

Aprendizagem Humana: implícita e explícita

Peter Jarvis'

'University of Surrey, Guildford, Surrey – Reino Unido

RESUMO – Aprendizagem Humana: implícita e explícita. Com base na visão de Polanyi em sua obra *A Dimensão Tácita*, na qual ele afirma que nosso conhecimento vai além do que conseguimos expressar, este artigo argumenta que realmente experienciamos mais da realidade do que estamos conscientes. Nossa experiência consciente torna-se a base da aprendizagem explícita, porém o que experienciamos sem estarmos conscientes, é a base da aprendizagem implícita e do conhecimento tácito.

Palavras-chave: Aprendizagem Humana. Aprendizagem Implícita. Aprendizagem Explícita. Conhecimento Tácito. Experiência Consciente.

ABSTRACT – Human Learning: implicit and explicit. Building on Polanyi's insight in *The Tacit Dimension* that we know more than we can tell, this paper argues that we actually experience more of reality than that of which we are conscious. Our conscious experience becomes the basis of explicit learning but that which we experience but of which we are not conscious is the basis of implicit learning and tacit knowledge.

Keywords: Human Learning. Implicit Learning. Explicit Learning. Tacit Knowledge. Conscious Experience.

Como a minha escrita sem dúvida demonstra, os complexos processos de aprendizagem humana despertaram interesse durante a maior parte da minha vida acadêmica e, apesar de tudo o que já escrevi sobre isso, sempre percebi que meu trabalho não estava realmente atingindo algumas das áreas mais complexas e, portanto, neste artigo quero levar adiante essa missão e explorar as diferenças fundamentais entre aprendizagem explícita e implícita. O artigo inicia com duas experiências por mim vivenciadas que definem o cenário; a segunda parte examinará aprendizagem explícita e isso irá refletir e resumir um pouco do meu pensamento anterior, porém avançará; a terceira parte contrasta o que foi apresentado na parte dois com as duas experiências que registrei na primeira seção e examina a aprendizagem implícita; a parte final consiste em algumas reflexões sobre as diferenças entre essas duas formas de aprendizagem e suas implicações.

Parte 1: minhas experiências

Gostaria de iniciar esta abordagem relatando duas histórias diferentes sobre aprendizagem – ambas são verdadeiras e aconteceram comigo no Japão: a primeira, há vinte anos e a segunda, dois anos atrás. Em seguida, analisaremos ambas as experiências e buscaremos delinear algumas conclusões teóricas sobre a natureza da aprendizagem humana.

Experiência 1: Eu estava viajando com um pesquisador canadense e fomos recebidos na estação de trem na cidade de Fukuoka por um professor japonês – entramos em seu carro e ele nos conduziu até nosso hotel. Nessa ocasião, eu estava sentado no banco da frente com o motorista. Logo após registrar nossa entrada no hotel, deixamos nossas chaves na recepção e fomos até a cidade. Depois de mais ou menos uma hora, nosso anfitrião teve que se desculpar, pois tinha que comparecer a uma reunião. Ele nos levou até a estação de trem e nos disse – o hotel fica a apenas quatro estações nessa mesma linha. Tudo certo, naquele momento não havia problema e depois de fazermos uma refeição, fomos comprar nossos bilhetes, entramos no trem e desembarcamos depois de quatro estações: em seguida, os problemas começaram, pois nós não sabíamos ler japonês! Não tínhamos certeza de qual era a saída principal e assim seguimos a multidão. Mas o problema se agravou porque quando chegamos à avenida principal, nós não sabíamos em que direção estava o nosso hotel, tampouco sabíamos o nome dele porque tínhamos deixado nossas chaves na recepção! Não podíamos solicitar a ajuda de ninguém – não sabíamos a quem recorrer! Subimos e descemos as ruas vicinais por cerca de 45 minutos e depois, de repente, parado no meio da rua em um cruzamento – eu percebi que sabia onde o hotel se localizava e disse ao meu colega, se formos por este caminho, há uma curva acentuada e o hotel estará logo após a curva, no lado direito da rua. Caminhamos até a curva e, com certeza, lá estava o hotel – mas como é que eu sabia disso? Eu não soube explicar. Na manhã seguinte, refizemos nosso trajeto e começamos a nos perguntar como é que eu conhecia a localização do

hotel, então me dei conta - quando fomos conduzidos lá no dia anterior eu estava sentado no banco da frente do carro, porém à noite eu estava parado de pé no meio da rua – em ambos os casos experienciei quase exatamente a mesma imagem (sensação) – mas só consegui lembrar da primeira imagem porque estive lá uma segunda vez.

Agora a questão é – eu aprendera o caminho na primeira vez? Você poderia dizer que sim, mas eu não estava consciente disso. Denominei isso de aprendizagem pré-consciente nos meus estudos anteriores (Jarvis, 1987). Mas será que eu precisava estar consciente disso para ter aprendido o caminho ou será que eu tinha aprendido o mesmo sem estar consciente disso? A questão é que eu não estava ciente do meu “conhecimento” antes de me tornar consciente dele – esse é o ponto da tomada de consciência do autoconhecimento, quando eu, parado na estrada, aponte para a direção do hotel.

Experiência 2: Dois anos atrás, quando eu estava em Kyoto, visitei dois lugares em uma tarde e tive experiências semelhantes. Primeiramente, fomos a uma loja grande onde dois idosos estavam trabalhando, tecendo uma enorme e bela peça de seda. Eles estavam trabalhando coletivamente usando muitos filamentos de fio de seda para elaborar esse belo produto. Tudo parecia muito complicado e solicitei aos estudantes que perguntassem aos tecelões quanto tempo havia sido necessário para que aprendessem a fazer o seu trabalho – eles responderam que levaram cerca de dez anos. No final daquela tarde, Yoko e Muchi me conduziram a um salão de chá onde assistimos um chefe de cozinha realizar sua arte e apreciamos um pouco de chá e bolos – fizemos a mesma pergunta e obtivemos a mesma resposta – cerca de dez anos.

Mas eu me pergunto se tivéssemos indagado os trabalhadores sobre o conhecimento que eles possuíam para produzir o que estavam produzindo, se teríamos obtido uma resposta satisfatória. Duvido disso.

Esse último exemplo sugere que o conhecimento especializado não surge em um curto período de tempo – “dez anos” foi o que os tecelões e o chefe de cozinha me disseram – foi o tempo necessário para adquirir seus conhecimentos. Toda a pesquisa sobre a experiência nos aponta para a ideia de que é preciso cerca de 10.000 horas de prática para alguém se tornar um especialista (Gladwell, 2005; Ericsson, 2009; Sennett, 2008; entre outros). Mas isso não significa que ocorre apenas uma repetição mecânica de procedimentos, mas sim – como Nyiri sugere – a seguir uma constante interação entre os atores e a realidade externa na tentativa de produzir um produto melhor e, no processo, a ação real dos trabalhadores em si sofre algumas pequenas alterações ao longo do tempo, mas os atores nem sempre estão conscientes disso. A ação pode ser, em algumas ocasiões, uma adaptação não consciente de comportamento a fim de responder às pressões externas.

No entanto, se estivéssemos em uma posição de indagar os mestres artesãos sobre sua teoria da prática, eles talvez não descrevessem

com precisão o que eles estavam fazendo, como Nyiri sugere e como Argyris e Schon (1974) descobriram quando iniciaram sua pesquisa sobre a prática profissional. Eles estabeleceram distinção entre teoria esposada e teoria em uso – a primeira explícita e a segunda implícita, mas também passaram a destacar o seguinte ponto importante:

Profissionais e educadores profissionais – na verdade, profissionais de todos os tipos – frequentemente falam em habilidades de prática e habilidades de aprendizagem como se essas atividades fossem algo totalmente diferente do que aprender uma teoria e aprender a aplicar uma teoria. Esse ponto de vista sugere que a aprendizagem de habilidades e a teoria da aprendizagem são tipos diferentes de atividades; sugere ainda que a aprendizagem de uma teoria pode ser adequadamente realizada em um tipo de local (escola) e a aprendizagem de habilidades em outro local (trabalho) (Argyris; Schon, 1974, p. 12).

A *teoria esposada* é conhecimento explícito enquanto que a *teoria em uso* é implícita: isto quer dizer que o conhecimento envolvido na execução da ação é tácito. Mas significativamente elas sugerem que a aprendizagem do conhecimento tácito pode ser um processo diferente do que a aprendizagem do conhecimento esposado ou explícito, o que é precisamente o que Archer (2000, p. 143) sugere, ao comentar o trabalho do neurocientista Stephen Rose :

Memórias procedurais, ao contrário das declarativas, parecem não ser esquecidas da mesma forma, o que sugere que elas são aprendidas e lembradas por um mecanismo muito diferente das memórias declarativas. Talvez porque as memórias que envolvem modos de procedimento em vez de modos declarativos – tais como andar de bicicleta – não se limitam apenas ao cérebro, mas envolvem conjuntos inteiros de outras memórias corporais, codificadas em músculos e tendões.

Fundamentalmente, percebemos que pode haver grandes diferenças entre esses dois tipos de aprendizagem, mas, tradicionalmente, aceitamos que todo o nosso aprendizado provém da experiência consciente.

Parte 2: aprendizagem explícita

Esta seção contém dois elementos distintos: a natureza do processo de aprendizagem e o conteúdo da experiência a partir da qual aprendemos.

A natureza do processo de aprendizagem: a aprendizagem como fenômeno distinto e separado para estudo realmente só veio à tona na metade do século passado. Originalmente, a aprendizagem era vista como um recurso do ensinar, “vou te fazer aprender!”. Posteriormente,

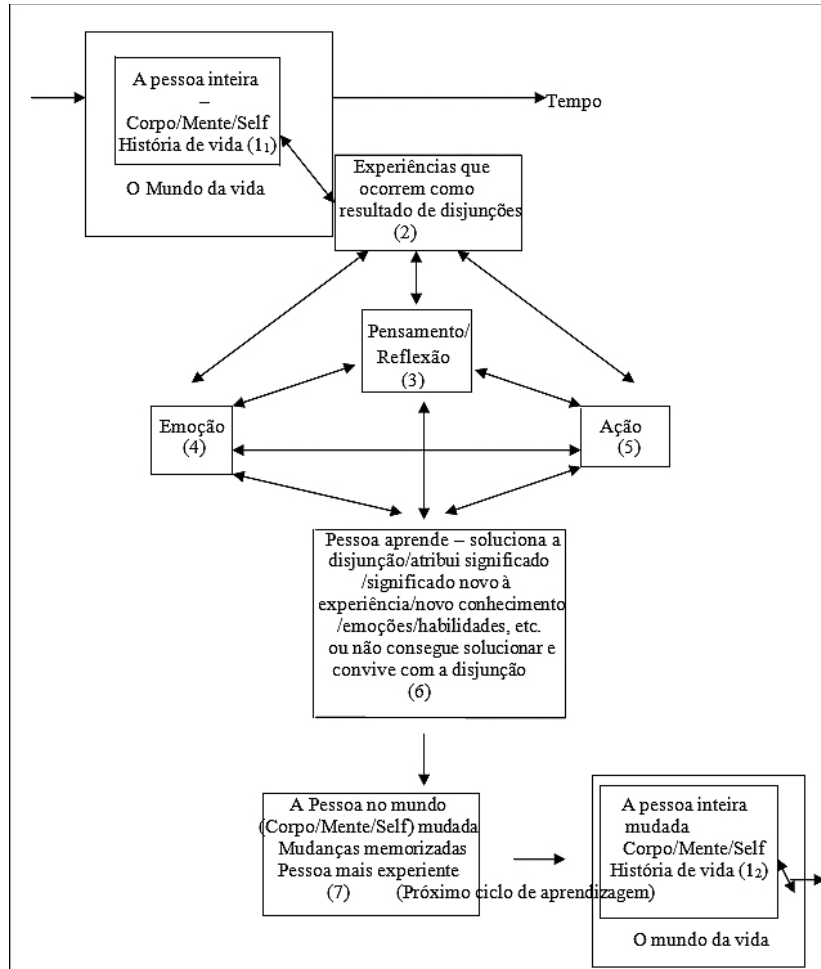
te, foi considerada como resultado do ensinar e, mais recentemente, foi reconhecida como parte do processo de crescimento e desenvolvimento mas, agora, está começando a ser vista como uma função intrínseca da consciência ou até mesmo do próprio viver. A aprendizagem se dá ao longo e ao largo da vida, mas não precisa ser parte de um processo educacional; de fato, ela provavelmente ocorre com muito mais frequência em situações outras do que no contexto educacional dentro do qual tantas vezes foi empregada. É difícil pensar em um organismo vivo que não aprenda, ou responda a forças externas, de uma forma ou de outra. De fato, Illeris (2007, p. 3; 2009, p. 7, entre outros) tentou capturar isso em sua definição de aprendizagem: “[...] qualquer processo que nos organismos vivos leve à mudança permanente de capacidade e que não seja unicamente devido à maturação biológica ou ao envelhecimento”. Suas elaborações são questionáveis, embora esse não seja o momento de discuti-las.

Em meu próprio trabalho, também tentei oferecer uma definição bastante ampla de aprendizagem humana que busca captar a natureza contenciosa da pessoa:

A combinação de processos ao longo da vida pelos quais a pessoa inteira – corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções, significados, crenças e sensações) – experimenta situações naturais e sociais, cujo conteúdo é então transformado cognitivamente, emotivamente ou empiricamente (ou através de qualquer combinação dessas formas) e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa em constante mudança (ou mais experienciada) (Jarvis, 2009, p. 35)¹.

Representei esses processos no diagrama a seguir.

Figura 1 – A Transformação da Pessoa através da Aprendizagem



Fonte: elaboração do autor.

A caixa 1₁ descreve a situação das pessoas em seu mundo da vida, mas esse diagrama reflete apenas um único período de tempo e a seta (a partir da caixa 1) retrata o movimento ao longo da vida, quando nos deslocamos de um mundo da vida para outro. No entanto, vivemos grande parte do nosso tempo numa situação presumida, na qual executamos ações semelhantes e repetitivas quase sem pensar, até o momento em que uma dada situação nos leva a questionar essa presunção, muitas vezes porque nosso mundo da vida muda à medida que mudamos a nossa situação de vida. Tanto nas situações sociais quanto nas naturais é que as pessoas experimentam *disjunção*² (caixa 1). Esse estado pode ocorrer quando as pessoas estão sozinhas, quando refletem sobre os acontecimentos anteriores ou mesmo quando vivenciam uma

experiência ao interagir com o mundo natural, de modo que nem todas as experiências disjuntivas ocorrem como resultado da linguagem e da interação, como alguns socioconstrutivistas defendem (ver Archer, 2000, p. 86-117). O estado de disjunção ocorre quando não conseguimos mais fazer previsões sobre o nosso mundo e atuar sobre ele de forma quase sem raciocinar; é nesse momento que temos uma experiência (caixa 2), e ela não precisa estar contida dentro dos limites da linguagem. Na verdade, ela pode preceder e de fato antecede a linguagem em crianças pequenas e em situações inexplicáveis (Jarvis, 1987; 1997). No entanto, há uma tendência no meu trabalho – e também creio que no de outros estudiosos – de restringir a experiência à experiência consciente, ou à parte do fenômeno sobre o qual estamos prestando atenção, em vez de reconhecermos que realmente percebemos a situação toda, uma parte dela menos conscientemente do que os outros percebem. Isso é importante porque estamos, portanto, aprendendo a partir de uma experiência mais ampla do que a que temos consciência e através de outros sentidos além daqueles que estamos usando de forma consciente.

Nossa experiência pode ser transformada pelo pensamento, pela emoção ou pela ação (caixas 3-5), ou por qualquer combinação delas. A caixa 6 foi incluída para sublinhar o fato de que o resultado da transformação é que as pessoas realmente aprendem ou não conseguem resolver sua disjunção, mas esse processo em si sempre resulta em uma pessoa mudada, mesmo quando aparentemente não ocorre aprendizagem já que a experiência ainda afeta o *Self*³ do aprendente (Caixa 7). Quando as pessoas não conseguem resolver as suas disjunções, elas podem aprender a viver na ignorância, ou com a consciência de que elas necessitam aprender a fim de resolver sua disjunção ou ainda, podem iniciar todo o processo novamente. É necessário observar que as caixas 3 e 4 não podem realmente ser separadas já que pensamentos e sentimentos quase sempre se acompanham e quando examinamos “o fazer” (caixa 5) ele quase sempre incorpora as caixas 3 e 4.

Muitos teóricos da aprendizagem, inclusive eu, têm até recentemente focado seus estudos no aprender a conhecer: talvez isso seja natural, porque todas as experiências sensoriais, aparentemente, têm um elemento cognitivo, como Oakeshott (1933, p. 19) nos faz lembrar: todas as sensações implicam “[...] consciência, consciência implica julgamento e julgamento é pensamento”. A aprendizagem consciente é uma forma de conhecimento e, no contexto educacional, não é só a mais comum, mas também tem sido quase a única forma aceita até recentemente, quando se reconheceu que existem outros lugares de aprendizagem, tais como o local de trabalho. Como muito se tem escrito sobre a aprendizagem consciente (ver Jarvis, 2006; 2009; Illeris 2009, entre outros) não tenho a intenção de ensaiar aqui grande parte do tema, mas quero focar no conceito de consciência. A consciência é um conceito bastante problemático sobre o qual muito foi escrito (Chalmers, 1996; Dainton, 2000; Dennett, 1969; Feser, 2005; Rose, 2005, entre outros) com

os autores assumindo uma variedade de perspectivas; desde Dennett, que argumenta que na filosofia da mente, apenas evidência objetiva deve ser reconhecida até Chalmers, que sugere haver duas formas de consciência – a fenomenológica e a psicológica. Dainton, por outro lado, pergunta se a matéria pode possuir algum pequeno grau de consciência – essa é uma possibilidade que Sheldrake (2012) não descarta completamente. A posição de Rose está mais próxima do pensamento de Dennett enquanto Feser se aproxima de Chalmers.

A experiência consciente ocorre em cada disjunção na vida e nossas experiências ocorrem através de todos os sentidos. Chalmers (1996, p. 6-11) fornece uma lista não filosófica e incompleta dos tipos de experiência consciente: visual, auditiva, tátil, olfativa, palatal, experiências de quente e frio, de dor, outras sensações corporais, imagens mentais, pensamento consciente, emoções e o sentido do *self*. Ele ressalta que essa lista omite muitas outras formas de experiência, como o desejo, o devaneio, e também não considera combinações, como paladar e olfato e assim por diante. Cada faceta da consciência é experiencial e é a partir das experiências conscientes que aprendemos – aprendemos a partir do ato de viver.

O conteúdo da experiência: Quando temos uma experiência consciente focamos a nossa consciência (Marton; Booth, 1997) em um aspecto ou mais da nossa realidade externa imediata e internalizamos nossas percepções daquela realidade social. No entanto, é preciso reconhecer que a nossa percepção (intencional ou não) de eventos ou acontecimentos em nossa vida é geralmente incompleta porque nossas mentes não fizeram uma fotografia do evento, nem nossas memórias gravaram os acontecimentos, ao invés disso, reconhecemos aquela parte da realidade externa sobre a qual focalizamos nossas mentes.

Ao focarmos nossa atenção, buscamos na realidade elementos significativos e, como Mary Archer (2000, p. 141) afirma ao citar o neurocientista Steven Rose, selecionamos os recursos-chave que nos são relevantes. Ao fazermos isso, estamos construindo nossa própria realidade, como resultado de nossas experiências anteriores e da percepção do que estamos experienciando, embora nem sempre estejamos conscientes de estar fazendo essa seleção. A partir do trabalho de Berger e Luckmann (1966), muitos cientistas sociais têm aceitado a ideia de que a representação interna que temos do mundo externo é uma construção social e não uma imagem espelhada, mas Freud nos ensinou que essa construção frequentemente não é tão racional quanto talvez gostaríamos que fosse, uma vez que vemos e ouvimos apenas o que queremos. Tampouco essa representação tem fronteiras bem definidas para que pudéssemos afirmar, por exemplo, que essa pequena parte de realidade externa foi internalizada e aquela pequena porção além da fronteira não o foi; uma vez que se trata de uma representação, em vez de qualquer outra coisa, há aspectos do evento ou acontecimento situados na perife-

ria da nossa experiência consciente dos quais não estamos conscientes, mas esses podem muitas vezes se internalizar inconscientemente no mesmo tempo que os fenômenos dos quais estamos conscientes. Esse é um ponto difícil de demonstrar, mas há evidências circunstanciais, como veremos a seguir, e também vimos no meu primeiro exemplo anterior⁴.

A partir disso, torna-se claro que aquilo que internalizamos é mais do que temos consciência, porém sequer estamos conscientes de que estejamos construindo a nossa percepção, ao invés de a estarmos gravando internamente: é essa diferença entre o que nós internalizamos conscientemente e o que talvez tenhamos realmente internalizado que é significativo para a nossa compreensão da aprendizagem implícita: é a nossa percepção daquela realidade interna que se transforma no processo de aprendizagem através de nosso pensar, sentir e fazer – como o diagrama anterior sugere – e esse processo é explícito. Estamos conscientes do nosso aprendizado em todas as três dimensões, porém é aquela internalização não consciente que muitas vezes esquecemos e que também é muito importante para nós.

Parte 3: aprendizagem implícita

O que vimos na discussão anterior é que a nossa experiência é mais ampla do que nossa percepção consciente a respeito dela e que a aprendizagem implícita é sempre uma aprendizagem reativa, já que a pró-ação requer um estado de consciência e a aprendizagem implícita, por definição, não a exige. A aprendizagem implícita pode ser definida como “[...] a aprendizagem que ocorre em grande parte independente da consciência, tanto do processo quanto da aquisição e do conteúdo do conhecimento assim adquirido” (Reber, 1985, p. 392). O conhecimento adquirido dessa forma é às vezes chamado de conhecimento procedural, porque se trata frequentemente de conhecimento sobre o fazer. Ele se relaciona de diversas formas com termos muito semelhantes, como aprendizagem incidental e aprendizagem latente, mas usaremos apenas o termo aprendizagem implícita e iremos relacioná-la com nossa discussão anterior sobre aprendizagem consciente. A fim de compreender como aprendemos de modo implícito é necessário reconhecer que a nossa percepção consciente sobre os eventos ou acontecimentos em nossa vida (intencional ou não) é geralmente incompleta porque nossas mentes não fizeram uma fotografia do evento, nem nossas memórias realizaram uma gravação dos acontecimentos, assim ao invés de termos uma representação do exterior, temos uma imagem do evento internamente construída, a qual se baseia em nossa percepção consciente do que ocorreu. Já que é uma percepção, em vez de qualquer outra coisa, há aspectos do evento ou do acontecimento que se encontram na periferia de nossa experiência consciente os quais não percebemos e esses provavelmente se internalizam inconscientemente, no mesmo tempo

que o fenômeno no qual nossa percepção consciente focalizou. Além disso, internalizamos de forma não consciente nossa reação afetiva a essas experiências e os nossos valores e atitudes pessoais em relação à vida emergem de tais situações. Na verdade, até nossa identidade é moldada em parte por nosso aprendizado implícito na vida cotidiana. Damasio (2000, p. 36) propõe que “[...] não há nenhuma evidência que sugira que temos consciência de nossos sentimentos”, mas os nossos sentimentos internos e pessoais estão subjacentes às nossas emoções, que são externas e públicas. A questão é que a nossa experiência total – consciente e não consciente – é sempre mais ampla do que nossa percepção consciente dela e é a partir disso, do que está além da consciência que aprendemos implicitamente. É algo que vem de nossos sentidos e é internalizado além de nossa percepção consciente, é apreendido através dos nossos sentidos e, enquanto temos muitos exemplos disso não temos ainda um volume expressivo de pesquisa sobre este aspecto da aprendizagem, mas isso nos leva a conhecer mais do que estamos conscientes que conhecemos – que é um dos pontos que Polanyi (1967) enfatizou sobre conhecimento tácito.

Baumard (1999, p. 56), ao comentar a falta de pesquisa sobre o tema, afirma que a aprendizagem implícita, em suas primeiras cinco décadas, era um fenômeno da linguagem e do laboratório – certamente causava pouca impressão em nossa compreensão da aprendizagem, por si só. No entanto, em estudos de tomada de decisões, reconheceu-se que ela era um aspecto essencial e, como Baumard destaca, compreender esse fenômeno é muito importante, se buscamos entender a motivação.

Alguns anos antes disso, Nyiri (1988, p. 20-21) escreveu sobre o conhecimento especializado:

Uma pessoa torna-se um especialista não simplesmente absorvendo conhecimento explícito do tipo encontrado em livros texto, mas através da experiência, isto é, através de tentativas repetidas, ‘fracassando, tendo sucesso, dependendo tempo e esforços... aprendendo a sentir o problema, aprendendo quando seguir o manual e quando quebrar as regras’. Especialistas humanos gradualmente absorvem ‘um repertório de regras práticas no trabalho, ou heurística’, que combinada com o conhecimento dos livros, os torna profissionais especializados. Esse conhecimento prático, heurístico, como já demonstrado em tentativas de simulá-lo na máquina, é ‘mais difícil de obter porque os especialistas – ou qualquer pessoa – raramente têm a autoconsciência de reconhecê-lo’. Por isso, o conhecimento necessita ser extraído de suas cabeças minuciosamente, uma joia de cada vez (Feigenbaum; McCorduck, 1984 apud Nyiri, 1988, p. 20-21).

Basicamente, Nyiri estava argumentando que especialistas são capazes de produzir algo belo/delicioso e assim por diante, porém o

conhecimento que eles usam para fazer isso não se encontra facilmente disponível em suas mentes conscientes. Da mesma forma, Baumard (1999, p. 23) registra como uma empresa japonesa buscou descobrir a arte de fazer pão a partir de um mestre padeiro no Osaka International Hotel, onde o padeiro tinha uma excelente reputação, porém a empresa percebeu que talvez não fosse possível extrair as joias, uma de cada vez, porque o mestre padeiro talvez não conseguisse verbalizar o conhecimento de sua habilidade. Consequentemente, a integrante de uma equipe de desenvolvimento para a fabricação de máquinas de fazer pão, buscando aprender com esse mestre, tornou-se aprendiz e passou a trabalhar ao lado dele para aprender tanto pela observação cuidadosa quanto pela produção de pães⁵. O conhecimento do padeiro, se assim pode ser descrito, era conhecimento procedural – o conhecimento tácito – aprendido talvez de uma maneira diferente do conhecimento consciente, e foi isso que o pesquisador se empenhou em descobrir e registrar e quando a pesquisa foi concluída, a empresa foi capaz de incorporar elementos da técnica artesanal do mestre com sucesso na nova máquina e comercializá-la de forma exitosa.

Muito da aprendizagem implícita ocorre no processo normal da vida, uma vez que continuamente registramos sensações através dos nossos sentidos e nem sempre estamos cientes disso, mas há uma quantidade crescente de pesquisa sendo realizada na área de aprendizagem biográfica (ver Alheit, 2012; Alheit et al., 1995). Alheit (2012, p. 172), destaca que:

Através dos processos de aprendizagem implícita que operam desde o início da vida de uma pessoa, tanto dentro quanto fora das instituições, não só apropriamos elementos experienciais individuais como se fossem componentes do mundo social, mas também desenvolvemos o 'sistema de apropriação em si'.

Esta aprendizagem não consciente é um estado que ocorre pouco além do estado de percepção da consciência e, entretanto, é uma forma muito comum de conhecimento. Muitos experimentos têm demonstrado como a propaganda subliminar influencia o comportamento das pessoas e faz com que comprem o produto anunciado, e assim por diante⁶. Wexler (2006), no entanto, também demonstra como o fato de termos familiaridade com fenômenos afeta nosso comportamento futuro, mesmo que não estejamos cientes do processo inicial de familiarização. Por exemplo, Wexler (2006, p. 158) registra um experimento no qual o mesmo conjunto de palavras turcas foram impressas em dois jornais universitários americanos diariamente durante algumas semanas – nenhuma explicação foi dada para o aparecimento das palavras. Em seguida, aos estudantes foram enviados questionários e entre as perguntas havia uma contendo certo número de palavras turcas e os estudantes foram solicitados a indicar as palavras que gostavam mais e todos os estudantes escolheram as palavras que apareceram no jornal

com mais frequência. Wexler (2006, p. 159) escreve que, à medida que um indivíduo se familiariza com um objeto “[...] a sua representação neural torna-se mais desenvolvida e mais facilmente ativada por exposições subsequentes a esse objeto”. Em outras palavras, aprendemos a preferir algo subconscientemente, só porque estamos familiarizados com isso e, como Wexler (2006, p. 159) aponta, o contrário também é verdadeiro e “A dissonância entre as crenças e as expectativas estabelecidas, por um lado, e a assimilação de nova informação de outro lado, é concebida como se fosse o desenvolvimento de um estímulo à redução da dissonância”.

Em outras formas de experiência, podemos recordar a familiaridade com locais nos quais estivemos há dias, semanas ou anos antes, desde que nos encontremos naquele lugar ou até mesmo assistindo a um filme sobre aquele local, o que indica que uma experiência contextual presente pode provocar lembranças aparentemente perdidas há longo tempo, o que ilustra que, logo abaixo do nível de consciência, arquivamos memórias que podemos trazer à nossa mente consciente e a partir das quais podemos aprender, mesmo que não tenhamos conhecimento da experiência inicial de aprendizagem. Housden (2007) também ilustra isso muito bem em seu estudo sobre reminiscência no qual os indivíduos, especialmente os mais velhos, são estimulados a recuperar em sua consciência, memórias há muito perdidas – e até mesmo habilidades – pelo fato de estarem em ambientes de apoio e, com frequência, familiares.

Este conhecimento implícito, assim como o conhecimento aprendido de forma explícita, contribui para o repertório de conhecimento biográfico do indivíduo. Portanto, não é surpreendente que agora se reconheça amplamente que podemos aprender a partir de nossas vidas (ver Dominice, 2000; Field, 2012, entre outros). Muito do que é aprendido implicitamente é trazido à nossa consciência através de narrativas – quando contamos a nossa história ou explicamos as razões para a nossa ação: é aqui que damos sentido às ações e até mesmo à própria vida (Bruner, 1990).

Voltando ao meu primeiro exemplo, podemos ver que eu havia interiorizado inconscientemente a relação do cruzamento das ruas com a localização do hotel e que isso só foi trazido para a experiência consciente, após muita repetição da mesma experiência. Até que eu tive a segunda experiência, parado de pé no meio da rua, eu sabia mais do que eu podia perceber sobre a localização do hotel, mas naquela segunda experiência eu trouxe para a minha mente consciente os aspectos da minha experiência anterior que eu havia internalizado, porém não havia aprendido. De forma semelhante, aqueles artesãos que realizavam a mesma tarefa repetidas vezes não estavam, sem dúvida, repetindo-a com a mesma precisão cada vez, mas sim reagindo a mínimas mudanças do contexto externo e ajustando o seu comportamento em resposta a elas. Os seus procedimentos mudavam a cada minuto – mas eles nem

sempre estavam conscientes disso: os artesãos, como eu, sabiam mais do que poderiam relatar. Nós éramos possuidores do conhecimento tácito.

Conhecimento Tácito: Os gregos conheciam essa forma de conhecimento como *métis*: conhecimento conjectural. O conhecimento conjectural

[...] é discreto, ilimitado e simultâneo, rejeita idealizações e representações estabelecidas – proporciona um contraste às generalizações abstratas sobre cada questão. Onde um é hierárquico, o outro é orgânico, indivisível, encapsulado na ação⁷ (Baumard, 1999, p. 54).

Uma coisa muito importante sobre isso é que os afetos/sentimentos são aprendidos inconscientemente – nos sentimos à vontade com o familiar, e assim por diante. Os sentimentos realmente fundamentam uma grande dose de nossa motivação para agir, mas nossa aquisição destes sentimentos tem sido um processo não consciente.

Isto é também o que Polanyi (1967, p. 8) denominou de “*dimensão tácita*”, na qual ele sugere que sabemos mais do que podemos relatar. O conhecimento aprendido de forma consciente é explícito, porém o conhecimento tácito, que muitas vezes é o conhecimento prático, é muito mais difícil de verbalizar – ele é muitas vezes o resultado de uma percepção não consciente adquirida durante outra experiência consciente: é aprendido, porque está na periferia de nossa percepção consciente. Nesse sentido, podemos ver que estar ciente de um fenômeno pode realmente proporcionar as condições para a aquisição de conhecimento tácito sobre outro fenômeno que ocorre ao mesmo tempo, do qual mal estamos conscientes, porque a nossa percepção consciente está direcionada para outro lugar. Consequentemente, equacionar consciência com a percepção da consciência talvez seja demasiado simples.

Polanyi (1967, p. 16-7) também lança alguma luz sobre a forma tácita na qual aprendemos a apreciação estética e a moralidade. Ambas ele considera como resultado da interiorização, ou da empatia que ocorre porque buscamos habitar em todo o fenômeno, em vez de prestar atenção aos seus elementos constitutivos. Nós aprendemos através de nossos sentimentos! O conhecimento tácito é inconscientemente uma combinação do saber o que e do saber como, e nenhum dos dois existe sem a presença do outro. Ao mesmo tempo, não é meramente o saber que irá demonstrar os resultados do conhecimento tácito, mas o ter a confiança de que o fazer irá produzir os efeitos esperados.

Baumard (1999), no entanto, tende a equalizar o conhecimento tácito em organizações com uma cultura organizacional oculta a qual é impossível documentar ou patentear e que provem da profundidade da experiência e dos anos de prática dos trabalhadores. Essa é a dimensão pessoal do conhecimento que existe em uma cultura organizacional e que foi interiorizada como resultado tanto da interação com outros tra-

balhadores quanto da internalização das habilidades que levam ao conhecimento especializado do praticante. No entanto, Baumard salienta que isso se mantém vivo através do processo contínuo de externalização e internalização durante o funcionamento da organização. No entanto, não é apenas o conhecimento explícito que circula durante o processo de socialização, mas também o conhecimento tácito. A externalização nesse caso, no entanto, não está no ato de verbalizar, mas no ato de fazer, ato esse que é inconscientemente imitado por outro ato e internalizado, e assim por diante. Baumard destaca que a prisão panóptica de Foucault (1977) na qual “[...] a potencialidade da inspeção substitui sua distribuição” (Baumard, 1999, p. 25) mostra como os prisioneiros internalizam o conhecimento tácito. Ele ressalta que é a dimensão tácita pessoal que permite aos indivíduos agir além da estrutura designada e que possibilita flexibilidade organizacional. Ele considera isso como o “[...] repositório da sabedoria organizacional que a empresa se esforça tanto para articular ou manter, se quiser evitar a imitação” (Baumard, 1999, p. 23). O conhecimento tácito dos trabalhadores especializados contribui para a singularidade da empresa – a sabedoria prática, que é o conhecimento subjetivo dos trabalhadores, base da cultura organizacional, é um elemento vital no funcionamento organizacional, como ele pondera.

No entanto, essa não é a natureza da burocracia, que exige o conhecimento explícito, claramente documentado, especificando os procedimentos da prática. No entanto, as organizações de trabalho funcionam mais como burocracias: elas querem que tudo seja explícito e documentado em vez de implícito e subjetivo. Quando as empresas encolhem, conseqüentemente, elas correm um grande risco de se tornar menos funcionais se dispensarem os serviços dos trabalhadores mais velhos e experientes, uma vez que eles são, em grande medida, os portadores da cultura organizacional. Significativamente, esse conhecimento tácito não é algo geralmente aceitável como evidência em nossa tentativa de compreensão e tampouco será concedido financiamento para pesquisa sobre o trabalho baseado no conhecimento tácito, entretanto o conhecimento tácito é fundamental para o funcionamento humano e social – e também bastante fundamental para a intuição.

O conhecimento tácito, então, é aprendido de modo não consciente – é aprendizagem implícita – e é armazenado de forma não consciente. Um pouco dele pode muito bem ser armazenado no corpo, a memória procedural – conforme sugerido por Archer. Mas o aspecto significativo sobre o conhecimento tácito é que ele permeia a totalidade de nossas vidas.

Discussão Conclusiva

A partir desta discussão, fica claro que a aprendizagem explícita e implícita constituem, provavelmente, duas formas diferentes de

aprendizagem e que ambas se reportam ao que internalizamos como resultado de nossas experiências – a explícita é consciente, mas a implícita se relaciona com aspectos não conscientes ou não voluntários da experiência. Mas essa última experiência parece não envolver a mente da mesma forma como o faz a anterior. No entanto, todas as nossas sensações são inicialmente sensações corporais e assumimos que essas sensações são transmitidas para o cérebro através do sistema nervoso e outros sistemas corporais: muitos dos quais formam a consciência e constituem a mente – porém nem todas essas experiências estão registradas na mente. Poderíamos dizer que um pouco da aprendizagem é corporal ou cerebral, em oposição à aprendizagem mental – e eu não as considero como experiências reprimidas.

Agora, isso pressupõe que o indivíduo é de alguma forma, tanto cérebro quanto mente e isso claramente constitui o foco de estudos da filosofia da mente. Em meu próprio trabalho (Jarvis, 2012), argumentei que a pessoa inteira tem uma mente que sobrevém ao cérebro, mas que também faz parte dele – é a posição filosófica do monismo não reduutivo. Consequentemente, a pessoa tem experiências que são transmitidas ao cérebro, aquelas registradas na mente criam percepção consciente, mas há outras que o corpo aprende que não ficam gravadas na mente (O’Loughlin, 2006)⁸ e assim permanecem não conscientes e implícitas.

A partir do argumento acima, pode-se observar que grande parte de nossa aprendizagem é implícita e grande parte do nosso comportamento é afetado pelo não consciente, de modo que nossas teorias de aprendizagem permanecem incompletas.

Recebido em 03 de julho de 2014
Aprovado em 10 de outubro de 2014

Tradução do Inglês: Margarete Maria Chiapinotto Noro

Notas

- 1 Alterei a definição ligeiramente, inserindo o natural, bem como social, como parte da nossa experiência.
- 2 Nota explicativa do autor: *Disjunção* é um conceito que tenho utilizado em todos os meus escritos sobre aprendizagem. É a diferença entre o que eu espero perceber e o que realmente percebo numa experiência consciente. O objetivo é eliminar a disjunção através de novas aprendizagens. A maior parte de nossa atividade cotidiana ocorre porque aceitamos nosso mundo externo como algo presumido – quando não conseguimos mais fazer isso – é que experimentamos uma disjunção.
- 3 Nota da tradução: o termo *self* refere-se à consciência do indivíduo sobre sua própria identidade ou seu próprio ser (conforme consulta ao dicionário Collins: <<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/self>> em 12 de junho de 2014).
- 4 Tentei aqui fazer a distinção entre o que nunca penetrou na mente consciente – aprendizagem corporal – daquilo que foi reprimido da mente consciente e

tem sido objeto da psicologia freudiana: a primeira denominei experiências pré-conscientes e a outra, experiências não conscientes. Ambas as formas de “conhecimento” são importantes em qualquer estudo abrangente do fazer humano.

- 5 Há discussões éticas importantes subjacentes a esse procedimento de pesquisa, mas agora não é o momento de abordá-las.
- 6 Nem todos os experimentos com experiências paranormais são conclusivos. Vide: <www.williamjane.com/Science/ESP.htm>.
- 7 Nota explicativa da tradução: conforme Jarvis na citação “Onde um é hierárquico, o outro é orgânico, indivisível, encapsulado na ação” o termo “um” relaciona-se a conhecimento cultural enquanto o termo “outro” relaciona-se a conhecimento conjectural.
- 8 O estudo de O’Loughlin assume uma interpretação monista do mundo e destaca o fato de que o corpo aprende, ou é sensibilizado, através da experimentação com o mundo externo.

Referências

- ALHEIT, Peter et al. **The Biographical Approach to European Adult Education**. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1995.
- ALHEIT, Peter. The Biographical Approach to Lifelong Learning. In: JARVIS, Peter; WATTS, Mary (Ed.). **The Routledge International Handbook of Learning**, 2012. P. 168-175.
- ARCHER, Margaret. **Being Human**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ARGYRIS, Chris; SCHON, Donald. **Theory in Practice: increasing professional effectiveness**. San Francisco: Jossey Bass, 1974.
- BAUMARD, Philippe. **Tacit Knowledge in Organizations**. London: Sage, 1999.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **The Social Construction of Reality**. London: Allen Lane, The Penguin Press, 1966.
- BRUNER, Jerome. **Acts of Meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- CHALMERS, David. **The Conscious Mind**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- DAINTON, Barry. **Stream of Consciousness**. London: Routledge, 2000.
- DAMASIO, Antonio. **The Feeling of What Happens**. London: Vintage Books, 2000.
- DENNETT, Daniel. **Content and Consciousness**. London: Routledge, 2010.
- DOMINICÉ, Pierre. **Learning from our Lives**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Discipline and Punish: the birth of the prison**. New York: Pantheon, 1977.
- FESER, Edward. **Philosophy of Mind**. Oxford: Oneworld Publications, 2005.
- FIELD, John. Learning from our Lives. In: JARVIS, Peter; WATTS, Mary (Ed.). **The Routledge International Handbook of Learning**, 2012. P. 176-183.
- GLADWELL, Malcolm. **Blink: the power of thinking without thinking**. London: Penguin, 2005.

- HOUSDEN, Sarah. **Reminiscence and Lifelong Learning**. Leicester: NIACE, 2007.
- ILLERIS, Knud. **How We Learn**. London: Routledge, 2007.
- ILLERIS, Knud (Ed.). **Contemporary Theories of Learning**. London: Routledge, 2009.
- JARVIS, Peter. **Adult Learning in the Social Context**. London: Croom Helm, 1987.
- JARVIS, Peter. **Towards a Comprehensive Theory of Human Learning**. London: Routledge, 2006.
- JARVIS, Peter. **Learning to be a Person in Society**. London: Routledge, 2009.
- JARVIS, Peter. It is the Person who Learns. In: ASPIN, David et al. (Ed.). **Second International handbook of Lifelong Learning**. Dordrecht: Springer. P. 103-111. v. 1.
- MARTON, Ference; BOOTH, Shirley. **Learning and Awareness**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1997.
- NYIRI, J. C. Tradition and Practical Knowledge. In: NYIRI, J. C.; SMITH, Barry (Ed.). **Practical Knowledge: outlines of a theory of traditions and skills**. London: Croom Helm, 1988.
- OAKESHOTT, Michael. **Experience and its Modes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1933.
- O'LOUGHLIN, Marjorie. **Embodiment and Education**. Dordrecht: Springer, 2006.
- POLANYI, Michael. **The Tacit Dimension**. London: Routledge and Kegan Paul, 1967.
- REBER, Arthur. Learning, implicit - entry. In: REBER, Arthur; REBER, Emily (Ed.). **Dictionary of Psychology**. London: Penguin, 1985.
- ROSE, Steven. **The 21st Century Brain**. London: Jonathan Cape, 2005.
- SENNETT, Richard. **The Craftsman**. London: Allan Lane, the Penguin Press, 2008.
- SHELDRAKE, Rupert. **The Science Delusion**. London: Coronet, 2012.
- WEXLER, Bruce. **Brain and Culture**. Cambridge: MIT Press, 2006.

Peter Jarvis é Professor Emérito de Educação Continuada da Universidade de Surrey, Inglaterra. Professor pesquisador desde 2002. Mestre em Sociologia da Educação da Universidade de Birmingham e PhD em Sociologia das Profissões pela Universidade de Aston. Atualmente é coeditor do *International Journal of Lifelong Education*. Já publicou livros e ministrou palestras sobre todos os aspectos da educação de adultos, ensino a distância e aprendizagem ao longo da vida.
E-mail: p.jarvis@surrey.ac.uk