
APRENDIZAGEM COMO/NA PRÁTICA

Jean Lave*

University of California, Berkeley – Estados Unidos

Resumo: *Este artigo considera como o estudo da cultura e da aprendizagem pode ser de particular relevância para o campo da antropologia sociocultural em geral. O termo mais importante na expressão “cultura & aprendizagem” talvez seja o logograma “&” – ou seja, coloca-se a questão sobre o que conecta cultura e aprendizagem, perguntando-se como esses termos estão relacionados. Como devemos compreender cultura e aprendizagem como instâncias produtoras delas próprias, e uma da outra, na prática? Recalibrando em termos relacionais, podemos dizer que não é possível abordar a “aprendizagem” ou “cultura e aprendizagem” sem o seu emaranhamento na vida político-econômica, nas lutas e disputas históricas, em suas coerências e incoerências, e na produção relacional e histórica da vida cotidiana. Através das lentes da teoria da prática social, os estudos etnográficos sobre aprendizagem na prática oferecem diferentes entendimentos sobre como certa vida e certas disputas e incoerências são produzidas.*

Palavras-chave: *aprendizagem, investigação etnográfica, mudança na prática, vida cotidiana.*

Abstract: *This paper considers how the study of culture and learning might be of particular relevance to the field of social-cultural anthropology more generally. The most important term in the phrase “culture and learning” may be the ampersand -- the question of what connects culture and learning, asking how are they related. How should we understand culture and learning to produce themselves and each other, in practice? Recalibrated in relational terms, you cannot address “learning” or “culture and learning” without entanglement in political-economic life, historical divisions and struggles, coherences and incoherencies, in the historical relational*

* Contato: jlave@berkeley.edu.

production of everyday life. Through the lens of social practice theory ethnographic studies of learning in practice offer different understandings of how that life, those divisions and incoherencies are produced.

Keywords: *changing practice, ethnographic inquiry, everyday life, learning.*

A chamada de artigos para este número sobre cultura e aprendizagem sugere que o tema possa ser de interesse não somente para antropólogos da educação, mas também para as disciplinas da própria educação e da psicologia cognitiva. Certamente é de interesse considerar o que os antropólogos têm a contribuir para desenhar e enriquecer as concepções sobre aprendizagem para aqueles campos dos quais nós frequentemente tomamos empréstimos para nossas próprias propostas. Aqui, no entanto, gostaria de considerar como o estudo etnográfico/antropológico da aprendizagem pode ser de interesse para o campo da antropologia sociocultural em geral.

A chamada de artigos observa que muitos dos interesses antropológicos contemporâneos sobre cultura e aprendizagem se situam entre duas tradições compartilhadas. Uma é a venerável teoria da transmissão cultural na qual na maior parte das vezes a aprendizagem é somente implícita, vista como aquisição da cultura, como um desdobramento não problemático, um resultado, da transmissão ou da socialização. A outra abordagem comum para a investigação da aprendizagem é tomada por empréstimo da psicologia cognitiva, conhecida por seus pressupostos racionalistas, individualistas e comportamentais. Nesse caso a aprendizagem é tratada como um desdobramento cognitivo do ensino, ou seja, como um resultado da missão da escola de realizar a transmissão cultural. O que é transmitido é considerado, na maior parte das vezes, como sendo “conhecimento”. As abordagens cognitivas da aprendizagem elaboram divisões problemáticas entre mente e corpo, sujeito e sociedade, cultura e aprendizagem nas quais o que quer que seja considerado em um dos termos é distinto e separado do outro. As duas tradições teóricas ortodoxas são reunidas na instituição da escola – um local privilegiado para a produção da hegemonia, que também inclui o aparato institucional, político e social para a produção de explicações teóricas de ambos.

Este número da revista busca explorar estudos etnográfico-teóricos recentes que investigam a aprendizagem como parte das práticas sociais em

curso. Nessa perspectiva, o termo mais importante na expressão “cultura & aprendizagem” talvez seja o logograma “&” – ou seja, coloca-se a questão sobre o que conecta cultura e aprendizagem, perguntando-se: como esses termos estão relacionados? Como devemos compreender cultura e aprendizagem como instâncias produtoras delas próprias, e uma da outra, na prática? O “e” deixa de definir os termos que ele conecta como “ou/ou” e assume uma postura relacional: cultura “e” aprendizagem são sempre *ambas as coisas*, tanto uma quanto outra, indivisivelmente. É necessário muito e cuidadoso trabalho empírico e teórico para dar uma resposta adequada à questão relacional. A resposta não poderá ser como indivíduos engajados em atividades mentais adquirem cultura, ou como a cultura é transmitida aos indivíduos. Ao contrário, as mudanças nas práticas são processos culturais, coletivos, pessoais, situados e historicamente constituídos. Ana Gomes et al. (2012) expressaram esse deslocamento de ponto de vista quando argumentam que, enquanto nós sabemos com certeza *o que* as pessoas aprendem, sabemos muito pouco sobre *como* elas aprendem.

Quando iniciei a investigação etnográfica sobre como as pessoas aprendiam nos anos 1970, fui para a Libéria, na África Ocidental, e imediatamente verifiquei, como Gomes et al. (2012) teriam previsto, que os aprendizes de alfaiate Vai e Gola tinham aprendido muito, assim como obviamente o mestre de alfaiates, junto a quem eles eram aprendizes, deve ter feito também a seu tempo. Mas eu não conseguia ver isso acontecendo. Havia aquela questão profundamente frustrante: como os aprendizes aprendiam a ser alfaiates? Mas essa não era a questão completa. Mais honestamente, a questão que formulei era “como os aprendizes aprendem a ser alfaiates – se eles não estão sendo ensinados por professores como alunos?” Como eu poderia então caracterizar o que estava ocorrendo (uma vez que as únicas ferramentas conceituais disponíveis quando iniciei provinham de um lado daquelas teorias sobre “conhecimento sendo transmitido”, e “atividade mental levando à internalização do conhecimento”, de outro)? Como eu poderia investigar como os aprendizes aprendiam a se tornar mestres alfaiates se não quisesse enquadrar o problema em termos escola-centrados?

Essa é a iniciativa mais séria e iniciativa-chave requerida (penso que requerida em modo coletivo entre etnógrafos, ao longo de muitos anos, lugares e projetos) para imaginar como levantar questões sobre como as pessoas aprendem nos termos culturais complexos dentro dos quais isso ocorre, sem

tentar assimilar isso, positivamente ou negativamente, dentro de nossas pressuposições culturais profundamente enraizadas.

Afinal, acabei por chegar a um conjunto de ideias, incluindo a noção de aprendizagem situada como participação periférica legitimada (Chaiklin; Lave, 1993; Lave, 1988; Lave; Wenger, 1991). Teoricamente central na teoria da prática social é a ideia de que toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas. Isso nos levou às noções de que a aprendizagem é situada em complexas comunidades de práticas (culturais e mutantes, como parte do processo histórico que constitui a vida social). As coisas são constituídas por, e constituídas como, as suas relações; e assim, produção cultural é aprendizagem que é produção cultural.

Outro ponto que emergiu nos primeiros anos sobre onde focalizar as investigações etnográficas: a aprendizagem é feita pelos aprendizes, o que deveria nos sugerir fortemente que o esforço de observação produtivo deve ser voltado para as relações entre aprendizes (incluindo a mudança na participação de todos os envolvidos, nas suas diferentes formas). É muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo. Além disso, pode parecer que mesmo nesses termos os “aprendizes” são indivíduos, mas eles não são nunca somente isso. Eles estão engajados em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros. Como as pessoas aprendem é algo que pode ser mais bem capturado pela noção de participantes cambiantes na prática em curso do que por pressuposições naturalizadas sobre aquisição de conhecimentos.

Assim como os aprendizes o são, o que eles aprendem é também corporificado e situado. Isso torna conceitualmente empobrecida e enganosa a noção que o que vem traduzido e aprendido são “conhecimentos”. Por que não abordar como aquisição de conhecimentos? “Conhecimento”, tratado como cultura canônica não problemática para propósitos de transmissão, nunca é aprendido nesses termos, mas depende quanto ao significado de sua implicação na prática, pessoas e contextos. Gradualmente, passei a falar sobre participantes cambiantes e suas participações cambiantes em uma prática cambiante

como um foco de análise mais próximo ao que penso como um direcionamento necessário para a questão sobre como as pessoas aprendem.

Foram necessários muitos anos para teorizar e explorar as implicações etnográficas de forma mais cuidadosa. Em retrospectiva, três linhas de investigação parecem ser especialmente importantes. Em primeiro lugar, leituras na tradição teórica marxista, começando com a teoria da práxis de Marx e o envolvimento com gerações de debates acadêmicos, mais recentemente me voltando para novas leituras da filosofia da práxis de Gramsci (Rehmann, 2013; Thomas, 2009). Trata-se de uma teoria da prática histórica e relacional, juntamente com a releitura relacional de Bertell Ollman (1976) sobre a dialética de Marx. Forjar uma perspectiva que reflete esse trabalho (frequentemente me refiro a isso como teoria da prática social) tem informado minha abordagem a questões sobre o “e” na expressão “cultura e aprendizagem”. Bertell Ollman no diz que, em lugar de as coisas estarem relacionadas de uma forma, ou não relacionadas totalmente – o sinal gráfico & significando “ou/ou” – que a relação dialética, em termos coloquiais, é uma questão de “tanto e”. Assim, a cultura produz aprendizagem, mas aprender também produz cultura. Aprender na prática envolve aprender a fazer o que você já sabe e fazer o que você não sabe, iterativamente, ambos ao mesmo tempo. Tais relações, múltiplas e contraditórias, são todas, juntas e ao mesmo tempo, “a relação” em questão – chamem isso de “aprender na/como prática”. A questão “como a aprendizagem acontece?” nos convida a interessantes e complexas análises nessa perspectiva. Além disso, um problema realmente desafiador com a pesquisa sobre aprendizagem (assim como sobre a vida cotidiana) não é a falta de conhecimento, mas, ao contrário, a onipresença de múltiplos conhecimentos – contraditórios e incoerentes. Existem contradições e incoerências na vida e na aprendizagem, e elas merecem ser levadas em conta no nosso trabalho.

Em segundo lugar, acabei por reconhecer que ter escolhido o aprendizado de um ofício como um exemplo comparativo nos anos 1970 e basear-me nele como inspiração para abordar questões sobre como as pessoas aprendem teve bons efeitos. Levou a imprevistas pressões, inspiradas em campo, para se repensar as premissas dualistas sobre “educação informal”, e a chegar a ver a aprendizagem como uma relação na prática, “aprendizagem situada”. Mas houve também limitações que não foram tão boas fontes para a mudança da teoria e da prática. Houve limitações na elaboração porque, para efeitos de se repensar “cultura e aprendizagem”, o modelo do aprendizado foi, de diversas

maneiras, uma casa a meio caminho no que diz respeito às práticas educacionais. Não se tratava de escola, por certo, mas foi, apesar disso, um pouco como a escola. Levou um longo tempo para que fosse adotada uma questão mais radical: “dado que sabemos que aprender é parte das práticas cotidianas que não são principalmente educacionais em sua intenção e organização, como a aprendizagem na prática ocorre na vida cotidiana?”. O deslocamento para as noções de aprendizagem na vida cotidiana exigiu que se repensassem os pressupostos sobre a vida cotidiana, que têm profundos efeitos que saturaram as teorias convencionais sobre aprendizagem e ensino – o aprender, via teoria educacional, é tratado como um movimento para além do “cotidiano” na direção de uma cognoscibilidade da (alta) cultura e do “extra-ordinário”. Diversamente, noções teorizadas da vida cotidiana – não como uma coisa em si, mas como as pessoas participam nela – ou seja, a “condução da vida cotidiana”, levou a surpresas. Psicólogos sociais críticos, e em especial Ole Dreier (2008), argumentaram que aprender envolve essencialmente movimento, através de contextos de nossa vida cotidiana, nos quais nos engajamos em práticas com os diversos outros que fazem parte daqueles engajamentos contextuais. Agora, a questão de “como a aprendizagem acontece” não é sobre o que acontece em um único contexto educacional – uma loja de alfaiates, uma escola, uma sala de aula –, mas sobre como o aprender-na-prática seja constituído por participantes em movimento através e lidando com, e por entre os contextos dos quais eles participam, contextos que funcionam para influenciar, cindir e conectar, ou ao contrário para moldar, na sua vida cotidiana.

Em terceiro lugar, uma compreensão relacional das práticas, participação, pessoas e contextos, tem implicações para a investigação do aprender-na-prática. Quando um estudo sobre aprendizagem é intencionalmente focado somente sobre um indivíduo, uma coisa a ser aprendida, e o particular caminho da coisa tem que ser traçado para chegar até a cabeça do indivíduo, todos os três são delimitados como as (únicas) entidades relevantes. Antes de a análise iniciar, eles estão como que entre parênteses quanto às relações de participação na prática em curso. A teoria da prática social me parece que nos convida a ampliar a pesquisa de campo etnográfica, insistindo na importância da prática cotidiana como o *locus* de produção das vidas das pessoas. A pesquisa etnográfica por si só não garante que o que emerge seja um estudo da aprendizagem como/na prática. (Uma leitura mais atenta de, por exemplo, *Cognition in the wild*, de Hutchins (2000), ou do *Minaret building and*

apprenticeship in Yemen, de Trevor Marchand (2001), fornece descrições ricas e detalhadas das práticas locais. Mas em cada um dos casos, quando eles se voltam para a aprendizagem, retomam a teoria cognitiva para moldar essas análises como esforços separados.) O que se requer é descentrar os estudos da aprendizagem na prática para perguntar como as práticas moldam e são elas mesmas moldadas nos múltiplos contextos da vida cotidiana, e como a participação muda na prática através dos contextos.

A teoria da prática, a condução da vida cotidiana, e a correspondente abordagem descentrada para a investigação etnográfica têm sido os principais tópicos de investigação para mim nessas últimas duas décadas. Que tal se os colocarmos juntos e nos perguntarmos quais exemplos poderiam no parecer pertinentes. O livro *Learning to labour*, de Paul Willis (1977), me parece um poderoso exemplo. Os projetos que emergem do grupo de pesquisa em Antropologia & Educação da Universidade Federal de Minas Gerais oferecem vívidos exemplos também. Eles parecem encontrar situações inusitadas e extraordinariamente instrutivas para direcionar a questão “como é que as pessoas aprendem?”, que vão desde como milhões de meninos aprendem a jogar futebol nas ruas à forma como as crianças em um grupo religioso aprendem a tomar parte em rituais que exigem que eles entrem em transe, e a forma como meninos indígenas tomam a sério a aprendizagem da caça, mesmo que não haja mais caça disponível (Gomes et al., 2012). Os múltiplos contextos através dos quais os meninos conduzem seu engajamento cotidiano com o futebol (alguns dos quais envolvidos em efetivamente jogar) incluem as aulas de educação física na escola. Podemos ver como a atividade escolarizada é parte da condução da vida cotidiana dos meninos, e não o contexto da aprendizagem; mas (seja lá que que for que se faça nas escolas) como um entre os contextos através dos quais os meninos se movem, no seu caminho *desde* algum outro lugar e continuando em direção a ainda outros engajamentos. Esses arranjos, movimentos e relações iluminam como a aprendizagem acontece nas escolas assim como nas ruas.

Esses estudos têm em comum o fato de se tratar de práticas que interessam profundamente aos seus participantes, direta e indiretamente; elas envolvem os participantes se movendo entre os contextos de sua vida cotidiana, e isso é importante para compreender como a mudança na participação vem a acontecer. E a própria ideia de “aprender na prática” implica a existência de mudanças, e com ela a possibilidade de contribuir para compreender

historicamente a mudança na vida social. Um outro exemplo pode esclarecer mais esse ponto. O colega dinamarquês Klaus Nielsen (2006) realizou um projeto etnográfico sobre aprendizagem de ofícios em Arhus, na Dinamarca. Como parte da pesquisa, ele se tornou um aprendiz em uma padaria por algum tempo. Ele poderia ter perseguido uma questão mais convencional sobre a “aprendizagem”: “O que é preciso saber, e como se adquire conhecimentos e habilidades para ser um padeiro qualificado?” Mas como psicólogo social crítico (e sério etnógrafo), Nielsen encontrou-se em um ambiente onde uma pequena proporção dos aprendizes era do sexo feminino, a maioria dos aprendizes era do sexo masculino. Ele estava em uma padaria na qual o espaço, as máquinas, as técnicas e práticas eram preparadas para corpos masculinos. O ofício de padeiro é uma prática profundamente marcada pelo gênero. Esse fato levantou questões sobre como todos os aprendizes, aprendendo a trabalhar, aprendem as tarefas próprias de um padeiro executando-as. Todos eles aprendem como ser, ou como *não* ser, aprendizes do sexo feminino – que devem também aprender sobre elas mesmas como trabalhadoras de segunda classe designadas para tarefas periféricas e menos valorizadas com futuros incertos e menos bem pagos como seu horizonte. Não se pode, conclui Nielsen, deixar de fora aspectos materiais da prática “quando se busca os processos de vir-a-ser”. Ele argumenta também que é importante situar as padarias como parte de outras práticas. Ele decidiu então olhar através das práticas de gênero da aprendizagem nas padarias para formular perguntas sobre os padrões de gênero da educação profissional de forma mais ampla. Além disso, ele seguiu aprendizes em padarias em Arhus que tiveram diferentes práticas de trabalho, situadas em diferentes relações político-econômicas. Foi um processo de explorar as práticas de gênero nas *diferentes formas* de aprender a ser um padeiro, através do sistema de aprendizado, ou da formação, ou ainda obtendo um certificado de uma escola profissionalizante em que os aprendizes de padeiro se moviam entre antigas padarias artesanais, padarias industriais, padarias artesanais consideradas “da moda”, e sessões de padarias nos supermercados. Essas diferenças, por sua vez, focalizaram a atenção sobre a longa história das práticas de aprendizagem marcadas pelo gênero, mas diferentemente marcadas, no trabalho próprio do ofício de padeiro. Nielsen finalmente abordou as práticas de aprendizagem fisicamente genericadas em uma padaria em relação ao que é preponderante nas pesquisas sobre gênero na Dinamarca. “No contexto dinamarquês, a maioria das pesquisas sobre gênero e aprendizagem

tem focalizado a aprendizagem verbal em contextos de educação formal, e se concentram principalmente sobre o tema das mulheres na academia.” (Nielsen, 2006, p. 220). Ele tinha muito a aprender sobre a articulação do gênero com as relações entre classes sociais nesses diferentes arranjos contrastantes.

Isso certamente sugere como os estudos etnográficos/antropológicos sobre aprender como/na prática têm o que dizer ao campo mais amplo da antropologia sociocultural. Eu espero que um efeito geral dessa breve argumentação seja o de mostrar que a questão de como a aprendizagem acontece mudando a participação nas práticas em mudança é possível e muito relevante para todos os projetos etnográficos, e não somente para aqueles “educacionais”. A questão “como aprendemos algo?” atravessa as investigações sobre todo e qualquer aspecto da vida.

Aposto que é impossível fazer uma pesquisa etnográfica sobre qualquer assunto sem tecer suposições sobre a aprendizagem, a vida cotidiana, ou mudança de participação. Estando todas as coisas assim equalizadas, talvez seja melhor fazer suposições cuidadosas, consistentes e com base em relatos críticos do projeto hegemônico de escolarização, e da teoria ortodoxa (crenças e práticas) sobre a aprendizagem que o sustentam. A argumentação aqui apresentada é que, recalibrada em termos relacionais, não se pode abordar “aprendizagem” ou “cultura e aprendizagem” sem considerar seu emaranhamento na vida político-econômica, nas lutas e disputas históricas, suas coerências e incoerências, na análise dialética da produção cultural e histórico-relacional da vida cotidiana, e na tentativa de seguir os participantes engajados em mudar sua participação nas práticas em mudança. Através das lentes da teoria da prática social, os estudos etnográficos da aprendizagem na prática oferecem diferentes entendimentos sobre como uma certa vida e certas disputas e incoerências são produzidas.

Tal multiplicidade de possíveis direções de pesquisa oferece um conjunto intrincado de riquezas, tanto convidativo como desafiador. Seria importante considerar como decidir o que mais importa como foco de cada pesquisa sobre a cultura e/como aprendizagem. Tal foco poderia ser o que mais importa para os participantes – o projeto que os absorve em suas próprias vidas – se tornando alfaiates, ou músicos. Isso poderia envolver temas “quentes” – como o futebol no Brasil. Poder-se-ia focalizar lugares-chave para explorar a articulação entre as diferentes disputas e lutas sociais, como elas moldam e são moldadas pela produção cultural da vida cotidiana – por exemplo, o caráter

de gênero da violência racial da polícia nos EUA, ou as lutas contemporâneas para transformar as práticas de exclusão no que diz respeito à educação indígena no Brasil. Há muito a ser aprendido ao olhar para as questões sociais, culturais e político-econômicas, começando com perguntas sobre como as pessoas aprendem – como elas tomam parte na mudança da participação nas práticas em mudança que as produzem. E em estudos descentrados sobre as práticas de aprendizagem, há muito a ser aprendido sobre a produção histórica do mundo social.

Referências

CHAIKLIN, S.; LAVE, J. *Understanding practice*. New York: Cambridge University Press, 1993.

DREIER, O. *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

GOMES, A. M. R. et al. *Learning [the] culture in Brazil among soccer players and traditional groups*. 2012. Trabalho apresentado. 111th AAA Annual Meeting, San Francisco, 14-18 November 2012.

HUTCHINS, E. *Cognitive in the wild*. Cambridge: MIT Press, 2000.

LAVE, J. *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

MARCHAND, T. H. J. *Minaret building and apprenticeship in Yemen*. Richmond: Curzon, 2001.

NIELSEN, K. Learning to do things with things: apprenticeship learning in bakery as economy and social practice. In: COSTALL, A.; DREIER, O. (Ed.). *Doing things with things*. Aldershot: Ashgate, 2006. p. 209-224.

OLLMAN, B. *Alienation: Marx's conception of man in capitalist society*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

REHMANN, J. *Theories of ideology*. Leiden: Brill, 2013.

THOMAS, P. *The Gramscian moment: philosophy, hegemony and Marxism*. Leiden: Brill, 2009.

WILLIS, P. *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House, 1977.

Recebido em: 30/12/2014

Aprovado em: 05/06/2015