da década de 1980, nomes como o de Michael Cole nos Estados Unidos surgem como estudiosos de Vygotsky. Congressos sobre a Teoria da Atividade organizam-se na Europa;

a partir de 1986, nasce a Society for Cultural and Activity Research (Iscar), e, em 1994, na Universidade de Helsinki, na Finlândia, é fundado por Yrjö Engeström o Centro para a Teoria da Atividade e Pesquisa de Trabalho Desenvolvimental.

Yrjö Engeström (1987) vai desenvolver seus estudos lhes atribuindo o nome de Teoria da Aprendizagem Expansiva (TAE) argumentando que os seres humanos e seus coletivos, independentemente da idade, são criadores de uma nova cultura e aprendem por meio da expansão. Ela incide sobre os processos de aprendizagem em que o próprio sujeito da aprendizagem é transformado a partir de um sistema de atividade coletivo ou de uma rede de sistemas de atividade. Ao questionarem a ordem existente e a lógica de sua atividade, em uma análise colaborativa, dão origem à formação de um novo objeto e um novo padrão de atividade, numa lógica de desenvolvimento baseado na resolução de suas contradições internas. Na aprendizagem expansiva, uma simples ideia inicial é transformada em um objeto complexo, em uma nova forma de prática (Engeström & Sannino, 2012).

Nesse ponto, vemos a justificativa para escolha dessa abordagem para o estudo da aprendizagem no grupo produtivo. Com base na dialética da ascensão do abstrato para o concreto, a TAE pode nos oferecer um quadro para a análise da interação entre o objeto em construção, os artefatos de mediação e as diferentes perspectivas dos participantes em uma progressão de ações que foram e são realizadas coletivamente (Engeström, 2008).

Além disso, a TAE trata de um elemento de fundamental contribuição para a compreensão da aprendizagem no grupo produtivo em estudo e que Engeström vai chamar de transformação expansiva. A história do empreendimento deixou fortemente marcada a questão do desenvolvimento de suas práticas a fim de alcançar um horizonte de possibilidades que o grupo viu e que era maior do que o modo anterior da atividade. Esse desenvolvimento é, muitas vezes, conflitado por novos motivos, e, assim, o sistema de atividade, atravessado por práticas, normas, regras, relações de produção, divisão do trabalho e vozes de diferentes atores, é continuamente reconceitualizado, caracterizando um ciclo espiral, que a TAE vai chamar de ciclo expansivo de aprendizagem (Engeström & Sannino, 2012). Esse paradigma da práxis vai ampliar os estudos de Vygotsky e Leontiev ao permitir a compreensão da coexistência e interação de vários sistemas de atividades ou culturas, o que também é muito claro no sistema de panificação em estudo que é fortemente orientado por outro sistema de atividade também localizado dentro do assentamento, o da cooperativa.



### 3. METODOLOGIA

Este estudo adotou uma metodologia de pesquisa que fosse compatível com os pressupostos ontológicos e epistemológicos da TAE: dar voz a um homem concreto e social. Para tanto, a perspectiva etnográfica possibilitou o estudo de aspectos particulares do cotidiano, e aqui o aspecto da aprendizagem implica a revelação e interpretação das práticas sociais a partir da situação em que ocorrem. O pressuposto é de que o conhecimento do mundo social pode ser gerado pela observação e pela participação em situações interativas no contexto em que o fenômeno ocorre. O pesquisador observa, participa de forma dialética e produz, com os sujeitos objeto de estudo, os sentidos dos eventos.

Ao valorizarmos o contexto dos sujeitos por meio da compreensão que estes possuem daquele e ao focalizarmos o particular como instância da totalidade social, entendemos a aprendizagem como produzida a partir da atividade e, por isso, tomamo-la como unidade de análise. As ações individuais foram interpretadas no contexto sócio-histórico em que se realizam, pois as práticas humanas são socialmente construídas e situadas e se dão pela participação mediada em atividades socioculturais (Vygotsky, 1995). A interação fornece uma base interpretativa a partir da qual os indivíduos atribuem significado às suas próprias ações e às dos outros (Wertsch, 1985). Dessa forma, recorreremos a métodos antropológicos, um *design* metodológico nascido da combinação da necessidade de compreender em profundidade o local de realização da própria prática (Modelo de Sistema de Atividade de Engeström) seguindo os atores por meio da etnografia focada e da pesquisa histórica, cuja possibilidade de interpretação encontramos na análise interpretativa.

Buscando o entendimento e a validação das significações atribuídas pelos sujeitos ao seu contexto sociocultural, a partir da descrição, análise e interpretação, a pesquisa contou com a imersão de um dos pesquisadores no período de 9 de dezembro de 2013 a 31 de janeiro de 2014 no ambiente natural dos sujeitos para ver, observar, ouvir e registrar os dados coletados por meio das técnicas de observação participante, participação observante, diário de campo, registros visuais por meio de fotos, análise de documentos e entrevistas com o grupo de 40 mulheres pertencentes à indústria, o que resultou em narrativas provenientes das histórias de vida. Acredita-se que, como lembrar é um ato de dar sentido social às experiências e aos sentimentos individuais do passado, os indivíduos acabam por fazer de suas experiências as responsáveis pelo seu contexto social presente (Engeström



et al., 2003), e esse processo nos auxiliou a identificar o sistema de atividade proposto por Engeström (1987).

Somado a isso, foram incorporados aspectos específicos sugeridos por Nicolini (2009) que buscam identificar 1. o atual fazer e seu fluxo temporal, 2. os padrões de interações realizadas pela prática, 3. o horizonte de sentido e a preocupação em que a prática se desenrola e 4. a contribuição ativa dos artefatos e outras práticas na realização da atividade em questão. Essa busca levou à adoção de um movimento recursivo de *zooming in* e *zooming out*, promovendo uma descrição convincente e significativa do que a prática é, por que ela é do jeito que é e por que não é feita de forma diferente, orientando o olhar do pesquisador por meio de questões *a priori*.

### (Figura 3.1)

#### QUESTÕES ORIENTATIVAS DO OLHAR DO PESQUISADOR

Sistema de atividade (Engeström)	Zoom in (Nicolini)	Zoom out (Nicolini)
Quem está aprendendo	O atual fazendo e seu fluxo temporal.	Os intermediários da prática.
Por que aprende		As relações através das quais as práticas são tecidas e os efeitos que produzem suas conexões no mundo.
O que aprende	Os padrões de interações realizadas pela prática.	
Como aprende		Como as diferentes práticas são realizadas em diferentes lugares e sob diferentes condições.
Multi voicedness	O horizonte de sentido em que a prática se desenrola.	
Historicidade	A contribuição ativa dos artefatos e outras práticas na realização da atividade.	
Contradições		
Ciclos expansivos		

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Engeström (1987) e Nicolini (2009).

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O modelo de Engeström mostra um objeto que se move de um estado inicial para tornar-se um objeto coletivo e significativamente construído e compartilhado. E é justamente esse processo de transformação do individual para o social que se dá em uma rede de sistemas de atividade repleta de conflitos que o autor procura compreender. Para ele são esses conflitos que motivam a mudança e o desenvolvimento (Engeström, 2001).

Esses sistemas de atividades coletivos compreendem a relação entre objetos em constante movimentação, são mediados por artefatos e orientados



para o objeto, e relacionam-se com outros sistemas de atividade. Esse conceito levou Engeström (2004) a afirmar que um sistema de atividade pode ser apreendido empiricamente a partir de cinco fatores essenciais. A fim de compreendermos em profundidade o local de realização da própria prática, iniciamos pelo princípio da historicidade, em que temos a indústria de panificação como um sistema de atividade mediado por artefatos materiais e culturais que lhe aplicam um caráter coletivo e solidário.

Em 1997 quatro mulheres do ainda acampamento reuniram-se para produzir pães para serem vendidos na cidade. Com o crescimento da demanda, deu-se, em 2004, a formação da associação das mulheres que já contava com 18 integrantes. Nessa época, também aconteceu a primeira ampliação da cozinha. Em 2006, a associação inscreveu seu primeiro projeto no Programa de Aquisição de Alimentos e passou a receber recursos da Companhia Nacional de Abastecimento, o que fortaleceu o grupo. Em 2007, nasceu a Coperjunho com 35 mulheres. Nesse ano ainda, ganharam a licitação da cantina da universidade que levou à nova ampliação.

As ações do sistema de atividade são produção de panificados e cucas para a merenda escolar, produção de salgados, bolachas, biscoitos, bolos, doces, controle dos projetos da merenda escolar, embalagem e etiquetagem, coordenação da produção e da qualidade dos produtos, gestão do departamento administrativo e comercialização.

Dessa forma, o sistema de atividade de panificação acaba se constituindo por várias subatividades que são realizadas por meio de ações dirigidas por metas diárias e são desempenhadas pelas diversas mulheres envolvidas na atividade. Seu resultado satisfaz as necessidades do grupo e dos indivíduos.

**(Figura 4.1)**

**DESCRIÇÃO PARCIAL DA ATIVIDADE DE PANIFICAÇÃO EM NÍVEIS**

Sistema de atividade	Ações	Operações
Produção de panificados	Planejar	Bater massa
	Coordenar	Cilindrar
	Armazenar	Abrir massa
	Criar receitas	Recheiar
	Embalar e etiquetar	Assar
	Comercializar	Limpar

Fonte: Elaborada pelos autores.

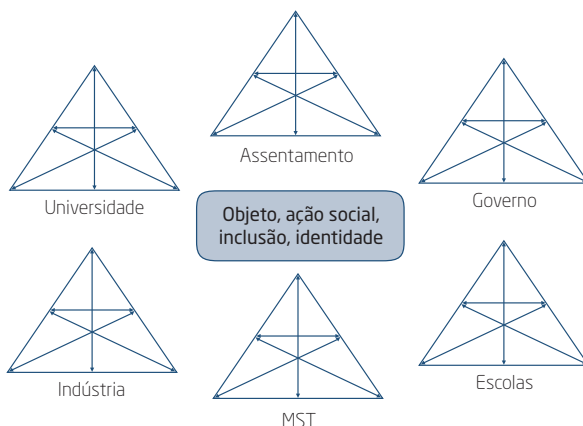
As ações e operações das mulheres transformam o objeto em resultado (o motivo da atividade) por meio de artefatos de mediação materiais – ferramentas, instrumentos, máquinas – e simbólicos – sinais, linguagem – que são usados para manipular e compreender o objeto. Como esse objeto possui consequências sociais, sofre a mediação por regras e normas que vão mediar a relação dessas mulheres com a comunidade, e esta vai relacionar-se com o objeto por meio da divisão do trabalho.

Essa comunidade é formada por todas as pessoas interessadas na atividade. Além das próprias mulheres, é grande o interesse do assentamento, da cooperativa, de clientes e parceiros nos resultados do grupo. Assim, as diferentes ações individuais, fortemente incluídas em um contexto coletivo, são direcionadas por regras sociais estabelecidas dentro do próprio grupo e da comunidade. Trata-se de regras como proibição do uso de celular, horário de trabalho, adoção da receita aprovada pelo grupo, por exemplo, e ainda o não abandono da atividade em seus lotes. As mulheres também devem participar da escola de mulheres onde são desenvolvidas capacitações sobre cidadania, gênero, valores do movimento e do próprio grupo.

Em assembleia, discutem-se a divisão de tarefas e de turnos e a forma de organização, e, quando há a necessidade de maiores conhecimentos sobre as ações, são elaborados treinamentos a fim de otimizar o processo de transformação do objeto no resultado esperado. Sob o ponto de vista da Teoria da Atividade, o objeto da atividade do grupo de panificação parece estar associado ao processo de produção de panificados e outros produtos a serem comercializados na comunidade em que o assentamento está inserido.

(Figura 4.2)

### INTERCONEXÃO DOS SISTEMAS DE ATIVIDADES



Fonte: Elaborada pelos autores.



Por causa do crescimento que o grupo vem apresentando, algumas mulheres se deslocam uma vez por semana em direção a outros acampamentos e assentamentos para levar suas experiências a outros grupos produtivos. Mas não levam apenas conhecimento sobre panificação. Nesses encontros, elas falam sobre os valores do movimento e o papel da mulher e do homem na família, na renda e no exercício da cidadania.

A maioria das mulheres não possui o ensino fundamental completo, mas repassa aos outros grupos noções de gestão, qualidade e organização produtiva. Elas fornecem ideias de intercooperação e apresentam formas de parcerias que podem ser estabelecidas. Novos produtos são debatidos e testados entre elas. A colaboração é uma constante, e a meta, comum: entregar a produção diária (Paixão, 2014).

Em relação à hierarquia da atividade, temos os seguintes níveis: da atividade – produzir panificados –, das ações – planejar a produção, coordenar, armazenar, etiquetar, embalar, criar receitas – e das operações – bater massa, cilindrar, abrir massa, rechear, assar, limpar etc. Trata-se de uma série de rotinas subordinadas a metas e orientadas a um motivo coletivo. Essas rotinas são conhecidas por todas que repassam às demais as orientações necessárias para a execução das operações.

Elas aprendem a viver com mais qualidade de vida, a ser mais independentes, a coordenar os esforços de pessoas, a entender sua condição de mulher trabalhadora, a se comunicar melhor, entre tantas outras coisas que pudemos presenciar. Elas possuem uma estima mais elevada, são mais vaidosas e mais confiantes do que as mulheres de outros assentamentos. E essa aprendizagem acontece de forma situada. Essas mulheres agem no mundo e entregam diversas formas de produção. Elas apresentam um processo de aprendizagem que se dá à medida que mudam sua forma de participação, passando a engajar-se socialmente não apenas no seu sistema de atividade, mas também em outros sistemas. Lave e Wenger (1991) chamam de aprendizagem situada o processo em que o indivíduo iniciante adquire os conhecimentos, os comportamentos e as crenças de comunidade de prática à medida que ele participa mais e mais da comunidade. Contudo, no grupo produtivo, essa aprendizagem situada se expande por outras comunidades. Quanto mais as mulheres participam de outros sistemas de atividade, maior é a aprendizagem, que passa a ser compartilhada com outros sistemas de atividade.

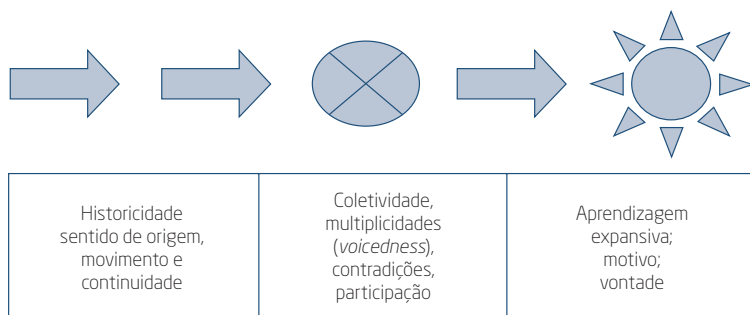
Todas as mulheres do grupo participam de outros sistemas de atividade. E não falamos aqui apenas do trabalho em seus lotes, mas também da participação ativa na escola de mulheres, no movimento dos trabalhadores, nas decisões da cooperativa, nas melhorias para o assentamento, nos encontros com outros grupos, nas capacitações e formações. Uma participação que não



pode ser descrita apenas pelo modo como participam, mas que também deve ser questionada sobre o porquê da participação delas. Esse porquê ficou claro nas observações que mostraram que essas mulheres não desejam melhores condições de vida para si mesmas, mas também para as outras mulheres que vivem nas mesmas condições. Eis uma fala comum entre elas: “hoje sei mais sobre o mundo e quero que outras também conheçam” (cf. Paixão, 2014).

(Figura 4.3)

### PRINCÍPIOS DESCRITIVOS DA APRENDIZAGEM EXPANSIVA E DA CONSTRUÇÃO DA VONTADE DO MOTIVO



Fonte: Elaborada pelos autores.

O princípio da historicidade busca compreender que elementos permitiram a estruturação do sistema de atividade e como se deu o seu processo de criação. Quando se analisaram as falas das mulheres, dois temas foram recorrentes: vontade e motivo. Uma vontade historicamente construída que se desenvolveu na relação do sujeito com o outro e que manteve a consciência do grupo atenta ao aprendizado relacionado ao empreendimento. Para Vygotsky (1995, p. 301), qualquer realização nasce de uma função da vontade, e esta só existe porque o homem vive em um mundo compartilhado com os desejos dos outros: “O limite individual é a vontade do outro e está inscrito neste mundo simbólico que só se torna realidade, porque é também realidade para o outro”. Dessa forma, a vontade em Vygotsky (1995) é um modo de pensar e é construída culturalmente.

Entretanto, essa vontade mobilizadora que manteve a determinação do grupo nasceu de um motivo. Esse motivo está fortemente relacionado com os valores que o grupo carrega, o conjunto da atividade social que, segundo Leontiev (1978), é o que dá sentido à ação individual. Para ele, não pode haver atividade sem motivo, pois este impulsiona o sujeito a participar da atividade com sua ação individual.



O discurso coletivo mostrou como motivo a união de pessoas de modo a permitir não apenas a construção de melhores condições de vida para sujeitos ativos de seus próprios negócios, mas também para a sua inclusão social, forte característica dos empreendimentos econômicos solidários. Mostrou pessoas que queriam e querem desmistificar uma imagem a elas dada pela sociedade, por meio da participação em uma atividade situada que lhes garanta uma identidade.

O segundo princípio é o coletivo que busca encontrar outros resultados que poderiam ser compartilhados pelo sistema de atividade. Como são pequenas terras, os camponeses não tiram delas o sustento necessário às famílias, o que faz com que quase todos tenham ofícios além da agricultura e pecuária. A maioria dos homens trabalha no curtume da região ou na cooperativa, além da produção dos lotes. As mulheres estão distribuídas na indústria de panificação, em serviços domésticos e em outros estabelecimentos comerciais.

O sistema de atividade de panificação mediado por artefatos materiais e culturais está orientado a um objeto que está repleto de simbolismo. Seus resultados podem ser classificados em três grandes *outcomes*: produção, renda e identidade. Vemos aqui um coletivo que corrobora as afirmações de Engeström (2001) de que a atividade, no processo de sua construção histórica, contribui para a construção dos pensamentos e das identidades dos sujeitos, em que os significados são negociados no âmbito do reconhecimento mútuo e de relações construídas por meio da participação e possibilitam exibir a identidade individual e coletiva do grupo. Trata-se de uma participação como um processo ativo e fonte de identidade (Wenger, 2011).

Já sob a ótica do terceiro princípio, o do *voicedness* ou múltiplas vozes, um sistema de atividade é uma comunidade de múltiplos pontos de vista, de tradições e de interesses, de sujeitos situados que carregam suas histórias para dentro de um sistema em que a divisão do trabalho lhes atribui diferentes posições e formas de participação. A divisão do trabalho na indústria de panificação mostrou as múltiplas camadas e vertentes da história gravada em seus artefatos, suas regras e convenções. Não há chefias. São feitas assembleias para decisão de horários, turnos e tarefas. Toda manhã as mulheres recebem a lista do que deve ser produzido.

Por causa das dificuldades com o controle da produção, o grupo decidiu por uma coordenação que orientasse o processo desde seu início até a embalagem. Como nenhuma das mulheres possui formação para gestão, buscaram apoio no presidente da cooperativa, que assumiu o papel de gestor do grupo produtivo.



A média de idade das mulheres que iniciaram o grupo hoje é de 50 anos. Com a aposentadoria próxima, elas iniciaram um trabalho de sucessão. Mas é muito clara a divisão entre essas meninas: algumas mulheres estão ali para complementar renda, estudar e seguir uma carreira diferente daquela de suas mães ou estão ali apenas para ajudar em casa, tendo pretensões de dedicação maior à lavoura. As tarefas delas estão concentradas na produção.

Esse *multi-voicedness* aplica ao sistema de atividade uma multiplicidade de perspectivas e de interesses da comunidade do sistema. As narrativas mostram que as histórias das diferentes mulheres carregam diferentes extratos da memória. As mais jovens lembram-se do acampamento como uma época boa, de amigos, de afeto. Já as mais velhas lembram-se do sofrimento.

Para que possamos entender o quarto princípio, o papel das contradições como fontes de mudança, a história local mostrou não ser suficiente para entender o sistema. Muitas contradições foram provocadas por elementos presentes na comunidade ampliada, a que chamamos de desafios. As contradições são tensões geradas nos e entre sistemas de atividade. Quando se adota um novo elemento externo, como uma nova tecnologia, ele vai colidir com algum elemento interno. Com o aumento da produção, por exemplo, para atender a mais escolas dos programas da merenda escolar, as mulheres tiveram que promover esforços para a criação de soluções que adaptassem o sistema de atividade para atender à nova demanda. Isso provocou tanto a mudança quanto o desenvolvimento do sistema que encontrou como melhor maneira de resolver o conflito a criação de mais um turno de trabalho. Essas contradições respondem ao quinto princípio, apresentando-se como questionamentos da atividade e levando-a a uma transformação expansiva, alterando o conceito do objeto. Uma atividade como espaço de aprendizagem que transforma o objeto ao solucionar as contradições que emergem no interior da atividade.

O sistema de atividade mostra que as novas, por meio da interação com as mais experientes, adquirem o conhecimento tácito da indústria e dos métodos por meio da demonstração. As mais velhas mostram às recém-chegadas a forma de fazer e depois as acompanham. Pela participação a mais jovem ouve as que possuem mais experiência no processo e, com o tempo, assume maior responsabilidade por aquilo que Lave e Wenger (1991) afirmam ser sua própria aprendizagem e participação em uma atividade coletiva. Também recebem uma formação que as inicia na história, nos valores, nas crenças e na organização do grupo. Essa formação é dada pelas próprias mulheres do grupo, em que as mais velhas falam sobre a trajetória do empreendimento e sobre a importância dos princípios do movimento como cooperação e solidariedade.





O processo de aprendizagem acontece mais fortemente apoiado na experimentação e nas reuniões informais, mas as mulheres não negam a necessidade de conhecimento especializado. Para aprimorar a atividade, o grupo busca novas tecnologias e informações no ambiente externo, por meio de uma rede de relacionamentos com outras comunidades já citadas anteriormente, numa coalizão de atores diversificados. Essa rede de parceiros se incorpora ao contexto social do grupo e acontece por conta do forte envolvimento político dos sujeitos, fortalecendo a construção de processos de reflexão e exploração de novos conceitos por conta da geração de conflitos, vistos como fatores de necessidade de mudança.

Para entender o movimento do *zooming in*, Nicolini (2009) propõe a identificação do atual fazendo e seu fluxo temporal, dos padrões de interações realizadas pela prática, do horizonte de sentido em que a prática se desenrola (o horizonte dentro do qual todas as ações discursivas e materiais se tornam possíveis e adquirem significado) e da contribuição ativa dos artefatos e de outras práticas na realização da atividade. Mas olhar a realização de uma prática em um empreendimento solidário exige tanto o entendimento de o que fazer e o que deve ser feito, quanto da forte orientação por valores que o grupo possui.

Essa identificação revelou que a consciência do tempo nas mulheres não é linear, mesmo porque sabemos que não é possível ao ser humano lembrar-se de tudo. Suas lembranças produzem um presente e projetam um futuro. As mulheres mais velhas buscam preservar a identidade do grupo, em um esforço pela construção de um tempo histórico em que sua existência tenha e produza sentido. Esse sentido atribuído à memória histórica do grupo é essencial à identidade individual e coletiva. No espaço social em que se organizam os diversos agentes, a memória individual e coletiva e o tempo coletivo formam uma cultura histórica que vai constituir a identidade do grupo.

A experiência de viver com os outros que estão em torno do grupo criou padrões de interações que resultam em produtos que determinam ou limitam as ações das mulheres. Esses produtos não são os panificados, mas as tradições e os símbolos decorrentes das interações com o MST. Pelas narrativas, ficou clara a presença dos valores da reforma agrária no grupo, bem como dos princípios do movimento.

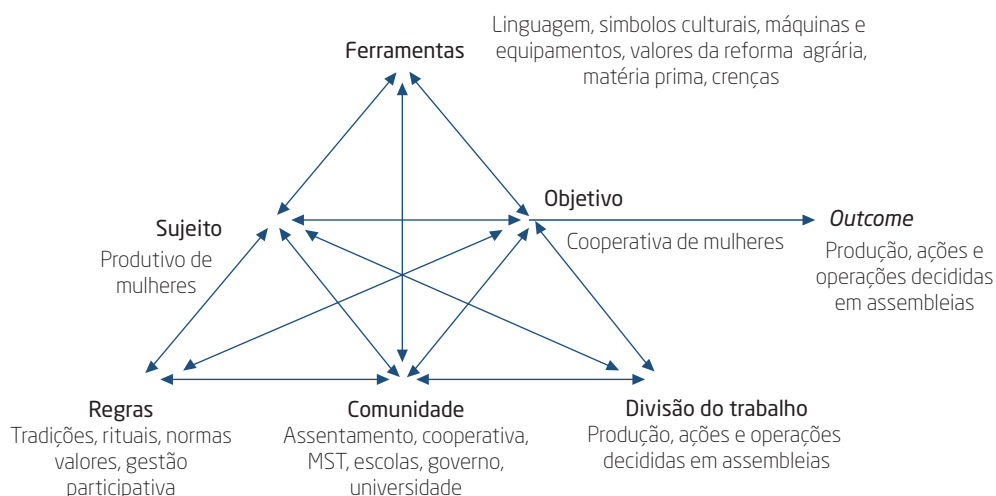
Outro produto são as regras que devem ser cumpridas a fim de atender às demandas das licitações, dos contratos de produção e da vigilância sanitária e ainda aos valores que devem ser seguidos pelo empreendimento para atender ao modelo cooperativo de gestão. O assentamento possui um núcleo de base de famílias responsáveis pela sua gestão e organização econômica e



social. Essa interação acaba por ditar comportamentos que são incorporados à cultura do grupo Assim, artefatos, normas e valores derivam das várias interações e são repassados a todas as mulheres.

(Figura 4.4)

### O SISTEMA DE ATIVIDADE DE PANIFICAÇÃO



Fonte: Elaborada pelos autores com base em Engeström (2004).

O horizonte de sentido em que a prática se desenrola nos levou às seguintes questões:

- O que as faz ir além?
- O que dá sentido à atividade dessas mulheres?
- O que conecta as ações delas com o motivo da atividade?

Pelos depoimentos, é possível observar a preocupação em manter o atual sentido da atividade. Há a consciência de que a fase em que a indústria se encontra apresenta desafios ao grupo. Para enfrentar esses desafios, encontramos nos artefatos mediadores as formas por meio das quais as mulheres estão lidando com as contradições que passam a desafiar o atual modelo da indústria.

Para identificar a contribuição ativa dos artefatos e de outras práticas na realização da atividade, tomamos a afirmação de Wertsch (1995, p. 64), segundo a qual toda prática deve ser interpretada “como envolvendo uma tensão irreduzível entre instrumentos de mediação e os indivíduos que



empregam estes meios”. E podemos perceber que os sujeitos não atuam sozinhos; a atividade deles é mediada por ferramentas materiais e simbólicas que facilitam as ações coletivas, transformam-nas e trazem redefinições dos processos culturais, do conhecimento e do indivíduo. E isso se evidenciou quando no horizonte de sentido da prática.

O motivo da atividade inicia um processo de redefinição quando o olhar para o futuro da panificação apresenta contradições que levarão a atividade a um novo ciclo expansivo. Apesar de as crenças e os símbolos atualmente muito presentes no sistema serem continuamente reforçados no grupo, as tecnologias vêm facilitando o processo produtivo de tal forma que as mais jovens já não conseguem enxergar as dificuldades enfrentadas pelas mais velhas no início do empreendimento. Essas tecnologias vão desde novas máquinas e equipamentos para a produção de novos produtos até a incorporação de novos valores.

A natureza organizada das interações deriva em parte do fato de que tanto as mulheres quanto a comunidade estão sintonizadas no horizonte de sentido e no conjunto das preocupações práticas que contribuem para sustentar a atividade. Ao ser socializada na prática pelas formações e interações, a mulher torna-se parte de um padrão de ordenação e de valores que são inerentes à atividade, apropriando-se dos objetivos e das regras.

Todavia, apoiados nos estudos de Nicolini (2009, p. 7), não poderíamos estudar o sistema de atividade sem investigar as “trilhas de conexões entre práticas e seus produtos”. Qualquer prática está envolvida em uma variedade de relacionamentos e associações que se estendem no espaço e no tempo, e forma uma grande textura de dependências e referências, um modelo rizomático, como afirma Nicolini (2013). O estudo de uma prática não pode se limitar aos detalhes de sua realização. Requer ainda apreciar como o local da atividade é afetado por outras práticas e ainda como essas práticas são afetadas pela atividade em estudo, as consequências dessas relações e conexões.

Assim, o estudo foi estendido a partir do local original para outros locais que surgiram como relevantes para a compreensão da atividade. Observamos durante um período prolongado a prática no contexto da rotina diária das mulheres do grupo de panificação. Reuniões, celebrações, formações, encontros políticos e sociais, outros assentamentos, os homens da comunidade, clientes da indústria nos permitiram levantar dados para a compreensão em profundidade dos locais de realização da prática

Pelo princípio do *zooming out*, observamos um sistema de atividade que está ligado a outros por conta dos resultados que entrega. O resultado é absorvido por consumidores, pelos outros grupos produtivos, pelas escolas



e pelo próprio MST. Está ligado a outras práticas fora do sistema dos quais as mulheres participam, que são suas atividades nos lotes – plantio, colheita, o cuidado com a casa e filhos. Está ligado às práticas do MST que leva as experiências do grupo a outros assentamentos onde se fundem a outras práticas ao ensinar outras mulheres. Também está ligado às escolas para as quais elas entregam os produtos da merenda escolar e às cidades onde comercializam seus produtos.

Quanto a outras práticas que afetam ou permitem a atividade, há a produção dos lotes que fornecem insumos para a indústria. Parte da produção dos 74 lotes do assentamento é absorvida pelo grupo. Frutas, hortaliças e leite são usados na produção de doces, tortas, almoços, bem como de outros assentamentos. A cooperativa auxilia as mulheres na gestão das atividades de comercialização, estabelecimento de parcerias e busca por novos mercados, além da formação dos preços dos produtos e elaboração de projetos para participar de licitações. O MST oferece às mulheres cursos e treinamentos em agroecologia, consciência política e de gênero e métodos de produção. O núcleo de gestão do assentamento oferece um espaço para discussão de caminhos para o empreendimento. Oriundas da agricultura familiar, essas mulheres não perderam a relação com a terra. Vinculadas ao movimento, é visível um tecido social que apresenta forte vínculo com o ideal de defesa da reforma agrária, da adoção das bandeiras da agroecologia e da produção de alimentos saudáveis por conta desses outros diversos sistemas de atividade dos quais participam.

## 5. CONCLUSÕES

Enquanto a visão individual dominava os estudos sobre a aprendizagem, uma perspectiva mais coletiva emergiu baseada no materialismo histórico de Marx e Engels: a psicologia russa de Vygotsky e Leontiev que formulou a Teoria da Atividade Sócio-Histórica. As implicações epistemológicas dessa abordagem para os estudos sobre a aprendizagem são profundas. Primeiro, porque a aprendizagem passa a ser situada e é fruto das interações entre pessoas em uma atividade colaborativa. Segundo, porque aprendizagem e significados são construídos pelos participantes de uma prática social e, por meio dele, desenvolvem uma identidade. E se a aprendizagem é situada na prática, então esta precede o conhecimento (Hedegaard, 2002).

Assim, o sentido nasce da atividade, dirigida e situada, e seu produto subjetivo é a consciência que, segundo Leontiev (1978), só existe a partir de uma consciência social. Para encontrar o sentido da atividade, é preciso



então descobrir seu motivo, seguindo o objeto. E se o sentido da atividade de panificação é determinado, então, pelo motivo que as mulheres possuem, no sistema de panificação a busca de uma identidade vai conferir o sentido para a mulher que produz, superando a lógica de reprodução do capital, em um empreendimento cujos princípios de solidariedade e participação criam um mercado menos utilitarista.

Existe uma forte consciência de grupo na indústria de panificação. Desde seu início, elas se reúnem para compartilhar ideias, desejos, formas de melhorar; aprendem umas com as outras e possuem um forte sentimento de pertença, por ser o empreendimento algo que é delas. As atividades dentro do sistema estão ligadas por uma história e interesses comuns, levando à ocorrência simultânea de aprendizagem e prática, o que Wenger (1998) chamou de aprendizagem coletiva. São mulheres que compartilham um empreendimento comum, com uma lógica econômica diferente da tradicional, e que, pelos valores fortemente apoiados no coletivo, compõem uma identidade que dá vazão a um repertório de recursos materiais e simbólicos.

Em relação ao sentido da atividade para essas mulheres, assumimos a identidade como resposta. Apesar de a renda ser o motivo que também as move, o grupo continuamente lança mão de artefatos materiais e simbólicos para fazer com que elas assumam os valores do grupo, muito presentes nos sistemas de atividade de panificação, da cooperativa e do assentamento. São celebrações, formações, reuniões em que constantemente as mulheres, pela memória, tentam inculcar nas mais jovens os valores do grupo e do movimento.

A pesquisa de campo demonstrou que essas mulheres carregam uma vontade que as mobiliza e as faz querer que seus desejos sejam também compartilhados por todos. Uma vontade, como apontou Vygotsky (1995), que é construída culturalmente e que mantém a determinação do grupo, cujo motivo está relacionado à busca por identidade, atribuindo sentido à atividade de panificação. Dessa forma, o motivo que impulsiona o sujeito a participar da atividade com sua ação individual está não somente na construção de melhores condições de vida, mas também na possibilidade de sua inclusão social, de conhecer e agir sobre o mundo. Diante disso, o sentido da participação das mulheres na atividade aparece como busca de afiliação social. Wenger e Snyder (2001) descrevem a participação como a experiência social de viver no mundo, e a participação na atividade, para essas mulheres, garante-lhes um reconhecimento mútuo e novas formas de vida

E ao seguir o objeto do sistema de atividade de panificação, foi possível perceber que objeto e motivo são reconceitualizados para alcançar um hori-



zonte mais amplo de possibilidades, levando a atividade a uma transformação expansiva a fim de responder aos impactos dos demais sistemas de atividade que, juntos, vêm compondo o contexto social em que a prática se realiza. O motivo, o sentido da atividade e da participação dessas mulheres, materializado no objeto – indústria de panificação – transforma-se em resultado (*outcome*), e ambos são absorvidos por outros sistemas. No entendimento das múltiplas perspectivas e redes de sistemas interativos, os objetos dos sistemas de atividades, ao receberem os *outcomes* do sistema de panificação, reclamam os ideais da reforma agrária. Por conta do objetivo (motivo) de cada sistema, as contradições são a forma de empurrar os sistemas a evoluir na busca por manterem vivos seus objetos, orientando os sujeitos a agir no mundo. É uma rede de sistemas de atividade interligados e que vão combinar seus objetos para gerar um objeto compartilhado a que chamamos de ideal da reforma agrária (Engeström & Sannino, 2010).

Roth (2004) afirma que o objeto é a soma do objeto da atividade prática e o objeto do pensamento. O objeto da atividade prática, a indústria de panificação, produz como resultados a produção e a comercialização de panificados. Mas o objeto do pensamento é ser a maior cooperativa de mulheres dentro de assentamentos, e, pelo olhar para outros locais pelo movimento de *zoom out* de Nicolini (2013), foi possível ver que os resultados da indústria são compartilhados por outros sistemas de atividade, como cantinas, escolas, a cidade, o assentamento, a cooperativa, o MST, que veem nele o sentido de seus objetos.

No entanto, esse é o objeto da atividade prática. Como objeto de pensamento, os sistemas de atividade reafirmam e compartilham os ideais da reforma agrária quando todos empurram a indústria para uma evolução a fim que seus interesses sejam otimizados. O *zoom out* possibilitou entender duas coisas:

- Toda prática é uma tessitura de dizeres e fazeres, de lugares e de objetos que também podem ser objetos de estudo.
- Possibilitou responder como as mulheres do Assentamento Oito de Junho chegaram ao lugar em que estão: pela vontade.

Este estudo sugere os ganhos e as inovações potenciais obtidos pela adoção da metodologia proposta por Nicolini (2013) e do referencial crítico de Gherardi (2009) para pesquisar sistemas de atividades e de trabalho, descrever sua dinâmica e interconexões e elementos mediadores.

O sistema de atividade congrega múltiplos interesses e tradições de sujeitos situados que carregam e procuram repassar suas histórias, repletas





da memória de artefatos e símbolos, para dentro de um sistema, gerando tensões que levam as mulheres a mudar. Essas histórias participam do sistema como geradoras de novas formas de saber, fazer e ser. O forte valor cooperativo acabou por levá-las a querer mais e a compartilhar com outras mulheres aquilo que vinham conquistando. Esse valor foi uma das fontes de contradição do sistema. Em busca de crescer para criar espaço para outras mulheres, a indústria de panificação acabou por desenvolver novas formas de produção.

Diante disso, para responder como ocorre o aprendizado do grupo produtivo das mulheres, os resultados revelaram que, no sistema de atividade, aprendizagem e participação estão intrinsecamente relacionadas. A participação na atividade se configura como o princípio da aprendizagem que Daniels (2003) chamou de “produção colaborativa”. O desenvolvimento do grupo está associado a uma aprendizagem participativa e à negociação dos significados na comunidade em que está inserida.

As ações e operações individuais refletem um processo dialógico em que a troca de experiências é gradualmente codificada em novos conhecimentos. Diálogo e aprendizagem mútuos parecem ser a chave do processo, em que análises conjuntas levam as mulheres a evoluir sobre suas ações, contribuindo para a acumulação do conhecimento, para a inovação dentro do sistema e para além dele. A oportunidade de participar de forma ativa constitui-se em uma importante motivação para a atividade.

Temos, assim, uma aprendizagem baseada em formação (teórica e prática), mas principalmente na experiência e nos relacionamentos sociais, incorporados de história que liga passado e futuro, indivíduo e coletivo, conhecimento novo e existente, em um movimento transformador das identidades dos sujeitos. Apesar de elas valorizarem a capacidade para gerar conhecimento de agentes externos, as experiências e os conhecimentos acumulados se dão pelo engajamento em uma atividade coletiva fortemente apoiada no compartilhamento de conhecimento.

E o motivo dessas mulheres impulsionou a atividade, ligando-a a um objeto – a cooperativa de mulheres: “o objeto da atividade é seu motivo real” (Leontiev, 1984, p. 83). Elas materializaram seus motivos na atividade de panificação, e foi pelo olhar para outros locais, guiados pelas questões de Nicolini (2013), que pudemos entender como as mulheres do grupo chegaram ao lugar em que estão. Com já dito, essas mulheres carregam uma vontade que as mobiliza e que as manteve atentas ao aprendizado. Com o crescimento da indústria, essa condição de vontade aumentou. Quanto mais mulheres passavam a fazer parte do empreendimento, quanto mais





pessoas tinham acesso à melhoria de suas vidas, maior era a pressão sobre a indústria.

Laville e Gaiger (2009) falam sobre esse momento nos empreendimentos econômicos solidários. A pressão por eficácia na atividade exige de seus membros uma condição de vontade, construída fortemente sobre valores de solidariedade e cooperação. Na indústria, o que as empurra não é a pressão por eficácia; ela é consequência. O que as empurra é o ideal, o desejo de que outras mulheres possam chegar aonde elas chegaram: tornar-se agentes no mundo.

Por fim, esta pesquisa pretendeu servir como uma porta para uma diversidade de estudos que busquem compreender por que determinadas práticas surgem, institucionalizam-se ou são alteradas ao longo do tempo por meio de uma abordagem que as vê como um fazer coletivo, em que os objetivos sociais dependem da noção de unidade, e aprendizagem e conhecimento acontecem na prática e pela participação.

## LEARNING AND SENSE: BAKING ACTIVITY OF SETTLED WOMEN

### ABSTRACT

**Purpose:** This article is the result of an ethnographic study carried out in a settlement in the interior of Paraná, Brazil, which, from the perspective of the Social Learning Theory, aimed to understand how the learning of the productive baking activity of settled women occurs, serving as a path to a diversity of studies that seek to understand why certain practices emerge, institutionalize or are altered over time through an approach that sees them as a collective endeavor.

**Originality/value:** In revealing the sense of the activity and participation of these women in the baking activity and their relation with learning in the enterprise, this study was justified for its contribution to the understanding of this learning, answering questions that can serve as reference to understand the reality of productive groups of this new economy.

**Design/methodology/approach:** The proposals of Engeström (2009) and Nicolini (2009) formed a methodological package whose results showed



the sense of activity as the search for an identity, the will to belong, factors generators of internal and external contradictions that extend the horizon of possibilities of the enterprise, leading to an expansionary cycle that causes the development of learning.

**Findings:** The results revealed that in the system of activity, learning and participation are intrinsically related, associating the development of the group with participatory learning and the negotiation of meanings in the community in which it is inserted, linking past and future, individual and collective, new and existing knowledge, in a transformative movement of identities of the subjects and generator of a socially constructed knowledge.

## KEYWORDS

Learning. Sense. Identity. Activity. Participation.

## REFERÊNCIAS

- Antunes, R. (2012). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (14a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1997). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1–46). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Davýdov, V. V. (1978). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana, Cuba: Pueblo y educación.
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov & M. Shuare. (Org.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 125–142). Moscou, RU: Progreso.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, FI: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, 16(1–2), 11–21.

- Engeström, Y. (2008). *The future of Activity Theory: A rough draft*. Palestra apresentada no encontro do International Society for Culturalhistorical Activity Research (Iscar), San Diego, CA..
- Engeström, Y., Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*. doi:10.1016/j.edurev. 2009.12.002
- Engeström, Y., Sannino, A. (2012). Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 45–56. doi:10.1016/j.lcsi.2012.03.002
- Galperin, P. (1957). Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. *Boletín de La Universidad Estatal de Moscú*, (4).
- Gherardi, S. (2003). To transfer is to transform the circulation of safety knowledge. In D. Nicolini, S. Gherardi, & D. Yanow, *Knowing in organizations*. Nova Iorque, NY: Sharpe. doi:10.1177/135050840072008
- Gherardi, S. (2009). Introduction: The critical power of the “practice lens”. *Management Learning*, 40(2), 115–128. doi:10.1177/1350507608101225
- Hedegaard, M. (2002). A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In H. Daniels (Org.), *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo, SP: Loyola.
- Jonassen, D. (2000). *Critical thinking: The goal of mindtools. Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Prentice Hall.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Laville, J.-L., & Gaiger, L. I. (2009). Economia solidária. In A. D. Cattani, J.-L. Laville, L. I. Gaiger, & P. Hespanha, *Dicionário internacional da outra economia*. Coimbra, PT: Almedina.
- Leontiev, A. (1978). O homem e a cultura. In A. Leontiev, *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, PT: Horizonte Universitário.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, RU: Éditions du Progrès.
- Marx, K. (1996). *O capital: Crítica da economia política* (Tomo I). São Paulo, SP: Nova Cultural.
- Nicolini, D. (2009). Zooming in and zooming out: A package of method and theory to study work practices. In S. Ybema, D. Yanow, H. Wels, F. H. Kamsteeg, *Organizational ethnography: Studying the complexity of everyday life*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work & organization: An introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press.



- Paixão, M. V. (2014). *Sentido e participação na atividade de panificação das mulheres do empreendimento econômico solidário 8 de Junho sob a ótica da Teoria Social da Aprendizagem* (Tese de doutorado). Universidade Positivo, Curitiba, PR.
- Roth, W. (2004). Activity theory and education: An introduction. *Mind, Culture and Activity*, 11(1), 1–8.
- Vayda, A. P.; Mccay, B. J., & Eghenter, C. (1991). Concepts of process in social science explanations. *Philosophy of the Social Sciences*, 21(3), 318–331. doi: 10.1177/004839319102100302
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1985). *Obras escogidas III*. Madrid, ES: Visor.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2001). Comunidades de prática: A fronteira organizacional. In Harvard Business Review, *Aprendizagem organizacional*. Rio de Janeiro, RJ: Campus.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, UK: Harvard University Press.

## NOTAS DOS AUTORES

**Marcia V. Paixão**, Escola de Negócios, Universidade Positivo (UP); **Eloy E. S. Nogueira**, Escola de Administração de Empresas de São Paulo (Eaesp), Fundação Getulio Vargas (FGV).

Marcia V. Paixão é agora professora de mestrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR); Eloy E. S. Nogueira é agora professor de mestrado, doutorado e pesquisador da Universidade Positivo (UP).

Correspondências sobre este artigo devem ser enviadas para Marcia V. Paixão, Avenida Senador Salgado Filho, 1200, Prado Velho, Curitiba, Paraná, Brasil, CEP 80215-270.

E-mail: [valeria.paixao@ifpr.edu.br](mailto:valeria.paixao@ifpr.edu.br)

### CONSELHO EDITORIAL

**Editor-chefe**  
Janette Brunstein  
Silvio Popadiuk

**Editor Associado**  
Andrea Rodrigues

**Suporte Técnico**  
Vítória Batista Santos Silva

### PRODUÇÃO EDITORIAL

**Coordenação Editorial**  
Irina Migliari

**Preparação de originais**  
Irina Migliari (inglês)  
Carlos Villarruel (português)

**Revisão**  
Daniel de Almeida Leão (inglês)  
Irina Migliari (português)

**Diagramação**  
Emap

**Projeto Gráfico**  
Libro