

**JOVENS, MEIOS POPULARES E PATRIMÔNIO DISPOSICIONAL: APROXIMAÇÕES
COM A APRENDIZAGEM SITUADA**

JHONY PEREIRA MORAES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

JOVENS, MEIOS POPULARES E PATRIMÔNIO DISPOSICIONAL: APROXIMAÇÕES COM A APRENDIZAGEM SITUADA

Introdução: de onde venho e o que proponho

Início este ensaio teórico aproximando-o ao meu próprio percurso de vida, pois entendo como pertinente à contextualização deste texto. Talvez eu possa me considerar uma exceção em relação aos jovens e amigos residentes do bairro por onde circulo cotidianamente e onde fixei moradia desde o nascimento: a Lomba do Pinheiro. Esta região de Porto Alegre/RS é frequentemente retratada pela precariedade social, econômica e cultural que acomete seus moradores. Por um lado, uma verdade; por outro, uma realidade um tanto estigmatizada. Sou filho de pais com ensino fundamental incompleto. Minha mãe é “do lar” e meu pai, confeitoiro. Fui o primeiro (e único) neto paterno a cursar o ensino superior (e a ter, assim, a maior escolaridade em comparação aos demais familiares que cursaram, predominantemente, o ensino fundamental).

Não lembro dos meus pais terem me lido histórias infantis ou incentivado à leitura ... apenas lembro da minha mãe, principalmente, cobrando a “perfeição” dos cadernos, da letra e da lição de casa; lembro do meu pai conferindo as lições, ouvindo o que eu havia aprendido na escola e respondendo minhas dúvidas mais difíceis. Também lembro de minha mãe sempre envolvida com os trabalhos que eu tinha de entregar nas disciplinas, em especial no ensino fundamental. Entretanto, nunca houve uma orientação direta dos meus pais de que eu deveria continuar estudando até ingressar no ensino superior, nem mesmo de que eu deveria trabalhar logo.

Fui estudante de instituição pública desde o maternal, que iniciei aos 3 anos de idade. Ingressei no ensino superior em instituição privada, porém com bolsa de estudos PROUNI integral. Tenho 25 anos e sou professor desde os 18 anos, quando já ministrava aulas em cursos profissionalizantes e técnicos. Recentemente, me tornei professor universitário, lecionando em nível de graduação e pós-graduação. Sou mestre e doutorando em Administração em uma conceituada instituição de ensino pública (UFRGS). Em síntese, essa é a minha trajetória acadêmica e profissional.

Quem me conhece mais de perto insiste em dizer que eu represento um caso de exceção ou de alguém que “*deu bom*”, tanto em relação aos amigos ou conhecidos com os quais fui criado ou cresci em convivência na rua em que moro, ou nas escolas por onde passei. A expressão “*deu bom*” pode adquirir diferentes significados, os quais posso traduzir como *sorte, esforço e exceção*, dado o meu contexto social de origem. E, realmente, essas eram palavras que eu ouvia em diferentes conversas com a família, amigos, colegas e vizinhos, algumas vezes com um tom de *surpresa, espanto* ou *orgulho*, principalmente no tocante à escolaridade. O motivo de tais reações pode estar, no meu microcontexto, relacionado aos reduzidos ou limitados casos de mobilidade educacional conhecidos, sejam de pessoas da família ou outras próximas ao meu círculo de convivência. Ou, também, porque persistir no estudo requer *força de vontade e gosto*, segundo essas mesmas pessoas. Isto posto, questioneei-me: De que maneira minha trajetória intersecciona a proposta de pesquisa deste ensaio?

A partir dessa pergunta foi latente pensar as relações entre os jovens oriundos dos meios populares com a aprendizagem, tanto no espaço formal (escolas/ensino superior) quanto informal (projetos sociais) de ensino. Nesse sentido **argumenta-se que é relevante analisar as disposições dos jovens oriundos dos meios populares de modo a compreender-se quais as interlocuções entre patrimônio disposicional e aprendizagem.**

E por que estudar os jovens dos meios populares? Conforme Matos (2015), os debates sobre a juventude das periferias (comunidades, favelas, morros) no Brasil emergiram com maior força a partir da década de 1990. No centro das discussões estão o potencial de construção de uma sociedade mais justa sob uma postura contra hegemônica pelos jovens; o reconhecimento

das práticas e das dinâmicas sociais de sua realidade; a busca da visibilidade e da expressão de pautas políticas; e os discursos estigmatizantes que perpassam as diferentes formas de violência. Indo além, conforme diversos estudos apontam, historicamente, jovens oriundos de bairros populares possuem uma longevidade escolar reduzida (PIOTTO, 2008; VIANA, 1998, 2011), apesar do movimento de algumas famílias em garantir a continuidade da escolarização dos filhos até o ingresso no ensino superior (LEÃO, 2006; PIOTTO, 2008).

Relativo ao patrimônio disposicional, refere-se às tendências ou inclinações (as disposições) comportamentais (esquemas de ação e hábitos) acionadas nas práticas sociais dos indivíduos em diferentes contextos. São formas de ver, sentir e agir em situação social presente, mas que podem ser incorporadas pelos indivíduos a partir dos processos de socialização anteriores (LAHIRE, 2005). As disposições não são diretamente observáveis, pois se evidenciam pelo trabalho interpretativo do pesquisador (LAHIRE, 2005). Decide-se perseguir a microssociologia de Bernard Lahire ao se abordar o patrimônio disposicional dos jovens, o que implica analisar à escala individual (trajetórias individuais em contextos distintos: família, trabalho, educação, lazer, entre outros).

Quanto à ideia de aprendizagem ampara-se na teoria de aprendizagem situada apresentada por Silvia Gherardi e Davide Nicolini, a qual considera o contexto histórico e social, os artefatos, as crenças e as normas vigentes em determinado ambiente; e a abordagem baseada em práticas (o saber-na-prática), por meio das quais emerge o conhecimento - que nasce da prática e da interação entre humanos e não humanos e que é situado (nos sentidos, nas interações, na linguagem e no contexto físico), como suporte à análise das práticas sociais nos espaços de socialização dos jovens dos meios populares.

Diante dessa breve introdução apresenta-se a organização deste ensaio. Aborda-se um referencial teórico acerca da juventude e os meios populares; sobre o patrimônio disposicional; aprendizagem situada e os estudos baseados em prática. Após realiza-se uma aproximação entre patrimônio disposicional e aprendizagem situada e, por fim, parte-se às considerações finais.

A juventude e os meios populares

De acordo com Abramo (1997) diferentes são os entendimentos sobre o que vem a se constituir como juventude. No geral, o termo refere-se à faixa etária, ainda que sem uma visão unívoca sobre o intervalo, entre 15 e 29 anos (ABRAMO, 2005). Independentemente disso, a juventude enquanto uma fase de vida representa uma construção sócio-histórica e, como tal, é permeada por circunstâncias econômicas, sociais e políticas características das transformações da sociedade. Sobretudo, essa apreensão de juventude abarca o prolongamento da transição infância-adulthood decorrente dos múltiplos cenários e problemas sócioeconômicos e ocupacionais (LEÓN, 2005; MESQUITA, 2011). Quanto às definições de juventude, Troian e Breitenbach (2018) apresentam cinco definições: faixa etária; ciclo de vida; gerações; cultura ou modos de vida; e representações sociais, que são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Definições de juventude

Abordagens de juventude	Definição de juventude e critérios de categorização
Faixa Etária	O critério é a idade dos pesquisados, indicadores demográficos, critérios normativos ou padrões estabelecidos pelos organismos internacionais.
Ciclo de Vida	Período de transição, fase da vida humana de começo bem definido pelo aparecimento da puberdade. Perspectiva adotada pela UNESCO.
Geração	Jovens são inerentemente contestadores, essa rebeldia é necessariamente transitória, como a juventude. Juventude passa a ser vista a partir de seus potenciais de mudança, pela sua capacidade criadora e inventiva.
Cultura ou Modo de Vida	Definida por critérios culturais, destacando-se a importância de espaços de sociabilidade juvenis na constituição de suas identidades. Estreita relação com a mídia, essa juventude está ligada à sociedade de consumo, vestimentas, acessórios, linguagem particulares.
Representação Social	Condição juvenil como uma posição hierárquica social fundada em representações sociais, ou seja, na busca de responder aos significados atribuídos que definem quem é e quem não é jovem em um dado contexto sociocultural.

Fonte: Extraído de Troian e Breitenbach (2018).

De acordo com Abramo (2005), pode-se sistematizar as abordagens sobre juventude em quatro tipos: (1) período preparatório; (2) etapa problemática; (3) jovem como ator estratégico do desenvolvimento; e (4) como sujeito de políticas de direito. A **primeira** é a mais universalista, os jovens estão sob condição homogênea de juventude e são sujeitos sociais do presente (haja vista que o futuro é garantido pela preparação). Essa abordagem foi predominante até os anos 1950 na América Latina. Compreende o período de transição entre infância e idade adulta; e possui a Educação como política mediadora. Prevalece uma espécie de moratória social, isto é, um período em que os jovens dedicam-se à conclusão da formação, sem necessidade de ingressar no mercado de trabalho (PERONDI; VIEIRA, 2018)

A **segunda** abordagem relaciona-se aos comportamentos de risco e de transgressão dos jovens, especialmente aqueles situados em setores de vulnerabilidade social (regiões populares). A esses jovens foram propostas ações pelo Estado, tais como programas e políticas públicas que possuíam como plano de discussão a relação da juventude com a violência e também com as drogas, gravidez precoce, desemprego e com o desengajamento político (PERONDI; VIEIRA, 2018). Esse enfoque foi predominante no Brasil entre os anos 1980 e 1990 (ABRAMO, 2005).

A **terceira** abordagem orienta-se pela formação de capital humano e social para o enfrentamento da exclusão social que assola o contingente juvenil em decorrência das exigências de desenvolvimento. Para tanto, há a incorporação da formação educacional e de competências para o trabalho; bem como representa o engajamento dos jovens em projetos sociais, voluntariados etc. como estratégia de resolução de problemas que circunscrevem a sociedade ou as suas comunidades (ABRAMO, 2005). Por fim, no **quarto** enfoque a juventude passa a ser retratada como uma etapa singular de desenvolvimento pessoal e social (jovens como sujeitos de direito), centrada na noção de cidadania e na ideia de um sujeito integral (PERONDI; VIEIRA, 2018). Contudo, no Brasil essa abordagem aplica-se muito bem aos adolescentes, devido ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, apresenta-se ainda incipiente enquanto política de atendimento à juventude. Por outro lado, é considerada a abordagem mais proeminente quanto à implementação de políticas universais que atendam as necessidades juvenis relativas à contribuição e participação sociais (ABRAMO, 2005).

Neste estudo assume-se a existência de **juventudes**, passando-se a considerar as diversidades que delineiam esses indivíduos em suas realidades (DOUTOR, 2016). Castro e Abramovay (2015) salientam que o uso da palavra juventude no plural tem por finalidade ressaltar a diversidade (social, étnica, de gênero etc.) e as desigualdades que se espalham entre os jovens (LEÓN, 2005; TROIAN; BREITENBACH, 2018). Nesse sentido, olha-se para os

jovens dos meios populares. Periferia ou meios populares são termos carregados de preconceito e estigmas sociais, estando muitas vezes associados à violência, drogas e infraestrutura precária, tais como moradias em zonas de risco e falta de saneamento básico.

Relativo à educação, Bonaldi (2018) destaca a presença de um prolongamento dos estudos. Esse movimento denota a importância da escolarização para esses jovens, pois para eles é através da Educação que se obtém o crescimento pessoal e profissional, e serve como válvula de escape à reprodução social do grupo de origem. Geralmente, os pais desses jovens iniciaram no mercado de trabalho antes mesmo da conclusão do ensino médio, em posições de baixa relevância e operacionais.

Valle (2013) refere-se a um processo de aculturação escolar, em que se observa a assimilação e a comprovação de conhecimentos e técnicas muitas vezes distantes da origem dos alunos. Brown, Collins e Duguid (1989) afirmam que muitas práticas de escolarização negam o desenvolvimento da cultura de domínio do estudante, por não considerá-la relevante. Uma aprendizagem não autêntica pode ser fruto dessa conduta, pois os significados e o propósito de uma aprendizagem são socialmente construídos. Desse modo, os autores expõem que poderá haver uma lacuna entre a instrução da prática pedagógica e a sua assimilação pelo aluno. Nesses casos, “[...] o que frequentemente se considera – sobretudo pelos professores – como ausência de dons ou capacidades é tão somente o resultado de uma socialização (promovida principalmente pela família) diversa daquela preconizada e realizada pela escola” (VALLE, 2013, p. 422).

Sobretudo, a longevidade escolar nas camadas populares se constitui por “êxitos escolares parciais” (PIOTTO, 2008, p. 707), que correspondem ao rendimento acadêmico, à ausência de reprovações, em especial no primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série) e à autodeterminação dos jovens. Quanto a essa última, não se pode pensá-la presente na essência subjetiva dos jovens, pois ela é construída ao longo da escolarização (PIOTTO, 2008). A autora elucida também o trabalho escolar da família, isto é, qualquer ação da família com vistas ao ingresso ou à permanência dos jovens no sistema de ensino. Geralmente são de difícil compreensão e visibilidade. Por vezes esse trabalho não está relacionado ao capital cultural, e envolve transformações de diferentes dimensões, como o caso de um pai que abandonou o emprego em um hospital para trabalhar como raspador de tacos e aumentar a renda da família, mesmo que isso implique em maior esforço, lesões e desgastes físicos (PIOTTO, 2008).

Do lado dos jovens, para que a escolarização tenha sentido é necessário que eles percebam a utilidade dos esforços investidos nos estudos e possam conciliar suas paixões e seus interesses. Como esses indivíduos vivem uma dissociação de gostos, interesses e de utilidade, eles se adaptam à vida escolar de forma paralela, uma vez que tendem a assumir julgamentos escolares alheios e em alguns casos se veem como incapazes. Nota-se, assim, uma relação pragmática com o estudo, sob a qual a ação de alguns jovens se resume na frequência escolar e na obtenção do certificado. Esse quadro reforça a ausência de sentido observado e o desejo de transitar em outros meios, especificamente o mercado de trabalho. Nesse contexto, o certificado cumpre seu papel de facilitador entre o jovem e o emprego (LEÃO, 2006).

O patrimônio disposicional de Bernard Lahire: uma análise microssociológica

Para compreender o que é o patrimônio disposicional de Bernard Lahire, aborda-se ligeiramente a teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, pois é base para a teoria disposicional de Lahire. O *habitus*, ou a teoria do *habitus*, não é um conceito próprio a Bourdieu. O termo é histórico e surge com Aristóteles (*hexis*), expressando a condição de um estado de conduta e de moral durável e aprendido pela experiência. Ou seja, um caráter moral que norteia os sentimentos, os desejos e as condutas humanas (PETERS, 2009; LESSA, 2019).

Mesmo que não originária em Bourdieu, a concepção de *habitus* é renovada com esse sociólogo. Segundo Wacquant (2007), a noção de *habitus* transcende o pensamento dicotômico

entre objetivismo e subjetivismo ao absorver um caráter mediador nesse jogo de oposições. Ao tentar romper com a dualidade entre indivíduo e sociedade, Bourdieu lança luz à compreensão de que a sociedade está depositada nos indivíduos sob a forma de disposições duráveis ou capacidades estruturadas para o agir, sentir, pensar, perceber, interpretar, classificar e avaliar (WACQUANT; 2007; PETERS, 2013). O conceito de *habitus* desvela esquemas simbólicos subjetivamente internalizados que geram e organizam a atividade prática dos agentes (PETERS, 2013).

Ainda, o *habitus* constitui uma matriz de percepções, apreciações e ações experienciais e práticas, que retoma experiências passadas no presente e, assim, possibilita a realização de diferentes atividades em decorrência da transferência dos esquemas de assimilação (BOURDIEU, 2007). O *habitus* desenvolve-se sem que as ações dos agentes sejam conscientes ou intencionais, por isso elas podem ser “[...] coerentes sem serem originárias de uma intenção de coerência, ajustadas ao futuro sem ser o resultado de um projeto ou de um plano” (ALVES, 2016, p. 302).

Diante disso, observa-se que o *habitus* desvela uma pré-reflexividade dos agentes, pois não é fruto de cálculo racional e deliberado, mas de um processo de atualização das “intuições tácitas de um sentido prático adquirido a partir de sua [agentes] experiência societária, ou, mais precisamente, da exposição continuada e recorrente a condições semelhantes de ação (PETERS, 2013, p. 53). Sobretudo, o trabalho de Bourdieu sobre o conceito de *habitus* aponta para a criação de uma teoria disposicional da ação, respaldando a importância da agência humana não apenas enquanto algo central para a constituição sócio-histórica de uma pessoa, mas para a constituição da própria sociedade. Nesse sentido, o pensamento bourdieusiano considera que a trajetória experiencial dos agentes é moldada em contextos sócio-históricos específicos, bem como a subjetividade daqueles é marcada pelos processos socializadores e estruturais no interior dos quais realizam suas biografias (ALVES, 2016).

Para Lahire, a concepção de *habitus* de Bourdieu representa uma sociedade homogênea com sistemas socializadores estáveis e coerentes, o que para Lahire (2005) é arriscado tentar homogeneizar as práticas ou condutas *a priori* sob o uso de expressões com princípios geradores e unificados (*habitus*) (LAHIRE, 2002; 2004), pois existem diferentes contextos de socialização (família, bairro, escola, rede de amigos, entre outros) que implicam em repertórios de esquemas de ação distintos, porém, de certa forma, conectados (LOPES et al., 2018).

Essa alternância disposicional que ocorre em diferentes contextos exprime a existência de “mecanismos de inibição-suspensão/ativação-operacionalização de disposições” (ROLDÃO, 2015, p. 78). Esses repertórios não estariam igualmente disponíveis em todos os contextos porque a sua mobilização depende também, além do passado incorporado do indivíduo e do campo social, das interações presentes acionadas pela situação (ROLDÃO, 2015). Roldão (2015) acrescenta que somente é possível haver sistemas de disposições coerentes se as condições sociais forem muito particulares e estiverem todas reunidas. À medida que o indivíduo se insere em uma pluralidade de mundos sociais heterogêneos, às vezes contraditórios, ele acaba defrontando-se com uma variação de práticas que emerge da situação social na qual participa. Assim, as disposições não podem ser generalizáveis a todos os domínios de práticas (LAHIRE, 2005). O Quadro 2 sintetiza as características das disposições, conforme Bernard Lahire (2004).

Quadro 2 – As disposições para Bernard Lahire

Características das disposições	Detalhes
Possuem uma gênese	Instância de socialização e momento de socialização. O pesquisador esforça-se para reconstruí-las, dado que as disposições nunca são diretamente observáveis. Pressupõe-se a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc.
Supõem que seja possível observar comportamentos, atitudes e práticas	As disposições proíbem pensar na possibilidade de deduzir uma disposição a partir do registro ou da observação de apenas um acontecimento. A noção de disposição contém a ideia de recorrência, de repetição relativa, de série ou de classe de acontecimentos, de práticas.
São produtos incorporados de socialização passada (constituem-se por repetição em experiências semelhantes)	As disposições não são todas equivalentes do ponto de vista da precocidade, da duração, da sistematicidade e da intensidade de sua incorporação. Uma disposição pode ser reforçada por solicitação contínua ou, pelo contrário, pode enfraquecer por falta de treinamento.
É uma maneira de ver, sentir ou agir que ajusta com flexibilidade às diferentes situações	As disposições, no entanto, nem sempre conseguem se ajustar ou se adaptar, e o processo de ajuste não é o único possível. Elas podem ser inibidas (estado de vigília) ou transformadas (devido a sucessivos reajustes congruentes).
É importante distinguir competências (ou capacidades) de disposições; ou disposições de apetências, de desgostos/rejeições e de indiferença	Disposições: situações em que há tendência, inclinação, propensão e não um simples recurso que pode ser mobilizado potencialmente. Apetência: paixão. Desgostos/rejeições: mania de limpeza, mau hábito. Indiferença: rotina, automatismo.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Lahire (2004).

Olhar para o arcabouço social é considerar “a pluralidade de disposições e de contextos sociais que atravessam os indivíduos” (ALVES, 2016, p. 312). Assim, entende-se que em um indivíduo coexistem disposições heterogêneas (dissonantes), produtos de diferentes socializações e interações. Essa compreensão funda a ideia de homem plural: “uma visão mais complexa do indivíduo, menos unificado e portador de hábitos (de esquemas ou de disposições) heterogêneos e, em alguns casos, opostos, contraditórios (LAHIRE, 2005, p. 25).

Aprendizem: a perspectiva situada de Silvia Gherardi e Davide Nicolini

De acordo com Soares e Bispo (2017), a aprendizagem era abordada como aquisição de conhecimento ou desenvolvimento individuais. Como aquisição, tinha-se o estudo das formas de armanejamento de conceitos, habilidades e comportamentos pelo ser humano com o intuito de verificar a contribuição de sua capacidade à organização; como desenvolvimento, ainda permanecia no âmbito do cognitivo, o que impossibilitava a compreensão do fenômeno em relação a interações com os outros. Diante disso, denota-se o caráter estritamente cognitivista e comportamental da aprendizagem.

Larentis et al. (2014), a partir de Nicolini, afirmam que a aprendizagem não se restringe à mente humana, ocorrendo também nas atividades sociais em que participam os indivíduos. Nesse contexto, a aprendizagem integra a vida cotidiana, surgindo, em grande parte, das relações informais decorrentes das interações sociais; bem como produto das diferentes experiências, as quais produzem significados inseridos na cultura. Assim, "aprendizagem é, portanto, um fenômeno principalmente cultural e social, e não somente cognitivo, ocorrendo dentro de um contexto material, histórico e socioeconomicamente definido", ou seja, está

posta em um espaço social de interações (BISPO, 2013; LARENTIS et al., 2014, p. 349).

Ou seja, consideram-se as interações mútuas entre as pessoas e o ambiente. Como exemplo, os autores citam a leitura de um texto: a produção do discurso (constituído por modos de falar, agir, interagir, pensar, escrever, ler e o reconhecimento de identidades) pressupõe que a interpretação do texto está conectada ao contexto sociocultural do indivíduo, estabelecendo redes de conexões entre textos, situações vividas e atividades, produzindo uma teia de significados. Barato (2011, p. 26) salienta que “[...] o aprendiz não é um observador daquilo que está sendo feito, nem um receptor de informações fornecidas pelo mestre. Ele é um ator que participa da produção da obra [...]”. O aprendiz projeta seus entendimentos e significados relacionando-os às práticas sociais da comunidade em que interage. Sobre o exposto, Gudolle, Antonello e Flach (2012, p. 17) citam que

Essa perspectiva teórica [...] compreende a pessoa em sua totalidade, na sua relação com a comunidade em que se situa, e não como um ser que se sujeita ao papel de receptor de um corpo de conhecimento sobre fatos relacionados ao mundo [...] busca entender a atividade dentro do mundo e com ele, vislumbrando o agente, a atividade e o mundo como mutuamente constitutivos e inter-relacionados.

Diante disso, Flach e Antonello (2010) reforçam que por essa perspectiva as pessoas aprendem pela observação e pela interação com o grupo social, o que evidencia a situação e o impacto do contexto na aprendizagem. Gudolle, Antonello e Flach (2012) atentam para (compreender a aprendizagem situada) a necessidade de localizar a aprendizagem (contextualizando e situando), para que seja possível conhecer suas particularidades sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas.

Almeida (2014) reforça que a cognição, na aprendizagem situada, se distribuiu na mente, no corpo, na atividade, nos ambientes, nos artefatos, nas ferramentas físicas e simbólicas. Portanto, o conhecimento está distribuído e organizado socialmente. Bispo (2013) ressalta que a linguagem, nessa perspectiva de aprendizagem, assume a forma de um agir no meio social, pois intermedeia a interação entre as pessoas, possibilitando a aprendizagem e a geração do conhecimento.

Segundo Soares e Bispo (2017) analisar a aprendizagem por uma perspectiva social significa considerar a ideia de prática, que envolve não só as atividades, mas a linguagem, os artefatos materiais e culturais, as interações situadas e tácitas dos atores, como mencionado anteriormente. Desse modo, a aprendizagem social como prática corresponde a um fazer (*doing*) e conhecer (*knowing*) que apenas acontece no agir (LARENTIS et al., 2014; SOARES; BISPO, 2017). Nicolini (2012) e Bitencourt (2015) ressaltam a escrita dos verbos no gerúndio, enfatizando que as ações são contínuas, processuais e estão em constante construção e mudança. Depreende-se, portanto, que as práticas nunca se repetem identicamente, pois o conhecimento é refinado a cada prática (GHERARDI, 2009).

Larentis et al. (2014) salientam a centralidade das práticas na aprendizagem, as quais situam-se em contextos específicos de poder, conhecimento e de vida do indivíduo, bem como são produtos de interesses e ideologias de negociações sociais. Logo, as práticas representam formas de fazer, resultantes da negociação coletiva diária e relacionadas com a construção e reprodução sociais (SOARES; BISPO, 2017). Sendo as práticas consideradas elementos centrais na aprendizagem social, busca-se aprofundá-las um pouco mais no tópico seguinte.

Os Estudos Baseados em Prática (*Knowing-in-Practice*)

Segundo Gherardi (2009), as práticas foram usadas como um prisma de análise dos fenômenos de conhecimento situado nas organizações. Antes, o conceito de prática possui uma longa trajetória na filosofia e na sociologia, assim como na história, na antropologia e nos

estudos da ciência (AZEVEDO, 2013). Já na década de 1950 o estudo das práticas permeava os estudos acerca de como uma coletividade se constituía e se perpetuava pelas práticas (BISPO, 2013). No campo das Ciências Sociais, principalmente nos estudos organizacionais, as práticas são discutidas desde o fim dos anos 1990 e início dos anos 2000. Dentro do discurso do conhecimento organizacional, as práticas buscam articular a imagem de que o conhecimento não está localizado na mente das pessoas, mas na ação situada do coletivo. Azevedo (2013) atenta para a inexistência de um corpo teórico unificado possível de ser denominado "Teoria da Prática", todavia, foram empreendidos estudos em diversas áreas que tiveram como foco de análise e teorização as práticas daquelas realidades.

A abordagem baseada nas práticas busca romper com a ciência tradicional, para tanto concentra-se em uma teoria pragmática do saber em relação à aprendizagem organizacional, especificamente. Os estudos baseados em prática visam a superação das tradicionais dicotomias que sustentam a ciência: mente e corpo, sujeito e objeto, estrutura e agência, objetivismo e subjetivismo, conhecimento científico e senso comum. Em razão da negação das dicotomias, as práticas possibilitaram a compreensão das atividades do cotidiano organizacional, o entendimento da linguagem enquanto atividade discursiva e da ciência como atividade e não apenas representação (AZEVEDO, 2013; CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2008).

Os estudos baseados em prática nascem como uma tentativa de expressar a complexidade das organizações. Estudar as práticas é fazer uso de uma lente que evidencia a fluidez da organização e o seu processo de tornar-se e organizar, por meio da análise da ação situada dos atores, que se manifesta na linguagem, no ambiente físico e nas interações (ANTONACOPOULOU, 2007). No âmbito do trabalho, o enfoque das práticas é também uma forma de teorizar sobre as múltiplas configurações possíveis de realidade. É um modo de capturar a materialidade do conhecimento em sua espacialidade (o lugar do conhecimento) e facticidade (a sua produção situada). Por isso, conhecimento nessa perspectiva é situado e está incorporado nos seres humanos e não humanos através da realização de práticas (BRUNI; GHERARDI; PAROLIN, 2007). Os estudos baseados em prática interessam-se em compreender a produção ou a concepção do conhecimento e o seu circuito de reprodução (GHERARDI, 2009). Ainda, as práticas são constantemente repetidas e adaptadas às circunstâncias mutáveis nas quais elas são performadas (transformadas).

Gherardi (2008) aponta a necessidade de esclarecer o significado do termo "situado", pois corresponde a múltiplos entendimentos quando se considera o conhecimento incorporado em uma prática. Assim, a autora distingue: a) situado no corpo: a materialidade do sujeito está no corpo. O conhecimento acontece pelos sentidos, é estético. b) situado na dinâmica das interações: in situ. A situação de uma ação pode ser definida como o conjunto de recursos disponíveis para transmitir o significado das próprias ações e interpretar a dos outros. O conhecimento está nas interações, que ocorrem entre as pessoas e também com não humanos. c) situado no idioma: destaca-se os significados produzidos pela linguagem. As práticas discursivas em determinado contexto. As situações definem as circunstâncias também através da linguagem. d) situado em um contexto físico: há um envolvimento do sujeito com o espaço e o estabelecimento de relações com ele. Em um espaço (local de trabalho, por exemplo) os objetos lembram os sujeitos do que devem fazer, os impedem de realizar coisas que os prejudiquem, e orientam as ações de acordo com as intenções dos sujeitos. Fala-se em um conhecimento tangível que sustenta um conjunto de práticas.

Ressalta-se, assim, que as práticas sempre requerem adaptação às novas circunstâncias (NICOLINI, 2012). Elas formam uma espécie de textura que conectam as ações dos indivíduos. Essa textura além de conectar as ações, reproduz e as disseminam (GHERARDI, 2008). Sobre a textura das práticas, Bispo (2013) afirma que é um dos conceitos mais importantes de Gherardi acerca da aprendizagem nas organizações sob o olhar

das práticas. Tal conceito visa elucidar como ocorrem as interrelações entre os níveis organizacionais – individual, grupal, organizacional, interorganizacional – no dia a dia, através das interações entre humanos e não humanos. A textura é a conexão em ação entre esses últimos na produção das práticas (que se constituem por meio da aprendizagem coletiva) e não se reduz a um espaço geográfico definido ou sinônimo de instituição (BISPO, 2013).

De acordo com Nicolini (2012), o aporte das práticas corresponde a uma visão processual de todos os aspectos da vida social. O foco dos estudos baseados em práticas está nas práticas de um coletivo e não na ação individual. Diante disso, pela perspectiva das práticas o conhecimento é construção de um coletivo e compartilhado, adquirido pela aprendizagem, inscrito nos objetos, incorporado e parcialmente articulado no discurso. Nesse sentido, as práticas envolvem a aprendizagem enquanto ação, fala, sentimento, expectativas e significados (NICOLINI, 2012).

Aproximações entre patrimônio disposicional e aprendizagem situada

Para entendermos as conexões entre patrimônio disposicional e aprendizagem situada também é relevante falar sobre socialização, conceito caro à teoria disposicional. Lahire reforça que os patrimônios disposicionais supõem localizar, descrever e analisar os mecanismos de socialização. É preciso descrever os quadros de socialização, seus atores e suas propriedades de modo a distinguí-los de outros quadros, como a família, a escola, o trabalho, o político, o religioso e o esportivo. Requer, de igual forma, estudar a organização e o desenvolvimento dos processos de socialização no interior de cada quadro, bem como precisar os momentos em que aqueles processos se evidenciam na trajetória social dos indivíduos e os efeitos (parcialmente duradouros) do convívio (mais ou menos) longo, precoce e intensivo entre os quadros socializadores (LAHIRE, 2015).

E qual a relação das múltiplas socializações com a aprendizagem situada? Visto que este entendimento de aprendizagem coloca o conhecimento como produto das práticas sociais, os conhecimentos produzidos no espaço escolar são também construções que transcendem esse espaço, para isso basta que lembremos da textura formada pelas práticas: a ideia de conhecimento se expande e esse passa a ser constituído por um emaranhado de fios que formam uma tessitura a partir das experiências compartilhadas nas práticas escolares, que, por consequência, podem se constituir de experiências familiares, profissionais, de lazer, de consumo e de outras vivências escolares. E é nesse contexto que é interessante a interlocução do patrimônio disposicional com a aprendizagem situada, pois as disposições são resultantes de processos socializadores de lugares e ocasiões distintos e, com isso, pode-se considerar que carregam não só experiências como conhecimentos que foram desenvolvidos no interior das práticas nesses contextos.

Como exemplo da tessitura de práticas, Gonçalves e Almeida (2007) salientam que em sua pesquisa com alunos de uma escola pública notou-se que as falas dos discentes carregavam experiências vividas em outros lugares, principalmente de práticas sociais com pais, avós e vizinhos, bem como faziam referências a materiais produzidos em sua localidade, tais como jornais, fotos, mapas locais, folhetos e lugares específicos em sua memória sócio-espacial.

A família é considerada uma das principais instâncias socializadoras e formadoras do patrimônio disposicional. Aqui Nogueira (2013), a partir de Lahire, expõe quatro dimensões que influenciam as trajetórias juvenis, sendo: as disposições econômicas da família no que diz respeito ao trabalho dos pais, as condições de emprego e desemprego e outras situações (como divórcios, mortes e doenças). Essas disposições, quando regulares e estáveis, conduzem a uma maior racionalidade econômica e financeira no seio familiar. A segunda dimensão denomina-se moral doméstica, referindo-se à ordenação das famílias (regras, responsabilidades, autoridades, obrigações).

A terceira dimensão é o exercício da autoridade familiar, sendo que em algumas a autoridade é exercida por vigilância e punição (físicas, principalmente); em outras, o diálogo com os filhos sobre comportamentos e normas predominam. Para Lahire é nessa segunda configuração familiar onde as disposições para a autonomia e autodisciplina surgem nas crianças. Por outro lado, indivíduos socializados em famílias que aplicam a vigilância podem apresentar maiores dificuldades de adequação à disciplina escolar, pois são acostumados a regras disciplinares que pressupõem ameaças e punições (NOGUEIRA, 2013).

Por fim, a quarta dimensão refere-se às formas de investimento pedagógico. O superinvestimento na educação (acompanhamento intenso nos deveres de casa e a cobrança do desempenho escolar, por exemplo) não é a única via de alcance do sucesso escolar, haja vista que podem ser encontrados casos em que à mobilização educacional pela família não percebe-se retorno. Diante disso há de se esclarecer os meios adotados pela família e aqueles praticados pela escola, uma vez que podem prevalecer lógicas educacionais incongruentes (NOGUEIRA, 2013).

Nogueira (2013) observa que para o melhor entendimento dos resultados educacionais alcançados deve-se investigar concretamente o grupo familiar em que o indivíduo se insere, tais como os laços familiares e as lógicas socializadoras (possíveis de serem contraditórias). Porque o indivíduo carrega para o espaço escolar informações objetivas (funcionamento da escola, conteúdos etc.) e subjetivas (experiências de sofrimento, fracasso, sucesso, realizações pessoais na escola etc.) transmitidas, voluntária ou involuntariamente, pelos pais ou outras pessoas do núcleo familiar por meio de práticas e comentários cotidianos. Essas informações incorporam as disposições para pensar, sentir e agir dos indivíduos no ambiente escolar.

Correa (2008) defende que as experiências escolares não podem estar dissociadas às demais esferas da vida dos jovens, pois deve-se compreender os sentidos das relações daqueles com a escola e o que eles carregam consigo de outros espaços sociais no cotidiano escolar. Nesse ensejo é de se pensar como o espaço escolar contribui à construção das identidades juvenis. Certo de que a escola cria sua própria cultura, calcada em saberes, valores, hábitos e critérios de excelência, percebe-se que essas e outras normatizações se institucionalizam no cotidiano e corroboram para os processos de exclusão e para a ampliação das desigualdades. Correa (2008) refere-se a isso como práticas brandas ou dissimuladas de exclusão, nos termos de Bourdieu e Champagne (1998). Esse quadro torna-se mais evidente quando se coloca no centro os jovens das periferias, aos quais se associam mobilização de experiências escolares diferenciadas e singulares.

Dado os inúmeros contextos de socialização que tornam-se relevantes na compreensão das relações entre patrimônio disposicional e aprendizagem situada é pertinente mencionar os modos disposicionais, que conforme Lahire podem ser: i) disposições para a sociabilidade: gostos e inclinações derivados dos vínculos de amizade, que podem ser fortalecidos ou não no patrimônio disposicional; ii) disposição para “entrega de si” e passividade: mobilização em contextos que exigem participação em atividades coletivas; iii) disposições para atividades públicas/coletivas e individualistas/privadas: inclinações do indivíduo para atividades privadas ou públicas, para integração, coletividade, engajamento; iv) relação de hipercorreção/hipocorreção/rejeição às normas: tensão, relaxamento ou recusa à formalidade, a regulamentos profissionais ou acadêmicos; v) modos práticos de aprendizagem/modos escolares-pedagógicos: o primeiro refere-se à aprendizagem por imitação, impregnação e identificação; o segundo, à aprendizagem por meio de disposições ativadas no âmbito escolar e disciplinar (PFITSCHER, 2019).

Para Batista (2014), tanto o jovem quanto a escola transformam um ao outro. Conceitos, ideias e significados são revistos e ressignificados. Nesse âmbito, a aprendizagem denota um papel central nas trocas entre os jovens e a escola (como representação de seus agentes – professores, alunos, demais funcionários). Aqui a aprendizagem é retratada em sua perspectiva

situada, pois envolve a prática social em sua integralidade, ou seja, vê-se como uma aprendizagem inseparável das possibilidades e transformações do mundo em que se vive. É indissociável ao indivíduo em sua totalidade e, por isso, pessoas, atividades e mundo se constituem mutuamente (BARROSO, 2015).

Faria (2014), em sua pesquisa com jovens em um bairro de Belo Horizonte, empenhou-se em compreender o futebol enquanto espaço de aprendizagem situada nas aulas de educação física em uma escola pública. Mesmo com os esforços didático-pedagógicos do professor para sistematizar o ensino do futebol - pois os alunos se mantinham convictos de que sabiam o esporte, visto que a prática futebolística é inerente à cultura brasileira – três aspectos foram notados pelo docente: o esporte é predominantemente produzido como um jogo; a produção do futebol em aula se aproxima da sua produção em outros espaços (intervalos e fora da escola); e há uma resistência quando tenta-se sistematizá-lo. No geral, Faria (2014) observou que as regras do futebol eram adquiridas nas “peladas”, nos treinos (o que a autora chama de ensaios) e nas brincadeiras. Com força, elas permeavam as orientações pedagógicas do professor, mostrando-se inevitáveis aos fins educativos.

Porquanto, compreender as relações entre jovens e aprendizagem por aquela perspectiva é buscar o estreitamento entre as práticas escolares e as práticas das comunidades. Pela aprendizagem situada os conhecimentos construídos nas práticas escolares pelos jovens são fundamentados em conhecimentos primários de outras práticas (não)escolares. Assim, a adoção da aprendizagem enquanto situada desvela ações que acontecem em determinados espaços-tempos, significados e práticas sociais em diferentes contextos. Nesse sentido, a aprendizagem não se reduz à assimilação de conteúdos, pois engloba as experiências particulares e a participação (nas práticas) dos seres humanos no mundo (BATISTA, 2014; BARROSO, 2015). Almeida (2014) argumenta que considerar a aprendizagem escolar como situada fortalece um olhar multifacetado sobre a aprendizagem e o conhecimento enquanto partes da prática social.

Considerações finais

Este ensaio teve por objetivo discutir a relação entre patrimônio disposicional e aprendizagem situada tendo como plano de fundo os jovens oriundos dos meios populares. A discussão tentou salientar pontos de atenção, tais como a relevância de considerar-se os conhecimentos produzidos em práticas sociais de diferentes momentos socializadores como participantes das práticas sociais nos espaços de aprendizagem (em que pese a escola, principalmente); a importância do estudo sobre o patrimônio disposicional dos jovens na tentativa de aproximação à ideia de aprendizagem situada; e a defesa de que, sobretudo para jovens dos meios populares, a aprendizagem deve dialogar com os contextos de trânsito daqueles indivíduos, haja vista um notável distanciamento entre o que se aprende nas instituições de ensino e o contexto de vida daqueles jovens.

Ainda como reforço à aproximação do patrimônio disposicional à ideia de aprendizagem situada é prudente lembrar que essa perspectiva de aprendizagem engloba, dentre muitos elementos, o contexto social onde se aprende, os artefatos (como a linguagem, a cultura e os recursos disponíveis), as normas e crenças compartilhadas, o contexto histórico (que envolve as experiências anteriores, os significados acumulados do passado – derivados dos artefatos e das práticas discursivas), o interacionismo (a recíproca de ação entre os indivíduos) e as identidades e a construção de si (o indivíduo pertencente a grupos sociais distintos, constituindo múltiplas identidades que subsidiam formas de pensar e agir) (WILSON; MYERS, 2000).

Diante disso, a análise do patrimônio disposicional sobre a aprendizagem situada converge para um olhar atento aos sentidos atribuídos pelo jovem sobre o que aprende, a efetividade do que é ensinado na trajetória de vida (pessoal e profissional) dos jovens, sobre as práticas escolares e de aprendizagem especificamente aos grupos juvenis em vulnerabilidade social ou oriundos dos meios populares. Sobretudo, atividades escolares que tomam por

fundamento a aprendizagem situada tendem a iluminar as desigualdades sociais, as classificações e a discriminações comportamentais sofridas pelos jovens.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. 1997.
- ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. 2005. In: ABRAMO, Helena Wendel; LEÓN, Oscar Dávila. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2005.
- ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e (m) histórias narradas. **Educar em Revista**, n. SPE-1, p. 85-99, 2014.
- ANTONACOPOULOU, Elena P. **Practise-centred research**. Dictionary of qualitative management research, p. 165-169, 2007.
- AZEVEDO, Debora. Aprendizagem organizacional e epistemologia da prática: um balanço de percurso e repercussões. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 2, n. 1, p. 35-56, 2013.
- BARATO, Jarbas Novelino. **Saber do trabalho, aprendizagem situada e ensino técnico**. Boletim Técnico do Senac, v. 37, n. 3, p. 19-29, 2011.
- BATISTA, Adriana Correia de Almeida. **Aprendizagem situada em uma comunidade de aprendizes de matemática de uma escola pública**. Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado. 2014.
- BISPO, Marcelo de Souza. Aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática: contribuições de Silvia Gherardi. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie [online]**. 2013, vol.14, n.6, pp.132-161. ISSN 1678-6971.
- BITENCOURT, Betina Magalhães. **Saberes do trabalho dos agentes aeroportuários à luz da noção de Knowing-in-practice**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de doutorado. 2015.
- BONALDI, Eduardo Vilar. Tentando “chegar lá”: as experiências de jovens em um cursinho popular. **Tempo Social**, v. 30, n. 1, p. 259-282, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated cognition and the culture of learning. **Educational researcher**, v. 18, n. 1, p. 32-42, 1989.
- BRUNI, Attila; GHERARDI, Silvia; PAROLIN, Laura Lucia. Knowing in a system of fragmented knowledge. **Mind, Culture, and Activity**, v. 14, n. 1-2, p. 83-102, 2007.
- CORRADI, Gessica; GHERARDI, Silvia; VERZELLONI, Luca. **Ten good reasons for assuming a “practice lens” in organization studies**. In: 3rd OLKC Conference. 2008. p. 1-37.
- CORREA, Licinia Maria. **Entre apropriação e recusa: os significados da experiência escolar para os jovens da periferia urbana de São Bernardo do Campo (SP)**. Universidade Estadual Paulista. Tese de Doutorado. 2008.
- DOUTOR, Catarina. Una mirada sociológica sobre los conceptos de juventud y prácticas culturales: perspectivas y reflexiones. **Ultima década**, v. 24, n. 45, p. 159-174, 2016.
- FLACH, Leonardo.; ANTONELLO, Claudia. Simone. A teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações. **GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 8, n. 2, p. 193-208, 2010.
- FLACH, Leonardo.; ANTONELLO, Claudia. Simone. A teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações. **GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 8, n. 2, p. 193-208, 2010.

GHERARDI, Silvia. **Organizational knowledge: The texture of workplace learning**. John Wiley & Sons, 2009.

GHERARDI, Silvia. **Situated knowledge and situated action: What do practice-based studies promise**. The SAGE handbook of new approaches in management and organization, p. 516-525, 2008.

GONÇALVES, Amanda Regina; ALMEIDA, Rosângela Doin da. O 'lugar' não é mais o mesmo: articulação dos múltiplos espaços-tempos cotidianos nas práticas escolares. **Terra Livre**, v. 2, n. 29, 2015.

GUDOLLE, Lucas Socoloski; ANTONELLO, Claudia Simone; FLACH, Leonardo. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 1, p. 14-39, 2012.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. SPE, p. 1393-1404, 2015.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. 2002.

LARENTIS, Fabiano et al. Aprendizagem organizacional e relacionamentos interorganizacionais: um estudo de casos múltiplos. **Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS**, v. 11, n. 4, p. 347-366, 2014.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 31-48, 2006.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. 2005. In: ABRAMO, Helena Wendel; LEÓN, Oscar Dávila. Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. 2005.

LESSA, Bruno de Souza. **Disposições sustentáveis: um olhar biográfico e sociológico para a educação para a sustentabilidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. 2019.

LOPES, João Teixeira et al. A orquestra e a vida: percursos juvenis na Orquestra Geração. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 86, p. 91-108, 2018.

MATOS, Daniela. Narrativas em tensão: modos de ser jovem na/periferia//Narratives in tension: modes to be young in the periphery. **Contemporanea**, v. 13, n. 2, p. 453-470, 2015.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations: a practice-based approach**. Nova York: M. E. Sharpe, 2003.

NICOLINI, Davide. **Practice theory, work, and organization: An introduction**. OUP Oxford, 2012.

NOGUEIRA, C. A abordagem de Bernard Lahire e suas Contribuições para a Sociologia da Educação 36ª. **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 2, 2013.

PERONDI, Maurício; VIEIRA, Patrícia Machado. A construção social do conceito de juventudes. 2018. In: PERONDI, Maurício et al. (org.). **Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos: onde estamos? Para onde vamos?**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, 260p.

PETERS, Gabriel. Configurações e reconfigurações na teoria do habitus: um percurso. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia**. 2009.

PFITSCHER, Ricardo Gausmann. **Disposições e estratégias nas transições de estudantes de curso tradicional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. 2019.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas

populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 701-707, 2008.

WACQUANT, Loïc. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 96, p. 87-103, 2013.

WILSON, Brent G.; MYERS, Karen Madsen. Situated cognition in theoretical and practical context. **Theoretical foundations of learning environments**, p. 57-88, 2000.