

CADERNOS EBAPE.BR

Cadernos EBAPE.BR

ISSN: 1679-3951

Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de
Administração Pública e de Empresas

MORAES, JHONY PEREIRA; COSTA, SILAS DIAS MENDES; HELAL, DIOGO HENRIQUE

Juventudes, patrimônio disposicional e aprendizagem
situada: proposição de um modelo teórico para pesquisas

Cadernos EBAPE.BR, vol. 21, núm. 2, 2023, Março-Abril, pp. 1-14

Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395120220130>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323275198009>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

Juventudes, patrimônio disposicional e aprendizagem situada: proposição de um modelo teórico para pesquisas

JHONY PEREIRA MORAES ¹
SILAS DIAS MENDES COSTA ²
DIOGO HENRIQUE HELAL ^{3 4}

¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, PORTO ALEGRE – RS, BRASIL

² UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG) / FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, BELO HORIZONTE – MG, BRASIL

³ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO (UFPE) / CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, RECIFE – PE, BRASIL

⁴ FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (FUNDAJ) / DIRETORIA DE PESQUISAS SOCIAIS, NÚCLEO DE INOVAÇÃO SOCIAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS, RECIFE – PE, BRASIL

Resumo

O objetivo deste ensaio teórico é articular a discussão entre meios populares, patrimônio disposicional e aprendizagem situada, propondo um modelo teórico para pesquisas futuras. Sugere-se que o patrimônio disposicional dos jovens de meios populares (inclinações, comportamentos e práticas sociais) seja forjado em trajetórias individuais e contextuais, implicando o processo de aprendizagem situada e a socialização. A proposta traz contribuições para a compreensão sobre juventude de uma perspectiva sociológica e de práticas sociais, diferentemente de pesquisas conduzidas no *mainstream* da Administração, que tendem a focalizar a formação profissional e inserção dos jovens no mercado de trabalho do ponto de vista do comportamento organizacional. Após a articulação entre os conceitos, aponta-se um modelo teórico que pode orientar estudos empíricos. Ao fim, são apresentadas algumas possibilidades para a condução dessas pesquisas.

Palavras-chave: Ensaio teórico. Jovens. Patrimônios disposicionais. Aprendizagem situada.

Youth, dispositional heritage and situated learning: proposition of a theoretical model for research

Abstract

This theoretical essay links the discussion between popular media, dispositional heritage, and situated learning, proposing a theoretical model for future research. It is suggested that the dispositional heritage of young people from popular backgrounds (inclinations, behaviors, and social practices) is forged from individual and contextual trajectories and implies the process of situated learning and socialization. The proposal contributes to understanding youth from a sociological perspective and social practices, unlike research conducted within the administration mainstream, which tends to focus on professional training and the insertion of young people into the job market based on organizational behavior. After connecting the concepts, a theoretical model is suggested that can guide empirical studies. Finally, some possibilities for conducting this research are presented.

Keywords: Theoretical essay. Youth. Dispositional assets. Situated learning.

Juventud, patrimonio disposicional y aprendizaje situado: proposición de un modelo teórico para la investigación

Resumen

El objetivo de este ensayo teórico es articular la discusión entre medios populares, patrimonio disposicional y aprendizaje situado, proponiendo un modelo teórico para futuras investigaciones. Se sugiere que la herencia disposicional de los jóvenes de origen popular (inclinaciones, comportamientos y prácticas sociales) se forja a partir de trayectorias individuales y contextuales, e implica el proceso de aprendizaje situado y socialización. La propuesta trae aportes para la comprensión sobre la juventud desde una perspectiva sociológica y desde las prácticas sociales, a diferencia de las investigaciones realizadas dentro de la corriente principal de la administración, que tiende a centrarse en la formación profesional y la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo a partir del comportamiento organizacional. Luego de la articulación entre los conceptos, se sugiere un modelo teórico que pueda orientar los estudios empíricos. Finalmente, se presentan algunas posibilidades para la realización de esas investigaciones.

Palabras clave: Ensayo teórico. Jóvenes. Patrimonio disposicional. Aprendizaje situado.

Artigo submetido em 13 de maio de 2022 e aceito para publicação em 27 de agosto de 2022.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120220130>

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo parte da ideia de que ensaios teóricos têm como característica a reflexão e a interpretação com recurso à valorização das experiências dos ensaístas quanto aos objetos ou fenômenos analisados (Meneghetti, 2011). Tem-se, assim, como premissa, a necessidade de se apresentar o conhecimento acumulado baseando-se em estudos anteriores, articulando-o de uma nova perspectiva, com indicação de percursos a serem explorados por meio de novos itinerários (Bertero, 2011), sejam teóricos, metodológicos e/ou epistemológicos.

No campo da Administração, os estudos envolvendo o público jovem têm sido conduzidos em uma perspectiva majoritariamente funcional, focalizando a aprendizagem e formação profissional, e o comportamento no trabalho (Costa & Paiva, 2021). O que se propõe neste texto é um olhar microsociológico sobre esse grupo, ponderando a influência dos diferentes contextos relativos à família, trabalho, educação, entre outros (Lahire, 2005), no processo de aprendizagem situada (Gherardi, 2008).

Quando há ascensão social e educacional, é possível que alguns jovens se percebam como exceção frente a outros jovens do mesmo bairro em que cresceram, das escolas em que estudaram e diante da trajetória de vida percorrida até o ingresso no ensino superior. Tais Experiências sinalizam que os microcontextos aos quais pertenciam podem ter potencializado ou limitado a mobilidade social e educacional em determinados momentos, sugerindo, assim, a relação entre o patrimônio disposicional e a aprendizagem, considerando as práticas sociais da comunidade em que se interage (Barato, 2011).

Dessa forma, nos estudos sobre patrimônio disposicional, tem-se como referência as contribuições de Bernard Lahire (2002, 2004), sociólogo francês que trata da teoria disposicional baseando-se em elementos da teoria do *habitus*, de Pierre Bourdieu. No que lhe concerne, a aprendizagem situada considera que o processo de aprendizagem é socialmente construído e pautado em situações concretas. Há, portanto, uma “[...] crítica a modelos racionalistas em favor da interpretação contextualizada da ação social” (Engelman, Schreiber, Bohnenberger, & Bessi, 2017, p. 37).

As pesquisas sobre patrimônio disposicional e aprendizagem situada não são comuns no campo da Administração. Esse fato leva à proposta transdisciplinar, isto é, as fronteiras entre as disciplinas são superadas e é possível considerar diferentes fontes de conhecimento para tratar desses temas de forma transversal. Uma busca preliminar feita na Scientific Periodicals Electronic Library (SPELL) com os descritores “título”, “resumo” e “palavras-chave”, utilizando o operador booleano “OU” e o uso dos termos “patrimônio disposicional” e “aprendizagem situada”, sugere ausência de modelos de pesquisa nos moldes aqui apresentados.

Desse modo, busca-se compreender de que maneira as trajetórias individuais de jovens de meios populares se interseccionam com o patrimônio disposicional e a aprendizagem situada.

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, tem-se 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 diferentes formas de violência.

Historicamente, jovens oriundos de bairros populares possuem uma longevidade escolar reduzida (Piotto, 2008), apesar do movimento de algumas famílias voltado a garantir a continuidade da escolarização dos filhos até o ingresso no ensino superior (Leão, 2006; Piotto, 2008). Todas essas questões tornam esse grupo de indivíduos peculiar e abrem espaço para discussões e análises para além do contexto das organizações, considerando as práticas organizativas e, nesse caso, influenciadas pelos patrimônios disposicionais e pela aprendizagem situada.

Além da introdução, o artigo apresenta no referencial teórico o conhecimento que se tem sobre os temas; trazendo, em seguida, a proposição de modelo para pesquisas. Por fim, tem-se as considerações acompanhadas de sugestões para operacionalização de estudos futuros.

REFERENCIAL TEÓRICO

O patrimônio disposicional de Bernard Lahire

Para compreender o que é o patrimônio disposicional de Bernard Lahire, aborda-se abreviadamente a teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, na medida em que é base conceitual utilizada pelo autor. O termo *habitus* é histórico e surge com Aristóteles (*hexis*), expressando a condição de um estado de conduta e de moral durável e aprendido pela experiência. Trata-se de caráter moral que norteia os sentimentos, os desejos e as condutas humanas (Lessa, 2019; Peters, 2009).

Mesmo antecedendo as discussões em Bourdieu, a concepção de *habitus* é renovada com o sociólogo. A noção de *habitus* transcende o pensamento dicotômico entre objetivismo e subjetivismo ao absorver um caráter mediador nesse jogo de aparente oposição (Wacquant, 2007). Na busca por romper a dualidade entre indivíduo e sociedade, Bourdieu lança luz à compreensão de que a sociedade está consignada aos indivíduos sob a forma de disposições duráveis ou capacidades estruturadas para o agir, sentir, pensar, perceber, interpretar, classificar e avaliar (Peters, 2013; Wacquant, 2007).

O conceito de *habitus desvela* esquemas simbólicos subjetivamente internalizados, que geram e organizam atividades práticas agentes (Peters, 2013). Constitui, portanto, 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 em que as ações dos agentes sejam conscientes ou intencionais, ajustando-se ao futuro, mas não de forma planejada (Alves, 2016).

Ao tratar do *habitus*, cabe considerar que os agentes fazem parte de um processo de atualização das “[...] intuições tácitas de um sentido prático adquirido a partir de sua experiência societária, ou, mais precisamente, da exposição continuada e recorrente a condições semelhantes de ação” (Peters, 2013, p. 53). O conceito de *habitus aponta* para a criação de uma teoria disposicionada, respaldando a importância da agência humana não apenas enquanto algo central para a constituição sócio-histórica de um indivíduo, mas para a constituição da própria sociedade (Bourdieu, 2007).

No pensamento bourdieusiano a trajetória experiencial dos agentes é moldada em contextos sócio-históricos e a subjetividade daqueles é marcada pelos processos socializadores e estruturais na construção de suas biografias (Alves, 2016). Para Lahire (2005), é arriscado homogeneizar as práticas ou condutas *a priori* sob o uso de expressões com princípios geradores e unificados (*habitus*). Nesse sentido, a ideia de *habitus* não deve ser a-histórica, em que se tem um destino definido, mas envolve por ajustamentos que ocorrem em virtude da necessidade de adaptação a situações novas e imprevisíveis (Bourdieu, 1983).

A compreensão da sociedade por Lahire considera que existem diferentes contextos de socialização (família, bairro, escola, rede de amigos, entre outros) que implicam repertórios de esquemas de ação distintos, porém, de certa forma, conectados (Lopes, Boia, Veloso, & Caldas, 2018). Essa alternância disposicional que ocorre nos diferentes contextos exemplificados acima exprime a existência de mecanismos de inibição-suspensão/ativação-operacionalização disposições” (Roldão, 2015, p. 78).

Portanto entende-se que esses repertórios não estariam igualmente disponíveis em todos os contextos, visto que a sua mobilização depende também, além do passado incorporado pelo indivíduo do campo social, das interações presentes acionadas pela situação. Somente é possível haver sistemas de disposições coerentes se as condições sociais forem muito particulares e estiverem todas reunidas (Roldão, 2015). Na medida em que o indivíduo se insere em uma pluralidade de mundos sociais heterogêneos, às vezes contraditórios, acaba se defrontando com uma variedade de práticas que emerge da situação social de que participa.

As disposições não podem ser generalizáveis a todos os domínios de práticas, pois possuem uma gênese. Logo, é preciso considerar a instância e o momento de socialização. O pesquisador deve esforçar-se para reconstruí-las, visto que as disposições nunca são diretamente observáveis. Pressupõe-se a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. As disposições proíbem pensar na possibilidade de deduzir uma disposição por meio 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 (Lahire, 2005).

Não há equivalência das disposições 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-se por falta de treinamento. Dessa forma, as disposições são produtos incorporados de uma socialização passada e podem constituir-se

por repetição em experiências semelhantes. No entanto, nem sempre conseguem se ajustar ou se adaptar, ressaltando que o processo de ajuste não é o único possível. Elas podem ser inibidas – estado de vigília – ou transformadas – devido a sucessivos reajustes congruentes – (Lahire, 2005).

Em meio a essas questões, é importante distinguir os conceitos de competências (ou capacidades) de disposições; ou disposições de apetências, de desgostos/rejeições e de indiferença. Por disposições, entendem-se as situações em que há tendência, inclinação, propensão para um comportamento e, não, um simples recurso que pode ser mobilizado potencialmente. A definição de apetências está relacionada à paixão, enquanto os desgostos/rejeições estão relacionados a mania de limpeza, mau hábito e indiferença à rotina, automatismo (Lahire, 2005). Esses diferentes conceitos podem repercutir nos esquemas simbólicos e nas atividades dos agentes.

É preciso, portanto, olhar para o arcabouço social e 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). Posto isso, a seguir discute-se sobre a aprendizagem situada.

Aprendizagem: a perspectiva situada de Silvia Gherardi e Davide Nicolini

A aprendizagem era abordada como aquisição de conhecimento ou desenvolvimento individual. Como aquisição, tinha-se o estudo das formas de armazenamento 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 (Soares & Bispo, 2017), indicando o caráter estritamente cognitivista e comportamental da aprendizagem.

Contribuições dadas por Davide Nicolini permitiram que a aprendizagem fosse compreendida para além da mente humana, ocorrendo também nas atividades sociais das quais participam os indivíduos. Nesse contexto, a aprendizagem integra a vida cotidiana, surgindo na maioria das relações informais decorrentes das interações sociais; bem como é produto das diferentes experiências, as quais produzem significados inseridos na cultura (Larentis, Antonello, Milan, & Toni, 2014). Nicolini fornece orientações para “[...] uma teoria que possa vir a ser construída a partir da prática, do empírico, [...] rompendo com as dicotomias das abordagens tradicionais” (Vogt, Bulgacov, Vilela, & Chaves, 2019, p. 1). É importante salientar que o caráter social da aprendizagem, baseado nas práticas, compreende, desde os anos 1960, uma corrente de pensadores, como Schutz, Suchman, Goffman, Gherardi, Polanyi, Luve e Weiger, Brown e Duguid, Yanow, entre outros (Azevedo, 2013; Gherardi, 2014).

Aprendizagem é, portanto, “[...] um fenômeno principalmente cultural e social, e não somente cognitivo, ocorrendo dentro de um contexto material, histórico e socioeconomicamente definido” (Larentis et al., 2014, p. 349), ou seja, está posta em um espaço social de interações (Bispo, 2013). Consideram-se as interações mútuas entre as pessoas e o ambiente como a produção do discurso (constituído por modos de falar, agir, interagir, pensar, escrever, ler e o reconhecimento de identidades), pressupondo-se que a interpretação do texto está conectada ao contexto sociocultural do indivíduo, por estabelecer 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 na qual interage. Por isso, essa perspectiva teórica tem como premissa uma compreensão das pessoas em sua totalidade, das suas relações com a comunidade de que faz parte, propondo compreender a atividade no mundo e com ele, em uma inter-relação (Gudolle, Antonello, & Flach, 2012).

Nessa perspectiva, as pessoas aprendem pela observação e pela interação com o grupo social, evidenciando a situação e o impacto do contexto na aprendizagem (Flach & Antonello, 2010). Assim, a cognição, na aprendizagem situada, distribuiu-se na mente, no corpo, na atividade, nos ambientes, nos artefatos, nas ferramentas físicas e simbólicas (Almeida, 2014). O conhecimento está distribuído e organizado socialmente, e 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 (Bispo, 2013).

Dewey (1958) compreende que, para que a experiência seja educativa, é necessário que ela permita a expansão das matérias de estudo, o que quer dizer, neste caso, que seriam formadas por fatos, informações ou ideias, enquanto o educador lida com o ensino e a aprendizagem de modo processual, reconstruído, tendo como base a experiência. Essa concepção assemelha-se à compreensão de Freire (2009), uma vez que discute a importância da educação contextualizada, em que o conhecimento não pode ser considerado estático e alheio ao contexto do qual o indivíduo faz parte. Nesse sentido, a família, a sociedade e a realidade das quais os sujeitos fazem parte podem interferir no processo de aprendizagem.

É necessário atentar-se à compreensão da aprendizagem situada considerando a necessidade de localizar a aprendizagem, isto é, contextualizando-a e situando-a, para conhecer suas particularidades sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas (Gudolle et al., 2012). 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 (Soares & Bispo, 2017).

Gherardi (2008) aponta a necessidade de esclarecer o significado do termo “situado”, visto que corresponde a múltiplos entendimentos quando se considera o conhecimento incorporado em uma prática. Assim, a autora distingue: situado no corpo – a materialidade do sujeito está no corpo. O conhecimento acontece pelos sentidos, é estético; situado na dinâmica das interações – *in situ*, em que 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 (Gherardi, 2008).

O conhecimento está nas interações, que ocorrem entre as pessoas e também com não humanos. O situar pode referir-se também ao idioma, uma vez que se destacam os significados produzidos pela linguagem, as práticas discursivas em determinado contexto, ao mesmo tempo que as situações definem as circunstâncias também por meio da linguagem. É possível, ainda, estar situado em um contexto físico, na medida em que há um envolvimento do sujeito com o espaço e o estabelecimento de relações com ele e os objetos orientam as ações segundo as intenções dos sujeitos (Gherardi, 2008).

Desse modo, a aprendizagem social como prática corresponde a um fazer (*doing*) e conhecer (*knowing*) que apenas acontecem no agir (Larentis et al., 2014; Soares & Bispo, 2017). A escrita dos verbos no gerúndio é intencional e deve ser feita desta forma, pois enfatiza que as ações são contínuas, processuais e estão em constante construção e mudança (Bitencourt, 2015; Nicolini, 2012). Depreende-se, portanto, que as práticas dos indivíduos nunca se repetem identicamente, pois o conhecimento é refinado a cada nova prática (Gherardi, 2009). Elas situam-se em contextos específicos de poder, conhecimento e vida do indivíduo, bem como são produtos de interesses e ideologias de negociações sociais (Larentis et al., 2014).

Estudos baseados em prática (*knowing-in-practice*)

As práticas foram usadas como um prisma de análise dos fenômenos de conhecimento situados nas organizações (Gherardi, 2009). 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). Na década de 1950, os estudos sobre as práticas tratavam sobre as formas como uma coletividade que 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 (Azevedo, 2013). Presentes no 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 no coletivo. Em relação a isso, é importante atentar-se para a inexistência de um corpo teórico unificado possível de ser denominado “Teoria da Prática”, apesar de terem sido empreendidos estudos em diversas áreas cujo foco de análise e teorização foi as práticas daquelas realidades (Azevedo, 2013). Ressalta-se que tal inexistência se dá no campo dos Estudos Organizacionais. Na Filosofia, os estudos de Gramsci sobre práxis são a principal referência para as Ciências Humanas.

A abordagem baseada nas práticas busca romper com a dita ciência normal – que possui como um de seus precursores Thomas Kuhn (1978) – e, para isso, concentra-se em uma teoria pragmática do saber em relação à aprendizagem organizacional especificamente. Objetiva-se 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 dessa natureza nascem como tentativa de expressar a complexidade das organizações. 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 por meio da realização de práticas (Bruni, Gherardi, & Parolin, 2007).

As práticas são, também, constantemente repetidas e adaptadas às circunstâncias mutáveis nas quais elas são performadas (transformadas) e 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, reproduzi-las e as dissemina (Gherardi, 2008); desse modo, no âmbito dessa discussão, a textura é um dos conceitos mais importantes de Gherardi acerca da aprendizagem nas organizações sob o olhar das práticas (Bispo, 2013).

Tal conceito visa elucidar como ocorrem as interrelações nos níveis organizacionais –individual, grupal, organizacional, interorganizacional –, no dia a dia, via interações entre humanos e não humanos. A textura é a conexão entre estes 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). Portanto o aporte das práticas corresponde a uma visão processual de todos os aspectos da vida social das pessoas (Nicolini, 2012).

O foco dos estudos baseados em práticas está nas práticas de um coletivo e não na ação individual. Diante disso, o conhecimento é construção de um coletivo sendo compartilhado, adquirido pela aprendizagem, inscrito nos objetos, incorporado e parcialmente articulado no discurso. Envolve a aprendizagem enquanto ação, fala, sentimento, expectativas e significados (Nicolini, 2012). Frente às questões apresentadas e observado o desenvolvimento conceitual dos temas, na seção seguinte discutem-se os conceitos de juventude e jovens de meios populares, sujeitos de pesquisas considerados para operacionalização de pesquisas futuras.

A JUVENTUDE E OS MEIOS POPULARES

A compreensão sobre o termo juventude é difusa e o entendimento sobre o que vem a se constituir como juventude (Abramo, 1997) é diverso. Geralmente, o termo refere-se à faixa etária, ainda que sem uma visão unívoca sobre o intervalo, entre 15 e 29 anos (Abramo, 2005). Enquanto uma fase de vida, a juventude representa uma construção sócio-histórica e, como tal, é permeada por circunstâncias econômicas, sociais e políticas que caracterizam as transformações da sociedade. Ela abarca o prolongamento da transição infância-adulthood, decorrente dos múltiplos cenários e problemas socioeconômicos e ocupacionais (León, 2005).

É possível 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 (Abramo, 2005). A primeira é a mais universalista. Nesta abordagem, predominante até os anos 1950 na América Latina, os jovens estão sob condição homogênea de juventude sendo sujeitos sociais do presente (haja vista que o futuro é garantido pela preparação). Compreende o período de transição entre infância e idade adulta e possui a educação como política mediadora, prevalecendo uma espécie de moratória social, isto é, um período em que os jovens se dedicam 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 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. Apesar disso, é considerada a abordagem mais proeminente quanto à implementação de políticas universais que atendam às necessidades juvenis relativas à contribuição e participação sociais (Abramo, 2005).

Neste estudo, assume-se a existência de “juventudes”, uma vez que são consideradas as diversidades que delineiam esses indivíduos em suas realidades (Doutor, 2016). Para Dornelles, Panozoe Reis (2016), a noção de juventude não se restringe a um limite etário, mas constitui-se da pluralidade de modos de ser jovem. O uso da palavra juventude no plural tem por finalidade ressaltar a diversidade (social, étnica, de gênero, etc.) e as desigualdades verificadas entre os jovens (Castro & Abramovay, 2015; León, 2005; Troian & Breitenbach, 2018). Nesse sentido, olha-se para os jovens dos meios populares tendo em conta que periferia ou meios populares são termos carregados de preconceito e estigmas sociais e estão, muitas vezes, associados a violência, drogas e infraestrutura precária, tais como moradias em zonas de risco e falta de saneamento básico.

Na experiência educacional, é possível observar um processo de aculturação escolar, na medida em que se verificam a assimilação e a comprovação de conhecimentos e técnicas muitas vezes distantes da origem dos alunos (Valle, 2013). Muitas práticas de escolarização negam o desenvolvimento da cultura de domínio do estudante, por não considerarem relevantes especificidades contextuais dos indivíduos. Porém os significados e o propósito de uma aprendizagem também são socialmente construídos. Assim, é possível que haja uma lacuna entre a instrução da prática pedagógica e a sua assimilação pelo aluno (Brown, Collins, & Duguid, 1989).

Nos casos descritos acima, “[...] 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). Dessa forma, a longevidade escolar nas camadas populares constitui-se de “êxitos escolares parciais” (Piotto, 2008, p. 707), que correspondem ao rendimento acadêmico, à ausência de reprovações, em especial no primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e à autodeterminação dos jovens.

Quanto à autodeterminação, não se pode pensá-la presente na essência subjetiva dos jovens: ela é construída ao longo da escolarização (Piotto, 2008). O trabalho escolar da família, isto é, qualquer ação da família com vistas ao ingresso ou à permanência dos jovens no sistema de ensino também é relevante neste processo. 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 para trabalhar como raspador em outra organização e, com isso, conseguir aumentar a renda da família, mesmo implicando maior esforço, lesões e desgastes físicos (Piotto, 2008).

Com base nas discussões sobre patrimônio disposicional (Lahire, 2005), processo de aprendizagem situada (Gherardi, 2008), juventudes e meios populares (Abramo, 2005; Piotto, 2008; Valle, 2013) e na descrição do conhecimento acumulado sobre essas temáticas (Bertero, 2011), são expostos na seção seguinte aspectos que compõem um modelo teórico integrativo proposto neste ensaio. Com o modelo, busca-se avançar nas possibilidades de teorização e indicar novos percursos de pesquisas com jovens, para além das pesquisas comumente observadas no *mainstream* da administração, que usualmente envolvem estudos sobre comportamento humano nas organizações e discussões geracionais.

MODELO RELACIONAL ENTRE PATRIMÔNIO DISPOSICIONAL APRENDIZAGEM SITUADA

A proposta deste ensaio é articular as temáticas “patrimônio disposicional” e “aprendizagem situada”, privilegiando as juventudes e os meios populares. Tem como base a ideia de que ambos os conceitos estão vinculados a diferentes mecanismos de socialização, reunindo o cotidiano, as relações, as experiências vivenciadas e as interações estabelecidas (Larentis et al., 2014); o *habitus* (Wacquant, 2007); as ações experienciais e práticas (Bourdieu, 2007); e os diferentes contextos de socialização – família, bairro, escola, rede de amigos, entre outros – (Lopes et al., 2018). Os elementos conceituais que permitem compreender todas essas relações são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1

Elementos conceituais sobre patrimônio disposicional, aprendizagem situada, juventudes e meios populares

Elementos	Definição	Aspectos relevantes	Implicações
Patrimônio Disposicional	Tendências de conduta acionadas com as práticas sociais dos indivíduos em diferentes contextos (Lahire, 2005).	Esquemas simbólicos internalizados que geram e organizam a atividade prática dos agentes – <i>habitus</i> (Peters, 2013) – e diferentes contextos de socialização – família, bairro, escola, rede de amigos, entre outros (Lopes et al., 2018).	A pluralidade de mundos sociais heterogêneos faz emergir determinadas práticas em virtude da situação social em que se está inserido. As disposições podem ser reforçadas por solicitação contínua ou enfraquecer por falta de treinamento (Lahire, 2005).
Aprendizagem Situada	Fenômeno cultural e social, e não somente cognitivo, que acontece dentro de um contexto material, histórico, social e econômico (Larentis et al., 2014).	Interações, contexto social e cultural (Bispo, 2013), artefatos, ferramentas físicas e simbólicas (Almeida, 2014), linguagens e espaço físico (Gherardi, 2008).	Representa formas de fazer e como se dá a construção e as reprodução sociais (Soares & Bispo, 2017). Indica a fluidez por meio da análise da ação situada dos atores (Antonacopoulou, 2008).
Juventudes e meios populares	A juventude é plural, pautada em diversidade (social, étnica, de gênero, etc.) e desigualdades (Castro & Abramovay, 2015; León, 2005).	Práticas de escolarização negam o desenvolvimento da cultura de domínio de jovens estudantes. Dado esse cenário, é possível haver lacuna entre a instrução da prática pedagógica e a sua assimilação pelo aluno/jovem (Brown et al., 1989).	A pluralidade social do patrimônio disposicional (Lahire, 2005) pode ser articulada com a aprendizagem situada, de modo que considere o contexto material, histórico, social e econômico (Larentis et al., 2014). Na ausência disto, a lacuna entre instrução e assimilação é mantida ou reforçada.

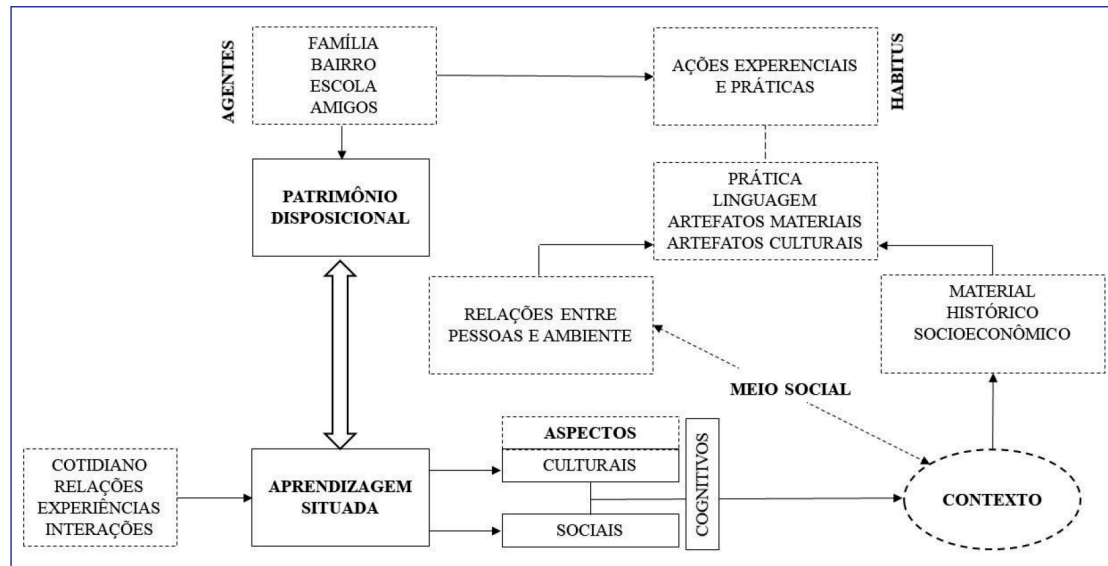
Fonte: Elaborado pelos autores.

Para entendermos as conexões entre patrimônio disposicional e aprendizagem, evoca-se o conceito de socialização, conceito caro à teoria disposicional. Para Lahire, os patrimônios disposicionais supõem localizar, descrever e analisar os mecanismos de socialização. Nesse sentido, é preciso descrever os quadros de socialização, seus atores e suas propriedades, de modo a distingui-los de outros quadros, como a família, a escola, o trabalho, o político, o religioso e o esportivo. Faz-se necessário, ainda, estudar a organização e o desenvolvimento dos processos de socialização no interior de cada quadro (Lahire, 2015).

Cabe também precisar os momentos em que os processos de socialização se evidenciam na trajetória social dos indivíduos e os efeitos (parcialmente duradouros) do convívio longo, precoce e intenso entre os quadros socializadores (Lahire, 2015). Diante disso, pergunta-se de que maneira as múltiplas socializações se relacionam com a aprendizagem situada. A resposta tem como base a ideia de conhecimento que se expande e passa a ser constituído por um emaranhado de fios que formam uma tessitura por meio das experiências compartilhadas nas práticas escolares, as quais, conseqüentemente, podem se constituir de experiências familiares, profissionais, de lazer, de consumo e de outras vivências escolares.

A Figura 1, a seguir, demonstra possíveis associações entre patrimônio disposicional e aprendizagem situada, considerando as juventudes e os meios populares como foco de atenção em pesquisas futuras.

Figura 1
Esquema integrativo entre patrimônio disposicional e aprendizagem situada



Fonte: Elaborada pelos autores.

As disposições são resultantes de processos socializadores que se dão em lugares e ocasiões distintos. Com isso, pode-se considerar que as pessoas levam consigo não só experiências tais como o conhecimento desenvolvido no interior das práticas nesses contextos. É possível que se levem experiências vividas em outros lugares, principalmente de práticas sociais com agentes como pais, avós e vizinhos, bem como de referências a materiais produzidos em sua localidade, tais como jornais, fotos, mapas locais e folhetos. Isso é resultado da tessitura das práticas (Gonçalves & Almeida, 2007).

Entre os agentes, a família é considerada uma das principais instâncias socializadoras e formadoras do patrimônio disposicional. As disposições das famílias podem influenciar as trajetórias juvenis por questões econômicas, relacionadas ao trabalho dos pais, às condições de emprego e desemprego, e a outras situações (como divórcio, morte e doença). 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 (Nogueira, 2013).

Além disso, a moral doméstica, isto é, a ordenação das famílias (regras, responsabilidades, autoridades, obrigações), bem como o exercício da autoridade podem repercutir no patrimônio disposicional. Em alguns núcleos familiares, a autoridade é exercida por vigilância e punição (físicas, principalmente); em outras, o diálogo com os filhos sobre comportamentos e normas predominam. No entanto, as formas de investimento pedagógico (acompanhamento nas tarefas de casa e a cobrança por um bom desempenho escolar) não representam garantia do sucesso escolar (Nogueira, 2013).

Nesse processo, os indivíduos socializados em famílias que aplicam a vigilância podem apresentar maiores dificuldades de adequação à disciplina escolar, na medida em que são acostumados a regras disciplinares que pressupõem ameaças e punições. Além disso, os meios adotados para socialização pela família e aqueles praticados pela escola podem trazer consigo lógicas educacionais incongruentes. Dessa forma, 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 – (Nogueira, 2013).

Tendo em vista que os indivíduos carregam 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 mediante práticas e comentários cotidianos, essas informações incorporam as disposições de pensar, sentir e agir por parte dos indivíduos no ambiente escolar. Portanto as experiências escolares não podem estar dissociadas das demais esferas da vida dos jovens. Devem ser compreendidos os sentidos das relações destes com a escola e o que eles carregam consigo de outros espaços sociais no cotidiano escolar (Correa, 2008).

Isso faz pensar como o espaço escolar contribui para a construção das identidades juvenis. Na certeza 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 os processos de exclusão e ampliação das desigualdades (Correa, 2008). Nesse caso, considera-se que esse quadro se torna mais evidente quando são colocados no centro os jovens dos meios populares, os quais se associam à mobilização de experiências escolares diferenciadas e singulares. Daí a relevância do grupo para estudos com o modelo proposto.

Os inúmeros contextos de socialização tornam-se relevantes para a compreensão das relações entre patrimônio disposicional e aprendizagem situada, já que integram o cotidiano dos indivíduos, compreendem as relações e as informações constituídas e permeiam as experiências e interações resultantes de diferentes experiências (Bispo, 2013; Larentis et al., 2014).

Assim, a aprendizagem prática se dá por ações experienciais e práticas, que perpassam o *habitus*, a linguagem, artefatos materiais e culturais (Soares & Bispo, 2017) e se estabelecem nas relações entre as pessoas e o ambiente (meio social), em contextos material, histórico e socioeconomicamente definidos (Bispo, 2013; Larentis et al., 2014). 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 e demais funcionários (Barroso, 2015).

Nesse sentido, a aprendizagem é retratada em sua perspectiva situada, pois envolve a prática social em sua integralidade, ou seja, é vista como uma aprendizagem inseparável das possibilidades e transformações do mundo em que se vive. É indissociável do indivíduo em sua totalidade; por isso, pessoas, atividades e mundo se constituem mutuamente (Barroso, 2015). Compreender as relações entre jovens e aprendizagem por essa 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.

Após a proposição de um modelo teórico e da articulação entre as temáticas, na seção subsequente apresentam-se as considerações finais da proposta, acompanhadas de uma agenda para pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teve por objetivo discutir a relação entre patrimônio disposicional e aprendizagem situada privilegiando os jovens oriundos dos meios populares. A discussão buscou salientar pontos de atenção, tais como a relevância de serem considerados 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) e a importância do estudo sobre o patrimônio disposicional dos jovens na tentativa de aproximação com a ideia de aprendizagem situada, sobretudo para jovens dos meios populares.

Como reforço à aproximação do patrimônio disposicional da 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).

Frente às questões apresentadas, a análise do patrimônio disposicional sobre a aprendizagem situada converge para um olhar atento aos sentidos atribuídos pelo jovem sobre o que aprende, à efetividade do que é ensinado na trajetória de vida (pessoal e profissional) dos jovens, às práticas escolares e de aprendizagem específicas dos 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 as discriminações comportamentais sofridas pelos jovens.

Agenda de pesquisas

Considerando a sua natureza sociológica, estudos baseados no modelo proposto podem ser trabalhados numa perspectiva qualitativa, avaliando em profundidade as questões relacionadas ao patrimônio disposicional e à aprendizagem situada, tendo como referência os jovens de meios populares. Esses estudos podem ser feitos por intermédio de entrevistas com roteiro semiestruturado, história de vida, de forma individual ou em grupos focais. Podem ser adotados níveis de análise de comparação considerando os agentes envolvidos na socialização dos jovens, os contextos a que pertencem, características dos núcleos familiares, entre outros.

Autores como Vogt et al. (2019) sugerem que a Grounded Theory se mostra como uma possibilidade metodológica a ser utilizada em estudos dessa natureza. Independentemente da opção metodológica adotada, ressalta-se a necessidade de se observar questões éticas relacionadas à pesquisa, coleta e guarda de dados, confidencialidade das informações e sigilo quanto à identidade dos sujeitos envolvidos. Considerando que os jovens de meios populares tendem a vivenciar vulnerabilidades, o pesquisador deve empreender esforço para reconstruir os processos de socialização e, ao mesmo tempo, estar atento a questões sensíveis, que possam causar constrangimentos ou custo emocional aos participantes. As possibilidades aqui apresentadas não exauram outras que sejam identificadas.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de doutorado concedida a Silas Dias Mendes Costa, processo número 140781/2020-0,

REFERÊNCIAS

- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (5-6), 25-36. Recuperado de http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf
- Abramo, H. W. (2005). O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. 2005. In M. V. Freitas (Org.), *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais* (2a ed.). São Paulo, SP: Ação Educativa.
- Almeida, E. G. (2014). Aprendizagem situada. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 7(1), 177-184. Recuperado de <https://doi.org/10.17851/1983-3652.7.1.177-184>
- Alves, A. R. C. (2016). From habitus of class to individual heritage of dispositions: reflections on the practice in Pierre Bourdieu and Bernard Lahire. *Sociologias*, 18(42), 294-327. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/15174522-018004213>
- Antonacopoulou, E. P. (2008). Practise-Centred Research: The Study of Inter-connectivity and Fluidity. In R. Thorpe, & R. Holt (Eds.), *Dictionary of Qualitative Management Research*. London, UK: Sage.
- Azevedo, D. (2013). Aprendizagem organizacional e epistemologia da prática: um balanço de percurso e repercussões. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, 2(1), 35-56. Recuperado de <https://doi.org/10.9771/23172428rigs.v2i1.10045>
- Barato, J. N. (2011). Saber do trabalho, aprendizagem situada e ensino técnico. *Boletim Técnico do Senac*, 37(3), 19-29. Recuperado de <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/182>
- Barroso, B. O. (2015). *A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá-CEDEP-DF* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Bertero, C. O. (2011). Réplica 2-o que é um ensaio teórico? Réplica a Francis Kanashiro Meneghetti. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 338-342. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200012>
- Bispo, M. D. S. (2013). Aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática: contribuições de Silvia Gherardi. *Revista de Administração Mackenzie*, 14(6), 132-161. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1678-69712013000600007>
- Bitencourt, B. M. (2015). *Saberes do trabalho dos agentes aeroportuários à luz da noção de knowing-in-practice* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Bourdieu, P. (2007). *A distinção*. São Paulo, SP: Edusp.
- Bourdieu, P. (1983). *Sociologia*. São Paulo, SP: Ática.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Bruni, A., Gherardi, S., & Parolin, L. L. (2007). Knowing in a system of fragmented knowledge. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1-2), 83-102. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10749030701307754>
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2015). *Programa de prevenção à violência nas escolas. Ser jovem hoje, no Brasil: desafios e possibilidades*. Brasília, DF: FLACSO Brasil.
- Corradi G., Gherardi S., & Verzelloni L. (2008). Ten good reasons for assuming a 'practice lens' in organization studies. In *Proceedings of the International Conference on Organizational Learning, Knowledge and Capabilities*, Copenhagen, Denmark.
- Correa, L. M. (2008). *Entre apropriação e recusa: os significados da experiência escolar para os jovens da periferia urbana de São Bernardo do Campo (SP)* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP.
- Costa, S. D. M., & Paiva, K. C. M. (2021). Juventude e Trabalho: um Estudo Bibliométrico com Pesquisas Brasileiras sobre Jovens Aprendizes. *Revista Horizontes Interdisciplinares da Gestão*, 5(1), 1-17. Recuperado de <http://old.unihorizontes.br/fnh/hig/index.php/Hig/article/view/110>
- Dewey, J. (1958). *Experiência y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Dornelles, A., Panozzo, V., & Reis, C. (2016). Juventude latino-americana e mercado de trabalho: programas de capacitação e inserção. *Katálysis*, 19(1), 81-90. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100009>
- Doutor, C. (2016). Una mirada sociológica sobre los conceptos de juventud y prácticas culturales: perspectivas y reflexiones. Última década, 24(45), 159-174. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200009>
- Engelman, R., Schreiber, D., Bohnenberger, M. C., & Bessi, V. G. (2017). Aprendizagem em comunidades de prática: estudo em um grupo de pesquisa. *Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 15(2), 34-58. Recuperado de <https://doi.org/10.19094/contextus.v15i2.908>
- Flach, L., & Antonello, C. S. (2010). A teoria sobre aprendizagem informal e suas implicações nas organizações. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, 8(2), 193-208. Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/21626>
- Freire, P. (2009). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Gherardi, S. (2008). Situated knowledge and situated action: What do practice-based studies promise. In D. Barry, & H. Hansen (Eds.), *The SAGE handbook of new approaches in management and organization* (pp. 516-525). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gherardi, S. (2009). *Organizational knowledge: The texture of workplace learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gherardi, S. (2014). Conhecimento situado e ação situada: o que os estudos baseados em prática prometem. In S. Gherardi, & A. Strati (Eds.), *Administração e aprendizagem na prática*. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier.
- Gonçalves, A. R., & Almeida, R. D. (2007). O 'lugar' não é mais o mesmo: articulação dos múltiplos espaços-tempos cotidianos nas práticas escolares. *Terra Livre*, 2(29), 231-246. Recuperado de <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/249>

- Gudolle, L. S., Antonello, C. S., & Flach, L. (2012). Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. *Revista de Administração Mackenzie*, 13(1), 14-39. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1678-69712012000100002>
- Kuhn, T. S. (1978). *A estrutura das revoluções científicas* (2a ed.). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Lahire, B. (2002). *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora.
- Lahire, B. (2005). Patrimônios Individuais de Disposições-Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11-42. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10071/200>
- Lahire, B. (2015). A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, 41(Especial), 1393-1404. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141651>
- Larentis, F., Antonello, C. S., Milan, G. S., & Toni, D. (2014). Aprendizagem organizacional e relacionamentos interorganizacionais: um estudo de casos múltiplos. *Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, 11(4), 347-366. Recuperado de <https://revistas.unisinos.br/index.php/base/article/view/base.2014.114.06>
- Leão, G. M. P. (2006). Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 31-48. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100003>
- León, O. D. (2005). Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In M. V. Freitas (Org.), *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo, SP: Ação Educativa.
- Lessa, B. D. S. (2019). *Disposições sustentáveis: um olhar biográfico e sociológico para a educação para a sustentabilidade* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Lopes, J. T., Boia, P. D. S. Veloso, A. L., & Caldas, M. (2018). A orquestra e a vida: percursos juvenis na Orquestra Geração. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 86, 91-108. Recuperado de <http://journals.openedition.org/spp/4136>
- Matos, D. (2015). Narrativas em tensão: modos de ser jovem na/da periferia/Narratives in tension: modes to be young in the periphery. *Contemporânea Revista de Comunicação e Cultura*, 13(2), 453-470. Recuperado de <https://doi.org/10.9771/contemporanea.v13i2.12261>
- Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 320-332. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: An introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Nogueira, C. (2013). A abordagem de Bernard Lahire e suas Contribuições para a Sociologia da Educação. In *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd*, Goiânia, GO.
- Perondi, M., & Vieira, P. M. (2018). A construção social do conceito de juventudes. In M. M. Perondi, G. A. Scherer, P. M. Vieira, & P. K. Grossi (Org.), *Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos: onde estamos? Para onde vamos?* Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Peters, G. (2009). Configurações e reconfigurações na teoria do *habitus*: um percurso. In *Anais do 14º Congresso Brasileiro de Sociologia*, Rio de Janeiro, RJ.
- Peters, G. (2013). *Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 28(83), 47-71. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-69092013000300004>
- Piotto, D. C. (2008). Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 701-707. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300008>
- Roldão, C. (2015). *Fatores e perfis de sucesso escolar inesperado: trajetórias de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana* (Tese de Doutorado). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Soares, L. C., & Bispo, M. D. S. (2017). A aprendizagem do cozinhar à luz das práticas sociais e da estética organizacional. *Brazilian Business Review*, 14(2), 247-271. Recuperado de <https://doi.org/10.15728/bbr.2017.14.2.6>
- Troian, A., & Breitenbach, R. (2018). Jovens e juventudes em estudos rurais do Brasil. *Interações*, 19(04), 789-802. Recuperado de <https://doi.org/10.20435/inter.v19i4.1768>
- Valle, I. R. (2013). O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. *Revista Diálogo Educacional*, 13(38), 411-437. Recuperado de <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v13n38/v13n38a20.pdf>
- Vogt, S., Bulgacov, Y. L. M., Vilela, J. S., & Chaves, C. J. A. (2019). A proposta de Davide Nicolini para uma abordagem da prática: a base para uma teoria fundamentada. *HOLOS*, 2, 1-11. Recuperado de <https://doi.org/10.15628/holos.2019.8087>
- Wacquant, L. (2007). Esclarecer o *habitus*. *Educação e Linguagem*, 10(16), 63-71. Recuperado de <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n16p63-71>
- Wilson, B. G., & Myers, K. M. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. In D. H. Jonassen, & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 57-88). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jhony Pereira Moraes
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1669-9181>

Doutorando em Administração do Programa de Pós-Graduação da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professor universitário no Centro Universitário FADERGS e nas Faculdades Integradas São Judas Tadeu. E-mail: jhonymoraes@hotmail.com.br

Silas Dias Mendes Costa
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5855-694X>

Doutorando em Administração na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: silasdiasmendes@gmail.com

Diogo Henrique Helal
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1784-0941>

Doutor em Ciências Humanas; Pesquisador pela Diretoria de Pesquisas Sociais/Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ); Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: diogo.helal@fundaj.gov.br

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Jhony Pereira Moraes: Conceituação (Igual); Curadoria de dados (Igual); Análise formal (Igual); Aquisição de financiamento (Igual); Investigação (Igual); Metodologia (Igual); Administração de projeto (Igual); Recursos (Igual); Software (Igual); Supervisão (Igual); Validação (Igual); Visualização (Igual); Escrita-rascunho original (Igual); Escrita- revisão e edição (Igual).

Silas Dias Mendes Costa: Conceituação (Igual); Curadoria de dados (Igual); Análise formal (Igual); Aquisição de financiamento (Igual); Investigação (Igual); Metodologia (Igual); Administração de projeto (Igual); Recursos (Igual); Software (Igual); Supervisão (Igual); Validação (Igual); Visualização (Igual); Escrita-rascunho original (Igual); Escrita- revisão e edição (Igual).

Diogo Henrique Helal: Conceituação (Igual); Curadoria de dados (Igual); Análise formal (Igual); Aquisição de financiamento (Igual); Investigação (Igual); Metodologia (Igual); Administração de projeto (Igual); Recursos (Igual); Software (Igual); Supervisão (Igual); Validação (Igual); Visualização (Igual); Escrita-rascunho original (Igual); Escrita- revisão e edição (Igual).