



Márcia Valéria Paixão



Instituto Federal do Paraná (IFPR)

valeria.paixao@ifpr.edu.br

Leandro Rafael Pinto



Instituto Federal do Paraná (IFPR)

leandro.rafael@ifpr.edu.br

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A TEORIA DA ATIVIDADE COMO POSSÍVEL CAMINHO METODOLÓGICO

RESUMO

O caráter histórico e mutável do trabalho aponta a aprendizagem como aquela que possibilita ao aluno a capacidade de interpretar o mundo de formas cada vez mais complexas e de responder a essas interpretações. Isso exige da escola o estudo das práticas, por meio das quais os objetos de trabalho são construídos, para apreender os mecanismos envolvidos, refletir sobre as consequências associadas e o sentido dessas práticas. Yrjö Engeström vai chamar esse momento de aprendizagem de contextos de co-configuração, um contexto onde o aprender torna-se o saber-na-prática e dependente da participação de alunos e professores em práticas. A Teoria da Atividade de Engeström fornece uma estrutura para análise e desenho de processos de aprendizagem em ambientes de co-configuração, uma forma de provocar transformações expansivas em sistemas de atividade, ao que chamou de Teoria da Aprendizagem Expansiva (TAE). Assim, por meio da metodologia de pesquisa bibliográfica sistemática, este artigo buscou responder à seguinte questão: a TAE é uma possibilidade para que alunos aprendam as novas formas de trabalho nascidas da velocidade das mudanças que o ambiente impetra? Os resultados iniciais mostram que, em ambientes de co-configuração, a Teoria da Atividade de Engeström, em especial a da Aprendizagem Expansiva, fornece uma estrutura para o desenho de processos de aprendizagem nesses ambientes que possibilitam a formação de um sistema de atividade que garanta o diálogo, em tempo real, entre sala de aula e mundo do trabalho.

Palavras-chave: Teoria da Atividade. Ensino profissional e tecnológico. Ambientes de Co-configuração.

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: THEORY OF ACTIVITY AS POSSIBLE METHODOLOGICAL WAY

ABSTRACT

The historical and changing character of the work places learning as one that enables the student to interpret the world in increasingly complex ways and to respond to these interpretations. This requires the school to study the practices, through which the objects of work are constructed, to apprehend the mechanisms involved, to reflect on the associated consequences and the meaning of these practices. Yrjö Engeström will call this moment of learning contexts of co-configuration, a context where learning becomes knowledge-in-practice and dependent on the participation of students and teachers in practices. Engeström's Theory of Activity provides a framework for analyzing and designing learning processes in co-configuration environments, a way of provoking expansive transformations in activity systems, which he called the Expansive Learning Theory (ELT). Thus, through the methodology of systematic bibliographical research, this article sought to answer the following question: is ELT a possibility for students to learn new ways of working born from the speed of changes that the environment implies? The initial results show that, in co-configuration environments, Engeström Theory of Activity, especially the Expansive Learning, provides a structure for the design of learning processes in these environments that enable the formation of an activity system that guarantees real-time dialogue between the classroom and the world of work.

Keywords: Theory of Activity. Professional and technological education. Co-configuration Environments.

Submetido em: 14/01/2019

Aceito em: 14/06/2019

Publicado em: 22/06/2020



I INTRODUÇÃO

O caráter histórico e mutável do trabalho aponta a aprendizagem como aquela que possibilita ao aluno a capacidade de interpretar o mundo de forma cada vez mais complexa e de responder a essas interpretações. Isso exige da escola o **estudo das** práticas por meio das quais os objetos de trabalho são construídos, para apreender os mecanismos envolvidos, refletir sobre as consequências associadas e o sentido dessas práticas. Engeström (2001) vai chamar esse momento de aprendizagem em contextos de co-configuração, demandando uma aprendizagem que leve a um novo tipo de conhecimento: o conhecimento prático, onde o aprender torna-se o saber-na-prática e dependente da participação de alunos e professores em práticas.

O surgimento da co-configuração do trabalho exige novas abordagens teórico-metodológicas que captem a sua essência. Nesse novo ambiente, onde devemos aprender aquilo que ainda não existe, temos a necessidade de aprender constantemente a partir das interações (ENGESTRÖM, 2001). Uma aprendizagem transformadora que amplie os objetos de trabalho compartilhados por meio da articulação de novas ferramentas e conceitos, que seja horizontal e dialógica e que crie trilhas cognitivas invisíveis que sirvam como âncoras para a sustentabilidade dessas ferramentas. (PAIXÃO, 2014).

O processo de aprendizagem direcionado à co-configuração exige a ação do indivíduo distribuída ao longo de períodos descontínuos de tempo, exigindo reflexão-ação do sujeito em relação ao meio, dependendo fundamentalmente da sua participação no mundo do trabalho, onde o conhecimento vai sendo construído e apropriado pelo indivíduo, pelo social e pelo coletivo (PAIXÃO, 2014).

A Teoria da Atividade de Engeström pode oferecer uma contribuição ao ensino, ao tomar como unidade de análise a aprendizagem que vai para além do indivíduo, ou seja, uma **aprendizagem social, mediada, tendo** o desenvolvimento como produto da atividade humana em contexto de relações sociais. Para isso, ela fornece uma estrutura para análise e desenho de processos de aprendizagem em ambientes de co-configuração ao que Engeström (2004) vai chamar de Teoria da Aprendizagem Expansiva (TAE), ou seja, uma forma de provocar transformações expansivas em sistemas de atividade.

Tomando aqui o conceito de prática de Gherardi (2009) como construções coletivas, situadas, que produzem e reproduzem a sociedade por meio de um processo reflexivo, a proposta desse artigo é olhar para a TAE como uma possibilidade de o aluno aprender as novas formas de trabalho nascidas da velocidade das mudanças que o ambiente impetra. Uma base ontológica e epistemológica que permita olhar o fenômeno da aprendizagem na educação profissional e tecnológica e uma proposta metodológica que possibilite ao aluno aprender por meio da prática, com especial atenção ao atual estágio em que o trabalho se encontra: a co-configuração.

A contribuição consiste em levar aos currículos uma discussão que permita refletir sobre como o aluno da EPT poderá atuar no mundo do trabalho em co-configuração, onde novas formas de organização do trabalho e expansão da aprendizagem em cenários de múltiplas atividades exigem dele a capacidade de adaptação à dinâmica das estruturas organizacionais para a produção de soluções criativas e adaptativas à constante variedade de demandas do ambiente (ENGESTRÖM, 2004).

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 A teoria da atividade histórica cultural: Vygotsky

Temos a consciência de que falar sobre o trabalho de Vygotsky é uma tentativa imperfeita. Entretanto, a intenção é a de identificar sua perspectiva nos estudos dos processos de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica, justificando este pretencioso estudo. O pensamento Vygotskyano ou Teoria sócio histórico-cultural surgiu no início do sec. XX, em conjunto com grandes mudanças paradigmáticas no estudo da cognição que abandonaram o olhar a aprendizagem a partir de um único indivíduo passando a entendê-la a partir do estudo do grupo social, sua história cultural e o papel do contexto social na construção do conhecimento (LEE e SMAGORINSKY, 2011), concebendo o indivíduo como um ser ativo e em contínua interação com seu contexto cultural e social, tendo a mediação como pressuposto da relação do eu com o outro (VYGOTSKY, 1991).

Para entender suas contribuições, é preciso dizer que o fator fundamental no pensamento de Vygotsky foi o materialismo histórico como explicação das mudanças produzidas na consciência e no comportamento humano (COLE e SCRIBNER, 1991). Por meio do trabalho mediado pelo uso de instrumentos, o homem transforma a natureza e a si mesmo. Como em Marx e Engels, para Vygotsky, o mecanismo de mudanças ao longo do desenvolvimento do indivíduo tem sua origem na sociedade e na cultura. (ROTH e LEE, 2007).

Ao nos aprofundarmos na literatura sobre o assunto, fica claro o fato de que pelo menos três pressupostos da Teoria sócio histórico-cultural podem ser vistos como marxistas (VERESOV, 2005): o papel da atividade humana no desenvolvimento mental; as origens sociais da mente e os sinais ou símbolos culturais como instrumentos psicológicos. A teoria de Vygotsky baseia-se na chamada "lei genética geral do desenvolvimento cultural". Para ele (1983, pp. 145-146), todas as funções mentais aparecem em primeiro lugar no plano social, entre as pessoas. "... Toda função mental superior, antes de se tornar função mental interna, era um bem social, uma relação entre duas pessoas".

Por outro lado, a opinião prevalescente na literatura moderna sobre o papel da atividade humana em Vygotsky é que essa foi, em certo sentido, semelhante à de Marx. Vygotsky via o mundo social não

como um fator de desenvolvimento, mas como a fonte da mente humana, o que coincide com a tese de Marx que afirma que não é a consciência do homem que determina sua existência, mas, ao contrário, é sua existência social que determina sua consciência (MARX, 2013).

Também Vygotsky vai afirmar que, com base em Marx, que a natureza psicológica dos seres humanos representa o total das relações sociais internalizadas que se tornarão funções para o individual. Para ele, o homem sofre um processo de transformação do biológico para o sócio-histórico e tem na cultura a parte essencial da constituição da sua natureza humana (VYGOTSKY, 1981), o que faz com que um de seus pressupostos esteja no fato de que o processo de desenvolvimento psicológico é determinado tanto pelo nível de desenvolvimento biológico quanto pelo nível cultural, por meio da utilização de símbolos.

Os símbolos são constituídos de signos, instrumentos e, em Vygotsky (1978), a linguagem é o principal deles. É por meio dela que o indivíduo se apropria do mundo externo ao estabelecer-se na interação, interação essa onde ocorrem as negociações dos conceitos e significados construídos no processo social e histórico. Segundo Paixão (2014, p. 33), “quando o indivíduo interioriza esses conceitos e significados ele pode significar suas experiências, e essa significação constitui a sua consciência, mediando sua forma de pensar, sentir e agir”.

Não há argumentos suficientes para afirmar que o conceito de atividade desempenhou um papel fundamental na teoria histórico-cultural, mas a mediação semiótica, conceito desenvolvido e essencial na perspectiva Vygotskyana nasce, trazendo os signos como ferramentas psicológicas produzidas socialmente e usadas pelos indivíduos na comunicação com aqueles com os quais se relacionam e ainda consigo mesmos. Para Vygotsky, o signo é produto da atividade humana e é apropriado pelo sujeito em sua significação, logo, mediado pela cultura, pelos valores social e histórico, pela história da humanidade. Para Zanella (2004, p. 131), “uma vez apropriados, caracterizam o psiquismo humano como sócio e, em consequência, inexoravelmente social”.

Vygotsky et. al. (1988) acreditam que as características individuais e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo. Mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo. Para Vygotsky, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente ligados, de forma que não seria possível separá-los.

Para Stetsenko e Arievitch (2004) **a semelhança com a teoria marxista está na afirmação de que o trabalho coletivo inevitavelmente dá origem a processos de troca social entre as pessoas, por um lado, e na subjetividade humana por outro.** Vygotsky observou que esses dois processos tornam-se **cada vez mais complexos**, pois derivam dos **processos da produção**

material, o que faz com que **as relações sociais influenciem os participantes dessas relações**.

Assim, a subjetividade humana e o desenvolvimento são produzidos na e pela prática.

Apoiado em Marx e Engels (1982), parece-nos que Vygotsky busca suas bases na dinâmica do processo de produção e reprodução da cultura humana, pois a dialética entre os processos de objetivação e apropriação, núcleo da historicidade do ser humano, constitui a própria dinâmica do trabalho. Na relação entre o homem e a natureza, essa última é apropriada pelo homem e incorporada à prática social, objetivada e apropriada aos produtos culturais da atividade humana, gerando um ato histórico.

Uma das características do processo de apropriação, conforme Leontiev (1978, p. 272), é a de que ele “é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, caracterizando-se como um processo de transmissão de experiência social e, portanto, como um processo educativo”. O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história. Assim, sua formação se realiza por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.

Dessa forma, embora a teoria de Vygotsky seja frequentemente associada com a ideia de que os processos psicológicos humanos são incorporados e definidos por contextos socioculturais, esta abordagem, de fato, também lançou bases para uma perspectiva muito mais ampla sobre o desenvolvimento humano denominada Teoria da Atividade.

2.2 Teoria da atividade: a prática

A perspectiva da Teoria da Atividade reconhece plenamente a origem sociocultural e a natureza da subjetividade humana, concebida em processos que incluem a cognição, a auto-regulação da emoção e *self*. Essa teoria afirma que cada organismo vivo só existe como parte da dinâmica de um sistema que se conecta com o meio ambiente e com outros organismos, um intercâmbio que constitui o fundamento da vida de todos os organismos vivos. Surgida a partir da filogenia, mostra que essa complexa evolução das trocas entre os organismos e seus ambientes resultou das pressões evolutivas para se adaptar às demandas sempre crescentes da vida (LEONTIEV, 1978).

Gostaríamos aqui de retomar o histórico das origens do conceito de atividade para que compreendamos, também, a evolução que esse conceito sofreu dentro da Teoria sócio histórico cultural. O primeiro filósofo a introduzir a atividade como um conceito de filosofia foi Johann Gottfried Herder ao

apropriar-se do monismo de Spinoza¹. Sua característica leibniziana² apresenta-se no plano da filosofia da história, onde sujeitos metafísicos agora dão lugar a sujeitos históricos coletivos e pertencentes a uma cultura, sendo essa o último desenvolvimento da vida natural. Para Herder a história significa todas as manifestações da vida do homem, manifestações essas tidas como experiências da vivência dos distintos momentos históricos.

Ser homem para Herder é comungar com significados culturais coletivos. Só é possível pensar dentro de um contexto histórico-nacional determinado e esse pensar só acontece através dos significados culturais de uma determinada comunidade e época. Heinz (1996, p.141) afirma que “Herder abandona a concepção normativa da cultura característica do Iluminismo em favor de uma concepção segundo a qual a cultura determina a natureza do homem como tal”.

Para Herder, a história só pode ser compreendida e só ganha significado, a partir de si mesma, da própria identidade cultural, das subjetividades culturais e na identidade histórica que essas subjetividades se configuram, ao que ele chamou de prática da história genética. A História deveria ser pensada em épocas, pois só assim cada ação humana poderia ser identificada. Para conhecer um acontecimento é preciso conhecer sua gênese. Herder elevava o *Volksgeist* – o espírito do povo - à categoria de unidade orgânica coletiva da história. Gomez (2011, p.8) vai afirmar que, para Herder,

[...] o patrimônio cultural de uma época era a criação de um povo inteiro, produto de uma atividade constante transmitida de geração em geração, que permanece através das mudanças, todavia animada por um espírito comum onde se expressa a alma do povo. É no espírito criador do povo onde se manifestam as formações culturais históricas, que o faz singular e único, também se encontra na formação de povos anteriores de outras épocas, já que o particular de cada época está conformado pela história que contem as experiências anteriores.

Hegel aprofundou a ideia de *Volksgeist* – espírito do povo - ao afirmar que o *Weltgeist* - espírito do mundo - concretizava-se na cultura dos diferentes povos, cujas atividades são movidas por objetivos, fazendo da história universal um processo racional com sentido e significado ao devir histórico. O desejo de transformar-se, de vir a ser, aumenta, por meio do encontro com outros indivíduos na interação, nas ações recíprocas, fazendo do *volksgeist* um indivíduo coletivo.

Em Hegel, o sujeito da história está no espírito do mundo (*weltgeist*) e segundo Marcuse (1969, p. 213) se materializa no Estado “sob a forma de um poder anônimo irresistível”. Esse caráter metafísico é criticado por Marx e substituído pela introdução da negatividade dialética na realidade, tornando-a uma condição histórica, negatividade essa presente nas relações de classe. Para Marx a negatividade é uma condição social e está associada a uma forma histórica particular de sociedade. Ao responderem a essa negatividade – contradição - as relações de classe vão buscar superá-la, tornando-a positiva e alcançando um novo estado.

¹ Spinoza

² Leibniz

Essa ação autônoma apresenta um homem real, que possui e luta tornando a história o conjunto das atividades de homens perseguindo seus objetivos. Essas atividades, para Marx (2013), são uma produção social da existência dos homens, que os empurra a participar de relações que são independentes das suas vontades, mas necessárias, para o desenvolvimento das forças produtivas materiais, fazendo com que essa experiência social determine suas consciências. Para Marx e Engels (1979, pp. 37-38),

[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Na primeira maneira de considerar as coisas, parte-se da consciência como produto do próprio indivíduo vivo; na segunda, que é a que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos, e se considera a consciência unicamente como sua consciência, unicamente como a consciência destes indivíduos que têm uma atividade prática.

Diferente de Hegel, Marx não se esquece de uma atividade humana continuamente em desenvolvimento, da produção de formas sempre novas e diversificadas de interação prática com a Natureza, e que apenas o desenvolvimento dessa atividade, que se dá em um determinado momento e local, podem formar a base para a uma crítica de conceitos do mundo, além de processos humanos de trabalho. Dessa maneira, no materialismo filosófico marxista o mundo passa a ser conhecível pela experiência, pela prática.

Com Marx (2013) a prática passa a ser vista como uma atividade material capaz de modificar a sociedade, a natureza e, ao mesmo tempo, o ator da atividade. Podemos pensar na humanidade como resultado de uma racionalidade que permitiu ao homem organizar suas próprias atividades dentro dos grupos. A produção de bens para sobrevivência produzia também um conhecimento que os grupos armazenavam e que surgia da prática, da experiência. Por isso, a forma fundamental da prática se expressa nas atividades produtivas. Diz Wittich (1980, p. 27):

[...] a faceta fundamental da prática é a atividade de produção. Ela não se limita a assegurar, em última instância, a existência da humanidade; foi pela atividade de produção que esta se elevou acima do reino animal. Da atividade de produção dependem todas as outras atividades práticas reagem em última análise, sobre a atividade de produção. (Sic).

Assim, é somente pela prática que podemos conhecer a realidade objetiva. O conhecimento nasce da prática e serve, por sua vez, à prática. O materialismo dialético tem como critério de verdade a prática, isto é, todo conhecimento é verdadeiro se é verificado na prática, na produção, no experimento, na revolução social (TRIVINOS, 2006). Conforme Marx (1983, p. 22), “a resolução das contradições teóricas somente é possível através de meios práticos, somente através da energia prática do homem”.

No contexto da leitura de Marx, prática, praxis e atividade são formalmente sinônimas e se formam do conjunto de ações, cujo significado é culturalmente mediado. Em sua obra Marx's Critique of Hegel's Philosophy of Right de 1843, podemos encontrar os pontos essenciais da filosofia marxista que orientaram Vygotsky em seu caminho por uma psicologia marxista. São eles:

- atividade não é uma expressão arbitrária ou voluntarista de pensamento, mas tem o seu fundamento na satisfação das necessidades;
- o nosso conhecimento do mundo é a nossa experiência generalizada da atividade no mundo. O mundo só é conhecido por nós através desta atividade;
- a questão de saber se a verdade objetiva pode ser atribuída ao pensamento humano não é uma questão de teoria, mas uma questão prática;
- atividade não é apenas um objeto de contemplação, mas também é o processo de formação do sujeito;
- a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança pode ser concebida e racionalmente entendida apenas como prática revolucionária;
- a substância última do mundo para os efeitos de uma prática humanista, ciência social e política emancipatória é a atividade;
- atividade é a atividade intencional dos seres humanos, compreendidos como seres sociais, cujos sentimentos e ideias são construções sociais;
- Os seres humanos são essencialmente parte do conjunto de relações sociais que se mobilizaram em atividade, parte de um processo social e histórico;
- Atividade é, simultaneamente, subjetiva e objetiva, é a mediadora entre sujeito e objeto;
- o grande divisor de águas no pensamento vygotskiano, a abordagem historicizadora do homem.

Assim, os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia marxista assumidos por Vygotsky, conforme Leontiev (2001, p.438), vão construir-se “a partir da análise psicológica da atividade prática, laboral do homem, a partir de posições marxistas. É precisamente aí que jazem as leis fundamentais e as unidades iniciais da vida psíquica do homem” e, ainda, sob a perspectiva monista de Spinoza que, segundo Vigotski (1996, p. 149), “consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo integral mais complexo”.

Temos, então, um conceito de prática como atividade orientada. Por meio dela os homens interagem e transformam os objetos materiais e as estruturas. Para Jaroszewski (1980, p. 29), “são atividades individuais e coletivas que se desenrolam no quadro da transformação histórica das formas de interação social”. Segundo Trivinos (2006, p. 121), é uma ação que se “realizou no mundo dos fenômenos materiais e que foi elaborado pela consciência que tem a capacidade de refletir essa realidade material”. Isso faz da prática o conhecimento acumulado pelo ser humano através da sua história. Acrescenta Buhr (1980, p. 16): “a prática abarca todo o processo material da vida da humanidade e por isso desenvolve-

se, como a atividade da produção, que no decurso de toda a história da humanidade é sempre a forma fundamental da prática”.

A prática não é uma experiência individual. Ideias por si mesmas não são capazes de mudar a realidade material. Para Kopnin (1978) somente a prática pode transformar a realidade objetiva. Para Wittich (1980, p. 19), é a “transformação material do objeto pelo sujeito”. Ao buscarmos no materialismo dialético o conceito de prática, teremos que ela é, segundo o referido autor (idem, p. 20), “a totalidade do processo social de atividade material e não as atividades individuais”.

Desta forma, temos em Vygotsky (1996) que as práticas resultam em uma aprendizagem experienciada na interação com outros e que vão gerar novas práticas por meio de uma interdependência entre cognição, significados, atividade dando à consciência a capacidade que o sujeito tem de refletir a própria atividade. Para Vygotsky (2001), como só temos consciência de nós porque temos a consciência do outro, a linguagem, então, torna-se a ferramenta necessária à coordenação, planejamento e organização dos processos de produção coletiva, o que vai interligar o cultural e o histórico.

No entanto, essas práticas ganham uma abordagem, conforme Stetsenko e Arieviditch (2004), que vai chamar a atenção não mais para a linguagem, mas para a atividade produtiva situada como unidade de análise. Inspirados por Vygotsky, Wittgenstein, Bakhtin, Engeström e outros estudiosos vão se voltar para a realidade e o desenvolvimento como processos que emergem das interações sociais, onde os processos ganham mais importância que o discurso e a participação, dando ênfase às tarefas que dão origem a comunidades de prática e divisão de trabalho. Essa abordagem fornece uma base ontológica para explicar o desenvolvimento humano como sendo enraizado na e definido pela prática social. Os processos estão nas dinâmicas coletivas de mudança de divisão do trabalho, papéis, artefatos mediadores e regras de participação, negligenciando os processos psicológicos individuais. Esse pensamento deu origem à Teoria da Atividade Histórico Cultural (TAHC).

Para Engeström, Miettinen e Punamäki (1999) a TAHC pode ser entendida como uma abordagem multidisciplinar cuja origem está na psicologia histórico cultural iniciada por Vygotsky, Leontiev e Luria. Tomando como unidade de análise o sistema da atividade coletiva orientada para o objeto e mediada por artefatos, ela vai emprestar seu conceito de prática como sendo aquela composta pela negociação entre sujeitos de significações – sentido e significado – revelando-nos como seres essencialmente sociais.

Os princípios determinantes da TAHC foram sendo transformados e assistiram à inserção do conceito de “ato complexo e mediado” baseado na mediação cultural das ações mais comumente compostas pela interação entre sujeito, objeto e artefato de mediação. O indivíduo, antes tido como ser isolado e compreendido a partir de sua subjetividade, passa a ser visto como ser social, sendo necessária a compreensão do contexto social e da coletividade na qual está inserido para que possa ser

compreendido. (PAIXÃO, 2014). De acordo com Engeström (2001, p. 2), o conceito de atividade chegou à “inter-relação complexa entre o sujeito individual e sua comunidade”.

Como elementos constituintes do Sistema de Atividades, Engeström (1987) vai estudar o sujeito (aquele que realiza a atividade), os artefatos mediadores (recursos culturais, conhecimentos, instrumentos relevantes para as atividades), o objeto (aquilo que o sujeito almeja alcançar na atividade), a divisão do trabalho (o papel de cada sujeito na atividade), as regras (elementos organizadores da atividade) e a comunidade (conjunto de todos aqueles que se relacionam indiretamente na construção do objeto). As ações do sujeito provocam mudanças em todo o sistema de atividade que não conduz apenas à produção de objetos, mas também à produção e reprodução do indivíduo, confirmando certa prática cultural ou se contrapondo a ela. Desse modo, para Jarzabkowski (2010, p. 130), o Sistema de Atividade “oferece uma estrutura integrada, que engloba as interações que ocorrem entre os indivíduos, o contexto cultural e histórico da sua atividade e as diversas ferramentas e tecnologias que mediam a atividade”.

A primeira geração do conceito de Teoria da Atividade tem seu foco atrelado à ideia de mediação (artefatos mediadores), em uma relação entre sujeito e o meio (objeto) no qual está inserido. Contudo, o fato de determinar como unidade de análise o indivíduo e abandonar as especificidades constituintes do contexto no qual este se insere, determina assim como limitados tais pressupostos. Desse modo, para a construção de sua segunda fase, o conceito de Teoria da Atividade teve como foco a mediação, tendo em vista que, para se compreender uma ação, torna-se essencial decifrar os elementos determinantes da atividade que compreendem essa ação (ENGESTRÖM, 2002).

Tal complementação surgiu em função de que, quando o indivíduo desenvolve alguma atividade, ele está inserido em um contexto social mediado por um conjunto coletivo de regras, normas, princípios e valores definidos e apreendidos pela comunidade. Sendo assim, de acordo com Engeström (1987) ao conceito de Teoria da Atividade, em sua segunda geração, tem-se a aglutinação dos conceitos de atividade, ação e operação e a distinção entre esses níveis.

Em sua terceira geração, atual fase conceitual, as ferramentas conceituais necessárias para se compreender as dinâmicas presentes nas redes de sistemas de atividades que interagem entre si, direcionaram os esforços dos pesquisadores para se definir o conceito de Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 1987). Nessa perspectiva, observa-se a definição e caracterização dos elementos sujeito, objeto, instrumentos mediadores, comunidade, divisão do trabalho e regras, atrelados a um sistema de atividades.

Entretanto, como a TAHC considera o objeto da atividade como a chave para a mudança, compreensão e aprendizagem (LEONTIEV, 1978), essa mudança passa a ser considerada como a expansão gradual do objeto, ou aprendizagem expansiva, e o potencial para tal expansão é melhor descoberto por meio de experiências de mudança, intervenções que ampliam a zona de desenvolvimento

proximal do sistema de atividade (VYGOTSKY, 1978). Um ciclo completo de transformação expansiva pode ser entendido como uma viagem coletiva por meio da zona de desenvolvimento proximal da atividade.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi desenvolvido por Vygotsky (1991) e consiste na distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade atual do sujeito de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de problemas em colaboração. Para Vygotsky, essa distância entre as funções já consolidadas pelo sujeito que lhe permitem realizar tarefas com autonomia e as funções não amadurecidas é percorrida por meio dos processos de mediação, determinantes, assim, das situações de aprendizagem. Essas situações de aprendizagem geram mudanças qualitativas, impulsionando o processo de desenvolvimento do indivíduo, ao assimilar e internalizar práticas sociais existentes (PAIXÃO, 2014).

Para Engeström o modelo de Vygotsky não dá conta do caráter coletivo e horizontal das transformações e vai ampliar a noção de aprendizagem para como o desenvolvimento de novas formas históricas de atividade. Assim, Engeström (1999) vai tomar o conceito da zona de desenvolvimento para representar a área onde as ações de uma atividade atual, com suas histórias e contradições, vão construir uma nova forma de atividade, a fim de solucionar problemas.

A ideia central da Teoria da Atividade compreende a relação entre objetos em constante movimentação, o que de acordo com Engeström (2004), pode ser apreendido empiricamente a partir de cinco princípios essenciais: 1) o coletivo - um sistema de atividades mediadas por artefatos e orientadas a objetos, em suas relações de rede para sistemas de outra atividade que vão gerar ações e operações; 2) o *voicedness* - um sistema de atividade é sempre uma comunidade de múltiplos pontos de vista; 3) a historicidade - sistemas de atividades tomam forma e se transformam durante longos períodos de tempo e só podem ser entendidos contra a sua própria história; 4) o papel das contradições - acúmulo histórico de tensões estruturais dentro e entre os sistemas de atividade - como fontes de mudança e desenvolvimento e 5) a possibilidade de transformações expansivas em sistemas de atividade.

Os sistemas de atividades percorrem longos ciclos de transformações qualitativas. Como as contradições de um sistema de atividade são agravadas, alguns participantes individuais começam a questionar e se afastam de suas normas estabelecidas. Em alguns casos, isso se transforma em colaboração, prevendo-se um esforço de mudança deliberada coletiva. Uma transformação expansiva é realizada quando o objeto e o motivo da atividade são redefinidos, ampliando suas possibilidades e gerando novas ferramentas. (PAIXÃO, 2014).

No processo da evolução humana, as ferramentas materializam as experiências coletivas e são passadas de geração a geração pelo ensino e pela aprendizagem; não por meio de mecanismos genéticos. É um processo cultural, social e histórico, onde o trabalho colaborativo tem por objetivo transformar o

sujeito e o ambiente social em que está inserido, lançando mão de ferramentas criadas coletivamente (PAIXÃO, 2014).

Assim, para explicar o processo de aprendizagem, todo contexto teórico deve atender a pelo menos quatro questões centrais: a) quem são os sujeitos da aprendizagem, como são definidos e localizados?; b) por que eles aprendem, o que os direciona a fazer o esforço?; c) o que eles aprendem, quais são os conteúdos e resultados de aprendizagem? e d) como é que eles aprendem, quais são as principais ações ou processos de aprendizagem? (ENGSTRÖM, 2001). A partir desses quatro fatores, torna-se possível a compreensão da dinâmica que envolve o processo de aprendizagem, bem como os seus elementos caracterizadores, fundamentais no contexto da TAHC.

Forma-se, assim, um cenário onde o pressuposto é o de que o conhecimento que se constrói com base na intencionalidade, na história, na cultura e na mediação das ferramentas que permeiam este processo, na reflexão consciente e no sentido que é dado às coisas emerge da atividade da prática diária. A Teoria da Atividade considera a atividade como propulsora do desenvolvimento do ser humano e a prática como um fenômeno social transindividual que decorre da experiência direta de um sujeito ou grupos de sujeitos. Essa prática tem como matéria a vida social, constituída de atividades sociais.

Contudo, Engeström (2001) destaca que com a evolução do trabalho, teorias antes essencialmente aplicadas para sua explicação tornaram-se inadequadas. O surgimento da co-configuração do trabalho exige novas abordagens teórico-metodológicas que captem a essência do trabalho, tendo em vista seu potencial gerador de aprendizagem. A co-configuração caracteriza-se como uma atividade flexível e com alto potencial de adaptação às novas exigências e necessidades da atualidade.

De acordo com Víctor e Boynton (1998) a co-configuração pode ser definida como um tipo emergente e historicamente novo de trabalho com características como adaptabilidade, desenvolvimento de relações contínuas de mútuo intercâmbio entre os envolvidos, colaboração na operação de redes internas ou externas e aprendizagem mútua, a partir das interações entre as partes envolvidas. Esse processo pode ser entendido como um gerador de aprendizagem, tendo em vista que exige grande articulação dos sujeitos em diferentes atividades, ao explorar conhecimento existente e novos. Essa nova configuração determina a Teoria da Aprendizagem Expansiva de Moldura e Desafio. Nessa abordagem, o sujeito constrói novos conhecimentos, a partir da experimentação de diferentes atividades dentro de uma perspectiva de estruturação.

A este respeito, a Teoria da Aprendizagem Expansiva fornece uma estrutura central para a análise e desenho de processos de aprendizagem em ambientes de co-configuração (ENGSTRÖM, 2004). O processo de aprendizagem direcionado à co-configuração não se torna possível em determinados momentos pontuais, exige a ação do indivíduo distribuída ao longo de períodos descontínuos de tempo, exigindo reflexão-ação do sujeito em relação ao meio, dependendo fundamentalmente da participação

dos clientes ou usuários. *Learning* é baseado em grandes transformações, revoluções, inovações, implementações e movimentos.

A co-configuração apresenta um duplo desafio de aprendizagem para as instituições. Primeiramente, na co-configuração o trabalho em si precisa ser aprendido. Em segundo lugar, no trabalho co-configuração, a instituição e seus membros têm necessidade de aprender constantemente a partir das interações entre o usuário, o produto/serviço e os produtores.

Desse modo, de acordo com Engeström (2004), a caracterização da aprendizagem expansiva se dá por meio de uma aprendizagem transformadora que amplia de forma radical os objetos compartilhados de trabalho por meio de ferramentas, modelos e conceitos explicitamente objetivados e articulados. Este aspecto transformador da aprendizagem em co-configuração coloca uma grande ênfase em ações de design, modelagem, textualização, a objetificação, conceitualização e visibilização. Também pelo aprender horizontal e dialógico, que cria o conhecimento e transforma a atividade.

Assim, o estudo da aprendizagem expansiva em ambientes co-configuração exige uma abordagem longitudinal e intervencionista que pode ser cristalizada em forma de três princípios metodológicos: i) seguir os objetos de trabalho co-configuração em suas trajetórias temporais e sócio-espacial; ii) fornecer aos objetos uma voz, envolvendo os envolvidos em diálogos, onde o objeto é negociado; iii) expandir os objetos através da organização de sessões de intervenção e a construção de novos modelos compartilhados, seus conceitos e ferramentas. (ENGESTRÖM, 2004).

Engeström (2007), com base nos estudos de Bart Victor e Andrew Boynton (1998), que forneceram um quadro histórico para a compreensão da organização e desenho do trabalho, identificando cinco tipos ideais de trabalho na história da produção industrial, cada qual gerando e requerendo um conhecimento específico: o ofício; a produção em massa; processos de melhoria; customização em massa e co-configuração, elaborou um quadro para entender a evolução da atividade humana e como ela cria novos espaços de aprendizagem, mostrando que a lógica linear apresentada não é suficiente como condição de aprendizagem. (PAIXÃO, 2014).

Cada tipo de trabalho gera e exige certo tipo de conhecimento e aprendido, mas a maioria está associada com o aparecimento do trabalho co-configuração. Para Engeström (2007), o trabalho em organizações de base artesanal tem cada praticante individual focado em seu próprio objeto ou fragmento do objeto, subordinado a uma tradição. Nas organizações industriais, de produção em massa, nascem as equipes como unidades para a resolução de problemas de forma cooperada, cujos esforços são coordenados por várias formas de gestão. No entanto, ao serem confrontadas com objetos que requerem constante questionamento e reconfiguração da divisão do trabalho, regras e limites da equipe e da organização em geral em uma negociação entre limites horizontais e verticais dos processos de trabalho, o movimento da aprendizagem se transforma.

Desta forma, Engeström (2004) vai dividir a aprendizagem em duas dimensões produzindo uma matriz de quatro quadrantes:

Figura 1 – Quatro tipos de aprendizagem

objeto antigo atividade antiga	exploração incremental	exploração radical	novo objeto nova atividade
	exploração ajustável	exploração transferível	

Fonte: adaptado de Engeström (2004, p.3)

A Exploração transferível é a transmissão de conhecimento existente a fim de lidar com um novo objeto e uma nova atividade. A Exploração ajustável é a aquisição e internalização gradual do conhecimento e das habilidades existentes incorporados na atividade dada. Exploração Incremental é a construção de novos conhecimentos através de experimentação dentro de uma atividade dada e a Exploração Radical, ou aprendizagem expansiva consiste em aprender o que ainda não existe (ENGESTRÖM, 1987). É a geração de novos conhecimentos e novas práticas para uma atividade emergente. É justamente essa aprendizagem que a teoria de Engeström (1987) foca, a co-configuração (PAIXÃO, 2014).

Em ambientes de co-configuração as teorias de aprendizagem não dão conta das novas necessidades e os conteúdos e os resultados dessas aprendizagens acabam tangibilizando-se em conhecimento escrito ou mental, mas não resolvem necessidades reais da prática humana. Segundo Engeström (1987, p. 174),

[...] a Aprendizagem Expansiva pode ser uma maneira de diminuir a distância entre os presentes recursos cotidiano dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade social que pode ser gerado coletivamente como uma solução para o dilema potencialmente, incorporadas nas ações cotidianas.

Assim, uma pré-condição da aprendizagem em co-configuração é o diálogo entre as partes em tempo real: sala de aula e mundo do trabalho. A interpretação, negociação e sintetização das informações requerem ferramentas dialógicas e reflexivas, bem como novos conhecimentos colaborativamente construídos (ENGESTRÖM e AHONEN, 2001). O ponto de partida deve ser a situação concreta, refletindo as aspirações das pessoas. O foco está na investigação daquilo que vale a pena para os sujeitos.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica em livros e artigos específicos sobre o tema, a fim de promover uma discussão com base em referências teóricas da escola em questão. Este

tipo de pesquisa busca colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, proporcionando um exame do tema sob novo enfoque, a fim de chegar a novos resultados (MARCONI e LAKATOS, 2007) e fundamentando teoricamente o objetivo de pesquisa.

Neste artigo, foi realizada uma revisão sistemática para responder ao problema de pesquisa: a Teoria da Aprendizagem Expansiva é uma possibilidade para que alunos aprendam as novas formas de trabalho nascidas da velocidade das mudanças que o ambiente impetra?

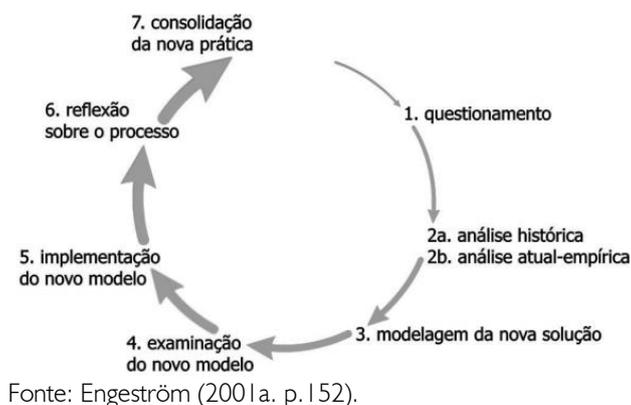
A revisão da literatura utilizou livros e artigos de alguns dos principais estudiosos da TAHC e de Engeström, autor da Teoria da Aprendizagem Expansiva, e foram selecionados, a partir de variáveis de interesse e após leitura criteriosa. Foram incluídas apenas as publicações que responderam à questão do estudo.

4 RESULTADO E DISCUSSÕES

A Teoria da Atividade Histórica Cultural vai posicionar a atividade como aquela orientada para um objeto, que acontece em um sistema de atividade, mediado por instrumentos e cuja fonte de mudança frente às tensões do cotidiano são as contradições. A Teoria da Atividade proposta por Engeström (1987) busca estudar as transformações pelas quais o sistema de atividade passa durante seu processo de mudança e de desenvolvimento. Para que elas ocorram, o indivíduo passa por dois processos: a internalização e a externalização. O indivíduo, ao se apropriar de um construto - conhecimentos, conceitos, valores e significados - passa a reproduzir o mesmo em suas relações como ponto de partida para uma nova atividade, dando lugar a novos instrumentos mediadores e formas de organização social, transformando a realidade vivida e superando o processo de reprodução cultural, o que caracteriza o ciclo expansivo de desenvolvimento.

Como uma nova estrutura só surge a partir de uma atividade existente, um ciclo expansivo se desencadeia. 1) Com o questionamento dessa atividade, das suas inconsistências. 2) Para Engeström (2001), ao questionar aspectos da prática social, indivíduos passam a analisar a situação, buscando compreender a sua evolução histórica e situada e suas contradições dentro de uma discussão colaborativa. 3) Isso provoca uma transformação que leva à modelagem de uma solução que possa explicar os aspectos questionados e ainda oferecer uma solução para o problema. 4) Ao modelar uma solução para superar as contradições os indivíduos aprendem a superá-las pela criação de um projeto coletivo e colaborativo. 5) O novo modelo é examinado e concretizado de forma gradual, na prática por meio da sua implementação. 6) Indivíduos passam à fase de reflexão onde pensam sobre o novo processo. 7) Consolidam a nova prática.

Figura 2 – Ações de aprendizagem e contradições correspondentes no ciclo expansivo de aprendizagem.



Engeström (2001) aponta a necessidade de estudos desse ciclo para o entendimento de novas formas de atividade, mas vai destacar as dificuldades existentes devido ao caráter espacial e temporal que os ciclos de aprendizagem expansiva possuem. Nesse ponto, ele apoia suas ideias na Teoria Histórica Cultural para o desenvolvimento de uma metodologia intervencionista, para o estudo da aprendizagem expansiva (PAIXÃO, 2014).

A TAHC considera o método da estimulação dupla de Vygotsky (1978) como uma forma de rompimento com a noção linear de intervenção levando a uma noção formativa. Esse método tinha por objetivo avaliar funções psicológicas como o pensamento e postula que os indivíduos, ao se depararem com situações problemáticas, cujas ferramentas e conhecimento existentes não são capazes de resolvê-las, buscam novas ferramentas psicológicas e práticas que, quando encontradas, são transformadas em instrumento.

Com base em Engeström e Sanino (2010), podemos dividir o método em 4 etapas:

Quadro 1 – Método intervencionista

	Intervenções formativas
Ponto de Partida	Os sujeitos enfrentam um objeto contraditório que analisam e expandem por meio da construção de um novo conceito; o conteúdo não é conhecido pelo interventor.
Processo	O conteúdo e o curso da intervenção estão sujeitos à negociação e a sua forma emerge dos sujeitos. Estimulação dupla como o principal mecanismo implica sujeitos que assumem o comando do processo
Resultado	O objetivo é o de gerar novos conceitos que possam ser utilizados em outras configurações, como quadros para a concepção de novas soluções localmente apropriadas. Um dos principais resultados das intervenções formativas é a agência entre os participantes.
Papel do interventor	Provocar e sustentar um processo conduzido de transformação expansiva e de propriedade dos praticantes.

Fonte: baseado em Engeström e Sanino (2010).

A Co-configuração, baseada em Daniels et.al. (2007), pressupõe um processo de parceria, parceria aqui vista como entre escola e trabalho, e que pode ser apoiada na definição de co-configuração como um “knot-working”, que Engeström et. al. (1999, pp. 345-374) definem como:

[...] trabalho especializado que se realiza em projetos que podem emergir e desaparecer rapidamente [...] são processos de trabalho colaborativo em mudança dinâmica e distribuído procurando que as tarefas sejam organizadas entre os atores e os sistemas de atividade que, anteriormente, não estavam conectados.

5 CONCLUSÃO

Aprendizagem em contextos de co-configuração demanda uma aprendizagem para e em, fundindo-se com a prática. O aprendizado que está tomando lugar deve ser realizado dentro e entre vários sistemas de atividades interligados, a fim de aprendermos a ser capazes de interpretar os nossos mundos de formas cada vez mais complexas e, ainda, a responder a estas interpretações. A sala de aula parece não mais, sozinha, permitir que as respostas necessárias revelem-se. Por isso, a aprendizagem individual não pode ser separada da aprendizagem coletiva.

Em ambientes de co-configuração, sem a compreensão do caráter historicamente mutável do trabalho, as atuais teorias não são capazes de capturar as novas possibilidades e novas formas de aprendizagem. Por isso, se fazem necessários estudos detalhados do trabalho e sua integração à sala de aula, a fim de proporcionar uma sólida base empírica para o desenvolvimento do conhecimento (BARLEY e KUNDA, 2001), em um movimento de adaptação dos currículos que envolvam professores, alunos e mundo do trabalho na co-criação do conhecimento.

A Aprendizagem Expansiva desenvolve-se em uma estrutura sistemática, vista como uma atividade de aprendizagem que tem as suas próprias ações e ferramentas. O objeto da atividade da aprendizagem expansiva é todo o sistema de atividade em que os sujeitos da aprendizagem estão engajados, produzindo padrões culturalmente novos de atividade. (ENGESTRÖM, 2001).

Pessoas e organizações estão o tempo todo aprendendo algo que não é estável e a todo momento nos é imposto aprender novas práticas, novas formas de atividade e as atuais teorias de aprendizagem têm pouco a colaborar nesse contexto. O conteúdo e o resultado da aprendizagem não são apenas conhecimentos, mas novas formas de realizar tarefas desenvolvidas por alunos e professores, diretamente relacionados com problemas reais.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é conduzida pelas necessidades reais da prática humana, por questões derivadas da prática, evoluindo em torno de ciclos complexos de ações, durante as quais são criados novos objetos, que abrem novas perspectivas aos participantes. Este tipo de aprendizagem demanda novas ferramentas em que a motivação para aprender decorre da participação em práticas colaborativas, culturalmente valorizadas em que algo de útil é produzido.

Dessa forma, em ambientes de co-configuração, aprender depende fundamentalmente da participação em uma atividade, uma prática, e essa prática torna-se campo de aprendizado. A

Aprendizagem Expansiva toma a forma de renegociação e reestruturação das relações e práticas colaborativas e de criação e implementação de conceitos, instrumentos e normas correspondentes. Isso exige formas de ensinar que sejam capazes de conectar e coordenar redes internas e externas, estabelecendo um processo de aprendizagem mútua, a partir das interações entre as partes envolvidas nas ações de configuração, requerendo uma abordagem longitudinal e intervencionista, onde o professor passaria a ser um mediador do processo.

Na prática, os princípios metodológicos esboçados demandam que os objetos de trabalho, selecionados no ambiente, sejam seguidos etnograficamente em suas trajetórias temporais e sócio-espaciais. Ainda é preciso dar voz aos objetos, envolvendo o mundo do trabalho em diálogos, onde o objeto é negociado e, após, expandi-lo através da organização de sessões de intervenção, onde todos os envolvidos no processo provocariam a construção de novos modelos compartilhados, de conceitos e ferramentas para dominar seus objetos (ENGESTRÖM, 2004), fazendo do professor o responsável por entrelaçar os objetivos de ação e objetivos de conhecimento que remetem a quadros de referência teóricos, com base nos quais são estruturados os conceitos.

Sabemos que são diversas as teorias que buscam explicar o processo de aprendizagem, mas buscamos na Teoria da Atividade Histórico-Cultural, em especial na Teoria da Atividade de Engestroom, uma explicação adequada que capte a essência de um trabalho histórico por meio de um sujeito que constrói novos conhecimentos a partir da experimentação de diferentes atividades, uma nova natureza de trabalho para a qual a teoria da aprendizagem expansiva fornece uma estrutura para o desenho de processos de aprendizagem, em ambientes co-configuração.

Ao adotarmos uma concepção de conhecimento baseado em uma epistemologia da prática (COOK e BROWN, 1999) temos uma aprendizagem onde o aprender torna-se o saber-na-prática e onde, em ambientes de co-configuração, aprender depende fundamentalmente da participação de alunos e professores em práticas, formando um sistema de atividade que garanta o diálogo, em tempo real, entre sala de aula e mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, D. Aprendizagem Organizacional e Epistemologia da Prática: Um Balanço de Percurso e Repercussões. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social - RIGS**, v. 2, p. 35-55, 2013.
- BARLEY, S. R.; KUNDA, G. Bringing work back in. **Organization Science**, v.12 (1), 76-95, 2001.
- CHAIKLIN, Seth. Lost or Merely Domesticated? The Boom in Socio-Historicocultural Theory Emphasises Some Concepts, Overlooks Others. In: **The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology**. Dinamarca: Universidade de Aarhus, 2001.

COOK, S.D.N.; BROWN, J.S. Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. **Organization Science**, v. 10 (4), 381–400, 1999.

DANIELS, H. et al. Learning in and for multiagency working. **Oxford Review of Education**, 33, nº 4, p. 521-538, 2007.

ENGESTROM, Yrjö. **Learning by expanding**. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTROM, Yrjö. Expansive Learning at Work; toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, Vol. 14, no. 1, p. 133-156, 2001.

ENGESTROM, Yrjö. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. **Cadernos de Educação**, Universidade Federal de Pelotas, ano 11, n.19, p. 31-64, jul./dez. 2002.

ENGESTROM, Yrjö. New forms of learning in co-configuration work. **Journal Of Workplace Learning**, vol.16, no. 1/2, p. 11-21, 2004.

ENGESTROM, Yrjö. From communities of practice to mycorrhizae. In.: J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), **Communities of practice: Critical perspectives**. London: Routledge, 2007.

ENGESTRÖM, Y.; AHONEN, H. On the materiality of social capital: An activity-theoretical exploration, in: H. HASAN, E. GOULD, P. LARKIN VRAZALIC, L (Eds.), **Information systems and activity theory**. Vol. 2: Theory and practice. Wollongong, University of Wollongong Press, p. 115-129, 2001.

Engeström, Y., Engeström, R.& Vähähö, T. When the Center does not hold: The importance of Knotworking. In: S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jensens (Eds). **Activity Theory and Social Practice: Culturalhistorical Approaches**, p. 345-374. Aarhus University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Y., MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L. (Eds.). **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GHERARDI, S. Introduction: the critical power of the 'practice lens'. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 115-128, 2009.

GOMEZ, Bárbara Natália. Conceitos fundamentais para compreender a filosofia da historia de Johann Herder. Simpósio Nacional de História- ANPUH. XXVI. 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2011.

JARZABKOWSKI, Paula. Activity-theory approaches to studying strategy as practice. In: GOLSORKHI, Damon et al. (Ed.). **Cambridge Handbook of strategy as practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 127-140.

JAROSZEWSKI, T. M. Extensão e significação da categoria de práxis. In.: Magalhães-Vilhena, M. **Práxis: a categoria materialista de prática social (Vol. II)**. Lisboa: Livros Horizontes, 1980. p. 9-37.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, Aléxis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2007.

MARCUSE, H. Repressive tolerance. In: WOLFF, R. P. et al. **A critique of pure tolerance**. Boston: Beacon Press, 1969.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: FROM, Erich. **O conceito marxista do homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: **Livro I**: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Sagrada Família**. Lisboa: Presença, 1979.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3ª edição, São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

PAIXÃO, Marcia V. 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 (Doutorado em Administração)** – Universidade Positivo, Curitiba, 2014.

SMOLKA, A.L.B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STETSENKO, A., ARIEVITCH, I. M. Vygotskian collaborative project of social transformation: History, politics, and practice in knowledge construction. **Critical Psychology**, 12(4), 58-80, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

VERESOV, N. **Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L. S. Vygotsky**. Boston: Outlines, 2005.

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

YVOTSKY L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University, Press, 1978.

YVOTSKY L. S. The instrumental method in psychology. In: WERTSC, J. V. h (Ed.), **The concept of activity in Soviet psychology**. N. Y.: Armonk, 1981.

YVOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia geral. Madrid: Gráficas Rogar, 1982.

YVOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YVOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YVOTSKY, L. S. **Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos**. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

WERTSCH, J.V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

WITTICH, Dieter. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco (Org.). **Práxis**. Lisboa: Horizontes, 1980. v. I.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, 9(1), p. 127-135. 2004.