

# REFLEXÕES ACERCA DOS PROCESSOS EDUCATIVOS SOB A ÓTICA DAS PRÁTICAS CULTURAIS

## REFLECTIONS ON EDUCACIONAL PROCESSES FROM THE CULTURAL PRACTICES PERSPECTIVE

Ricardo Cocco **1**  
Flávia Eloisa Caimi **2**  
Rosenei Cella **3**

**Resumo:** O homem move-se e constitui-se no horizonte da cultura por meio de sua participação nas mais diversas comunidades culturais e de aprendizagem que se transformam continuamente, assim como os próprios sujeitos. Este estudo, de natureza bibliográfica, está ancorado na perspectiva sociocultural e tem como propósito problematizar o fato de que a compreensão do desenvolvimento humano deve deslocar-se de uma abordagem do desenvolvimento individual para o estudo de como os sujeitos se desenvolvem como participantes em comunidades culturais, visto que a mente e os processos educativos se constituem num ambiente sócio e culturalmente constituído e compartilhado. A partir desta compreensão, conclui-se que uma nova dimensão educativa vem à luz: não é porque existem condicionantes culturais que os sujeitos submeter-se-ão a eles sem algum tipo de reação. Existe um espaço cultural no qual os sentidos são transformados, reelaborados e produzidos a partir de parâmetros que pertencem ao ambiente dos sujeitos envolvidos.

**Palavras-chave:** Educação. Cultura. Desenvolvimento Humano. Processos de Aprendizagem.

**Abstract:** The man moves and constitutes the horizon of culture through his participation in many cultural and learning communities that are constantly changing, as well as the human beings themselves. This bibliographic study is anchored in the sociocultural perspective and aims to problematize the fact that the understanding of human development must change from an approach of individual development to the study of how subjects develop as participants in cultural communities, because the mind and the educational processes are constituted in a space socially and culturally constituted and shared. From this understanding, we conclude that a new educational dimension is outlined: it is not because there are cultural constraints that the subjects will submit to them without any kind of reaction. There is a cultural space in which the senses are transformed, reworked and produced from parameters that belong to the environment of the subjects involved.

**Keywords:** Education. Culture. Human development. Learning processes.

---

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – Câmpus Frederico Westphalen/RS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1711343814507720>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2047-4177>. E-mail: [ricardo.cocco@ufsm.br](mailto:ricardo.cocco@ufsm.br) **1**

Doutora em Educação, Universidade de Passo Fundo/RS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1558926679940968>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5509-6060>. E-mail: [caimi.flavia@gmail.com](mailto:caimi.flavia@gmail.com) **2**

Doutora em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul – Câmpus Chapecó/SC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5697409433851732>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5054-1268>. E-mail: [roseneicella@gmail.com](mailto:roseneicella@gmail.com) **3**

## Palavras Iniciais: Um conceito de Cultura

O homem move-se no horizonte da cultura por meio de sua participação mais ou menos ativa nas mais diversas comunidades culturais e de aprendizagem que se transformam continuamente, assim como os próprios indivíduos. Indagar acerca de como os processos culturais nos quais estamos imersos (visto que não podemos falar de um lugar fora do universo da cultura) é importante para compreendermos o desenvolvimento humano e pode nos ajudar a evitar as generalizações enganosas, superar as padronizações totalizantes e ultrapassar as tendências hegemônicas.

Movimentamo-nos neste debate motivados por algumas ideias basilares. Inicialmente a de que a cultura e as práticas culturais não são naturais, nem mesmo acidentais, ao invés disso, são resultado produto e marca de um amplo e histórico processo, ora de consensos, ora de conflitos, de aceitação e resistências, de produção e reprodução de comportamentos, valores, modos de pensar e agir, enfim, de práticas humanas individuais e sociais que confluem e/ou conflitam. “A cultura, teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação,” (SILVA, 1992, p.32) aponta para o fato de que as práticas culturais não são determinadas ou um reflexo automático, mas um campo de conflito em torno de duas dimensões centrais: o conhecimento e a constituição do sujeito que se configuram no meio social e histórico. “Da mesma forma que o peixe não tem consciência da água até que a tenha deixado, as pessoas muitas vezes tomam as formas de fazer as coisas em sua comunidade como algo natural” (ROGOFF, 2005, p.23). A natureza biológica não é determinante, mas constituinte do sujeito, e pode ser transgredida a partir do desenvolvimento cultural. Isto não exclui as perspectivas das ciências biológicas, naturais e sociais, mas as redimensionam no trabalho de compreensão dos processos culturais. Desta maneira, apoia-se na ideia de que os seres humanos são “biologicamente culturais” (ROGOFF, 2005, p. 22).

Os sujeitos não são apenas membros de uma cultura, como também participam dela. Desta maneira, o próprio desenvolvimento humano é um processo cultural, e um processo contínuo ao longo de toda a vida, no sentido de que cultura não é apenas aquilo que os outros fazem ou deixam de fazer, copiam ou produzem, mas compreende todas as experiências e atividades do cotidiano humano (individual e social) num movimento permanente de sujeitos que participam de comunidades culturais como constituintes e constituídos por tais práticas. Para Bárbara Rogoff, “as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais. Seu desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades, as quais também mudam” (ROGOFF, 2005, p.16).

A cultura e o mundo social não são apenas aquilo que se recebe como doação ou legado, constitui-se também como algo que é transformado pelas pessoas envolvidas com/nesta cultura. Cultura é aqui entendida como um processo social e não como um sistema. Deste modo, a cultura não é, nesta perspectiva, o endereço social estático carregado pelos indivíduos.

Quando afirmamos que os sujeitos não são apenas membros de uma cultura significa dizer que as pessoas participantes têm uma função ativa na cultura, não apenas reduzidas a produtos, mas como produtores. Os sujeitos, quando se apropriam de diferentes práticas e as transmitem às próximas gerações, levam em conta às necessidades e circunstâncias específicas, transformando, deste modo, a própria cultura e a si mesmas (uma relação dialética onde estão implicadas cultura e constituição do sujeito).

Rogoff (2005) discute o papel do sujeito e do meio social para a formação e o desenvolvimento da mente humana, ou seja, de como a mente se desenvolve socialmente. Para ela, historicamente, a discussão convencional sobre o tema aponta para uma dicotomia de respostas, que se mostraram significativas ao seu tempo e contribuíram à sua maneira com a discussão, mas que se evidenciaram insuficientes, ora valorizando preponderantemente a ação do indivíduo sobre o coletivo, ora sobrepondo a força do social sobre o sujeito. A autora advoga em favor de uma terceira via que unificaria ambos numa unidade de movimento e que não privilegia nem o sujeito, nem o meio social ou cultural, e que é a interação. Ela evidencia a complexidade da unidade entre as pessoas e os seus contextos socioculturais, numa recusa em separá-los teoricamente. Tal perspectiva permite ver sujeito e cultura, mesmo com seus elementos próprios, como um todo indivisível, de maneira que o sujeito não pode ser considerado separadamente do seu meio cultural, nem as relações sociais e a cultura podem ser pensadas isoladamente sem a mobilização do sujeito enquanto elemento transformador, constitutivo e enredado pela cultura. Superar as dicotomias e

oposições categóricas não significa excluí-las, mas antes considerá-las como parte do processo de compreensão da realidade e reconhecer, que apesar disso, elas existem.

O sujeito, as relações interpessoais, os artefatos culturais e simbólicos e a comunidade em que ele atua estão intrínseca e dinamicamente relacionados e em estado permanente de desenvolvimento, de maneira que o sujeito é tido “como um sistema autossuficiente e autônomo em relação à cultura, embora ativo e aberto ao meio, [...] onde o meio social e cultural é fator indispensável e constituinte de um sujeito que mantém uma relação de mútua constituição com este meio” (COSTA, 2002, p. 639). Uma abordagem alicerçada numa perspectiva sócio-histórica da cultura pode contribuir para uma compreensão mais equidistante das nuances, das regularidades e da diversidade, e no que diz respeito às semelhanças e variações dos processos culturais.

Trata-se de esclarecer que, se por um lado, o sujeito está imerso na cultura, por outro, este sujeito não é apenas um elemento na atividade sociocultural, mas o elemento por excelência, porque é capaz de emergir desta como um ser que pensa sobre ela, utilizando-se dos mesmos instrumentos socio-culturais que o constituem e, ao mesmo tempo, o mantém inseparavelmente relacionado à cultura (COSTA, 2002, p. 638).

A constituição do sujeito, nessa perspectiva, é compreendida como resultado provisório de uma atividade interativa e comunicativa. Uma experiência que acontece no e com o cotidiano no qual os sujeitos sociais, fazendo parte do mundo, constroem conhecimentos numa relação intersubjetiva, pela participação nas instituições e a partir dos artefatos materiais e simbólicos que permeiam a(s) comunidade(s) e os espaços em que o sujeito atua. Compreendemos a aprendizagem a partir do seu caráter sociocultural, o que implica movimentos do sujeito inserido em uma comunidade e um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes.

Quando tratamos acerca da formação do sujeito, referimo-nos aos processos educativos que resultam na constituição de sua consciência e na composição de uma singularidade que lhe é própria. Tal singularidade e concretude estão ligadas estreitamente às condições de sua emergência e ao reconhecimento da unicidade de cada sujeito e de cada evento.

Nesta perspectiva, para compreender as comunidades e os processos culturais deve-se evitar reduzi-las a alguns dos elementos que as constituem ou a um único modo de ver tais modos de ser. É imprescindível perceber que, embora variem, obedecendo a algumas regularidades ou formas padronizadas, cada uma delas constitui-se historicamente a partir de encadeamentos plurifacetados e ajustamentos em relação aos próprios aspectos do seu funcionamento, da mesma maneira que estão suscetíveis a transformações a partir da relação e conexão com outras comunidades e processos.

Os processos culturais se configuram no tempo e em articulações envolvendo espaços locais e globais onde tais processos se manifestam. Para compreendê-los é importante observar as singularidades presentes em cada comunidade local, mas, ao mesmo tempo, identificar similaridades em relação a comportamentos de outras comunidades em outros espaços geográficos. É preciso ir além dos pressupostos iniciais, a fim de se evitar conclusões precipitadas e julgamentos sem conhecimento adequado. “Uma postura voltada à aprendizagem, que suspenda o julgamento tanto a respeito dos próprios modos de vida quanto dos de outros é necessária para chegarmos a entender como as pessoas que vivem conosco e em outros lugares funcionam em suas tradições e circunstâncias” (ROGOFF, 2005, p. 31). Desta maneira, “é improvável que exista uma forma melhor” (ROGOFF, 2005, p. 22), visto que apenas existem práticas diferentes, complexas em relação ao seu sentido e significado, e que, enquanto consideradas como tais, não nos autorizam a determinarmos *a priori* que existam aquelas que sejam as “corretas” ou “mais corretas” em comparação àquelas que supostamente seriam as “erradas”. O que chamamos de “verdade” é simplesmente “nosso acordo momentâneo sobre o que parece ser uma forma útil de compreender as coisas, e está

sempre passando por revisões, que se dão a partir de intercâmbios construtivos entre pessoas com perspectivas diferentes” (ROGOFF, 2005, p. 32).

Manifestações culturais e modos de comportamento podem se constituir em curtos espaços de tempo, no entanto, compreendê-los, e a outros, em sua complexidade exige observação apurada e demorada nos processos históricos que os constituem. É necessário observá-los numa perspectiva longitudinal, visto que todo significado atribuído aos sujeitos e suas manifestações é resultado de uma tensão histórica entre vozes, instituições e comunidades que dão sentido às suas práticas.

A ideia, nesta discussão, de que a cultura obedece a uma evolução linear e progressiva, que, conforme Rogoff, “infesta, há muito tempo, o pensamento relacionado aos processos culturais” (ROGOFF, 2005, p. 26), tem se mostrado um pressuposto limitador nos estudos sobre a cultura. Ao considerar os processos culturais a partir de uma linearidade, é estabelecido um prejulgamento considerando as manifestações culturais de acordo com sua posição em uma suposta linha de evolução temporal, demarcando sujeitos, instituições e comunidades culturais como “atrasadas” e/ou “primitivas” em relação àquelas tratadas como “avançadas” ou “modernas”, ajudando a separar os ditos “selvagens”/“bárbaros” dos “civilizados”. Este pressuposto justificou, durante muito tempo, a dominação cultural, econômica e política e a implantação e manutenção de impérios coloniais além do controle e dominação de grupos ou instituições sobre outros sob a justificativa e a tutela de que algumas culturas e práticas eram superiores às demais e possuíam a prerrogativa e, em alguns casos, até mesmo o dever, de levar o “desenvolvimento” às mais “atrasadas”, até mesmo utilizando a violência para dominar tal interação.

Impor o julgamento de valor da própria comunidade sobre as práticas culturais de outra, sem compreender de que forma essas práticas fazem sentido naquela comunidade, é etnocêntrico. O etnocentrismo diz respeito a fazer julgamentos segundo os quais os hábitos de uma outra comunidade cultural são imorais, não inteligentes ou inadequados, com base na própria origem cultural, sem levar em conta o sentido e as circunstâncias dos eventos naquela comunidade (ROGOFF, 2005, p. 24).

“O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas ‘diferentes’” (CARVALHO, 1997, p. 181). Posturas etnocêntricas, que tomam as suas próprias práticas como referência e critério único para avaliar e hierarquizar as outras, revelam-se em atitudes e sentimentos de superioridade em relação aos elementos de outras comunidades culturais manifestando incompreensão em relação aos elementos que não são os seus. “Vistos de fora de cada sistema de significado, [...] práticas podem ser julgadas inadequadas, ao passo que, se vistos de dentro fazem sentido” (CARVALHO, 1997, p.25). Até mesmo práticas semelhantes têm sentidos diferentes em diferentes espaços culturais: “o foco na função no comportamento das pessoas facilita a compreensão a respeito de como formas diferentes de fazer as coisas podem ser utilizadas para se atingir objetivos semelhantes e como formas semelhantes podem ser utilizadas para se chegar a objetivos distintos” (CARVALHO, 1997, p.38).

Nesta perspectiva, abrem-se janelas para a discussão dos conceitos de singularidade e diferença em relação às práticas individuais e socioculturais. Não existem seres humanos ou comunidades culturais exatamente iguais. Como, então, uma pessoa ou cultura possui características estáveis ou variáveis que a tornam semelhantes ou diferentes de todas as outras pessoas ou culturas? “O que importa então não é a análise da veracidade ou falsidade das representações, mas a análise dos efeitos de verdade e de falsidade que elas produzem” (ALMEIDA, 2011, p. 19). Na teoria cultural crítica contemporânea não existe uma única identidade “verdadeira”, o que existe são representações distintas imersas em discursos dependentes das relações de poder estabelecidas na existência concreta dos indivíduos.

## Para Compreender os Processos Culturais

Para identificar os processos constitutivos da consciência, faz-se necessário, então, compreender os contextos sociais, a posição e as relações de poder presentes no interior das culturas, das formas de interação social nas sociedades ao longo do tempo (também em contraposição ou oposição às culturas hegemônicas e/ou alternativas, inauditas, invisíveis ou invisibilizadas) e das instituições que atuam como mediadores nessas relações. Pensar os processos educativos no campo da cultura e os sentidos produzidos nesses cenários nos obriga a pensarmos os sujeitos situados em um universo sociocultural do qual eles são parte integrante e constituinte, mas também parte produtora. Essa localização histórica e social, que envolve a situação imediata de produção da existência, a sociedade, a história, a posição social dos sujeitos e suas relações sociais, torna o sujeito real e determina sua singularidade. Não há existência, não há sentidos, não há história fora do ambiente social. O universo social regula qualquer atividade humana ao mesmo tempo em que a torna possível.

Rogoff (2005), inspirada na concepção sociocultural, situada numa perspectiva que enfatiza simultaneamente a individualidade e o relacionamento (interação) da pessoa com as unidades sociais e concentrada na participação das pessoas nas práticas e tradições culturais de suas comunidades, aponta algumas ferramentas de análise que contribuiriam na reflexão de como as pessoas chegam a compreender suas próprias práticas e tradições culturais, assim como as de outros e no entendimento de como a mente se desenvolve num ambiente sócio e culturalmente constituído. Seu trabalho inclui-se dentre àqueles que, ao abordar o estudo do desenvolvimento humano, “deslocam-se de uma abordagem do desenvolvimento individual, como se este acontecesse no *vacuum*, para o estudo de como as pessoas crescem e se desenvolvem como participantes, em comunidades culturais” (ROGOFF, 2005 apud FIDALGO, 2004, p. 8).

Nesta perspectiva, as instituições, práticas e normas, bem como os sujeitos, as relações intersubjetivas, os artefatos materiais e simbólicos e as comunidades em que sujeito atua são compreendidos como um todo indivisível que compõe o contexto social. É nesta *atividade sociocultural* que os sujeitos se movimentam e são mobilizados a ação compartilhando, desde sempre, vivências e significados.

Os sujeitos, no processo de participação de uma atividade social, encontram-se expostos e dispostos a uma gama de elementos e acontecimentos e a uma extensa e intensa rede de disputas e produção de significações que, de certo modo, eles mesmos teceram e/ou receberam como herança. Este caráter intersubjetivo e interativo que marca o desenvolvimento humano sugere que ele se dá intrinsecamente através do compartilhamento de significados. Estas significações são construídas no interior das comunidades culturais e a partir delas fazem sentido ou podem ser compreendidas. Desse modo, “em cada comunidade, o desenvolvimento humano é orientado por objetivos locais, que priorizam aprender a funcionar no âmbito das instituições e tecnologias culturais da comunidade” (ROGOFF, 2005, p. 30).

De acordo com Rogoff (2005), para que possamos compreender os processos culturais precisamos ir além dos olhares etnocêntricos convencionais e reconhecer inicialmente (o que pode ser o passo mais doloroso e decisivo) que nossa visão é resultado da nossa própria experiência cultural e que esta pode não ser a melhor ou única forma de ver as coisas, mas uma possibilidade. Assim este processo de desarmamento propedêutico implica inclusive um olhar crítico sobre o nosso próprio modo de vida.

Aprender a considerar a cultura de outras comunidades não exige abrir mão dos próprios hábitos; requer sim, suspender temporariamente os próprios pressupostos para que se levem em consideração os outros, separar cuidadosamente as iniciativas para entender os fenômenos culturais daquelas voltadas a julgar o seu valor (ROGOFF, 2005, p. 22).

Suspender (ou colocar “entre parênteses”) de forma provisória e metódica uma atitude naturalmente ingênua com a qual tendemos a olhar o mundo e os processos culturais que estão ao nosso redor, o “fato bruto”, é abrir um caminho para a ampliação da compreensão sobre o

desenvolvimento humano a partir de uma abordagem cultural olhando-o em sua totalidade. Tal postura pode criar condições ao olhar, inclusive, olhar o próprio olhar. Isto consiste em abdicar provisoriamente os preconceitos, definições e teorias que utilizamos para conferirmos sentido às coisas e separarmos os julgamentos de valor das observações dos eventos. Dessa forma, suspender o julgamento, mesmo que provisoriamente, significa pôr-se à disposição para compreender nossos próprios hábitos culturais.

A interpretação da atividade das pessoas sem levar em consideração seu sistema de significados e objetivos torna as observações desprovidas de sentido. Precisamos compreender a coerência daquilo que as pessoas de outras comunidades fazem, em lugar de simplesmente determinar que alguns grupos de pessoas não fazem o que 'nós' fazemos, ou não o fazem tão bem, ou da forma que fazemos, ou tirar conclusões precipitadas de que suas práticas são 'bárbaras' [...] se quisermos ir além da ideia de que uma *forma* de agir é necessariamente melhor, podemos considerar as possibilidades de outras, buscando compreender como funcionam e as respeitando em seu tempo e espaço. Isso não significa que todas as formas sejam boas – muitas práticas de comunidades são objetáveis. Meu argumento é de que os juízos de valor devem ser bem-informados (ROGOFF, 2005, p. 25).

Neste sentido, as práticas culturais em seus contextos não são como algo definitivamente dado ou engessado de modo dogmático, mas se constituem dinamicamente com a atividade dos participantes e mediante as condições sócio-históricas em que estão envolvidos. É imprescindível que a compreensão acerca desses processos, práticas e instituições não seja demarcada, *a priori*, por teorias inflexíveis e ideologicamente marcadas ou pressuposições que dêem uma falsa e antecipada ilusão ao observador e que o induzam ao erro ao produzir julgamentos morais desinformados. Isso não exclui, por outro lado, que devamos nos abster de qualquer julgamento em relação à cultura, mas é preferível a compreensão e a explicação aos prejulgamentos infundados. Há sempre mais a compreender.

Rogoff aponta para uma ideia que pode ser tomada como orientadora para compreender os processos culturais: “os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação variável nas atividades socioculturais de suas comunidades, as quais também se transformam” (ROGOFF, 2005, p. 21). É a partir da participação nas comunidades culturais, inclusive participando simultaneamente em várias comunidades diferentes, que o sujeito se apropria e transforma as práticas culturais, informações e modos de ser e agir neles presentes que foram produzidas de distintas maneiras em diferentes espaços e tempos.

Esta participação, no entanto, não acontece de forma unilateral, mas se dá, desde sempre, a partir de um compartilhamento de vivências, saberes e informações. “Implica na apropriação da atividade compartilhada através da qual cada indivíduo reflete a sua compreensão de acordo com o seu envolvimento na atividade” (COSTA, 2002, p. 641). Trata-se de afirmar que o desenvolvimento humano é profundamente social e a aprendizagem é resultado da forma, intensidade e modos de participação dos indivíduos em suas comunidades culturais, de modo que o “polo da subjetividade (individual) surge na fusão com o ambiente cultural” (COSTA, 2002, p. 644).

A exposição do indivíduo às informações e às experiências, oferecidas por diferentes práticas culturais ou vice-versa, constitui-se no suporte do desenvolvimento humano, no entanto “a intersubjetividade não se desenvolve pelo fato de o indivíduo estar em contato com o meio, mas depende da qualidade das relações estabelecidas com ele” (COSTA, 2002, p. 643). É o que Rogoff chama de *frequência de exposição*, ou seja, os sujeitos transitam por diversos espaços e participam de modo cooperativo ou por observação de situações cotidianas, entram em contato e/ou utilizam ferramentas ou são expostos às informações transmitidas por outros e neste contexto

vão elaborando e reelaborando suas práticas.

Neste sentido, o meio em que o sujeito se encontra e ao qual ele está exposto mobiliza o indivíduo a ação. No entanto, esta atividade sociocultural não se reduz simplesmente a uma reação automatizada e condicionada aos estímulos, mas constitui-se em uma construção dinâmica e interativa que pode resultar na manutenção e reprodução das estruturas, das práticas e processos já existentes, mas abre a possibilidade de modificá-los. Paul Willis (1991) evidencia que no processo de desenvolvimento humano, marcado profunda e essencialmente pela cultura, os sujeitos sociais não são apenas entes passivos portadores de ideologia ou receptores inertes ou desinteressados, mas “apropriadores ativos, inseridos num jogo de produção/reprodução social por meio de lutas, contestações e uma penetração parcial nas estruturas” (MAIA, 2000, p. 211). Enfatizar a importância da cultura como eixo principal de compreensão do desenvolvimento humano (e social), e perceber a tensão entre produção e reprodução, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura nos processos culturais gera uma noção de sujeito marcadamente diferente das perspectivas tradicionais, um sujeito participante e atuante que debate constantemente sua posição em relação aos processos culturais e que, interativamente e socialmente participa dos processos de significação.

## Processos Culturais e Educação

Agrega-se a esses elementos (a cultura como lente para compreensão dos processos educativos e a perspectiva de que estes processos constituem-se a partir das tensões entre produção e reprodução simbólica) um outro, quando passamos a tratar das relações entre processos culturais e educação. Apontado por Martín-Barbero (2014), referimo-nos a um triplo movimento de “descentramento”, “deslocação” e “destemporização” do saber. Estamos diante de uma alteração significativa nos modos de produção e circulação do conhecimento. Os processos educativos e os saberes neles engendrados escapam ao controle e à reprodução que por vezes imperam em seus lugares clássicos e convencionais de circulação. São alterações que estão produzindo uma disseminação do conhecimento que empalidece as fronteiras das disciplinas (estas estão menos ligadas aos conteúdos e mais a novos modos de compreensão e elaboração), ofusca a noção do tempo linear e da inevitabilidade dos saberes preestabelecidos enquanto requisitos (mas que incorpora contradições, avanços e recuos, numa heterogeneidade de ritmos e lógicas) e transcende os espaços escolares instituídos ou os saberes instrucionais, os lugares antes nucleares, como por exemplo, a escola e o livro, sem que sejam suprimidos. Estes conceitos indicam a existência de um “conjunto de processos e experiências que testemunham a ampliada circulação (do saber) fora do livro de saberes socialmente valiosos” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 81).

Não há uma conotação perversa neste movimento de fragmentação e dispersão dos saberes, e sim a constatação do fato de que os processos educativos tendem a escapar à modelização hegemônica ou à normatização confinada a uma lógica demarcada social e institucionalmente. “Não é que a escola vai desaparecer, mas as condições da existência desse lugar estão sendo transformadas radicalmente por uma pilha de *saberes-sem-lugar-próprio* e por um tipo de aprendizagem que se torna *contínuo*, isto é, *ao longo de toda a vida* [grifos do original]” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.127). Isto quer dizer que, numa sociedade multicultural, de onde emergem muitos e diferentes modos de ver, pensar, sentir, participar, ouvir, falar, os quais se encontram numa trama comunicativa potencializada por um universo tecnológico, universo este representativo muito menos pela quantidade de máquinas e meios à nossa disposição e mais pelos novos modos de relação entre os processos simbólicos que dinamizam, o tempo de aprender é qualquer um e o lugar são todos.

Entendemos que os processos educativos não se limitam as situações pedagógicas institucionais, mas podem ocorrer nos mais diversos espaços do mundo humano. A aprendizagem, em outros espaços formativos, neste sentido, está assentada na ideia de que a produção do saber se dá na interação entre os indivíduos, mediatizados pelo mundo, pela linguagem, pela informação, pelas mídias e pela cultura e que cada vez mais vem acontecendo em diferentes espaços que se assumem pedagógicos, extrapolando a estrutura convencional da escola, sem, é claro, excluí-la.

Não obstante, a educação está implicada em um universo que se encontra na raiz de qualquer questão, seja ela pedagógica, histórica, social ou científica. A educação é um campo de

manifestação da linguagem. Não temos acesso ao mundo, à realidade, ao(s) outro(s) de forma direta, senão mediados pela linguagem. Os outros não têm acesso a nós senão pela linguagem. Não há educação, portanto, sem comunicação, sem interação. Os processos educativos são atravessados e permeados pela palavra, assim como os fenômenos e os sujeitos são constituídos linguisticamente. Tal como Freire (1977, p. 65) preconiza, “o mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano”. A linguagem é o terreno dos sentidos, das inteligibilidades. Uma investigação no campo da educação não pode prescindir de uma reflexão sobre a linguagem.

A aprendizagem, tendo em vista estas lentes interpretativas, é uma atividade comunicativa. É uma experiência que acontece no e com o cotidiano no qual os sujeitos sociais, fazendo parte do mundo, constroem conhecimentos na relação intersubjetiva, na participação nas instituições e a partir dos artefatos materiais e simbólicos que permeiam a(s) comunidade(s) em que o sujeito atua.

Todos influenciam, de alguma maneira, com maior ou menor intensidade na cultura de sua geração, aceitando, rechaçando ou modificando o que outros passaram, ressuscitando ou reposicionando o que lhes foi dado anteriormente. A aprendizagem é uma atividade sociocultural que implica movimentos do sujeito inserido em uma comunidade e num processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e prática, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes. Há, portanto, uma simetria entre desenvolvimento individual e desenvolvimento ou transformação coletiva e histórica, de modo que os indivíduos contribuem à cultura e a cultura contribui no desenvolvimento dos indivíduos.

Para Rogoff (2005), os indivíduos aprendem por observação ou cooperação. Os indivíduos desde sempre estão envolvidos em atividades cotidianas em suas comunidades, interagindo, comunicando-se, ajudando ou simplesmente observando. Aprendem por estarem presentes, envolvidos na atividade ou ao menos observando-a. Aprender por meio da participação em comunidades de aprendizagem é estar presente, experienciando. Não aprendemos sozinhos, mas na interação, na comunicação e na colaboração de uns sobre os outros. Assim como não existe uma forma única de aprender. Os participantes guiam-se de forma colaborativa, mesmo que este processo seja intrinsecamente envolto por tensões de todos os tipos. Quando estão trabalhando juntos há discussão sobre o que está sendo feito, desta ou daquela maneira.

Os processos de significação, de aprendizagem e de produção de cultura e conhecimento se apoiam na disponibilização de informações e vão além dela. Eles não se reduzem a um regime de transmissão de via única, mas acontecem de forma interativa onde as pessoas aprendem umas com as outras envolvidas pelo contexto sócio-cultural. Diante disso, “nada está ‘isento de cultura’, mas os indivíduos tampouco são simplesmente espelhos da cultura” (BRUNER, 2001, p. 24). Ele produz cultura e é, em parte produzido por ela. De fato, a participação é o motor da aprendizagem, que oscila e varia em virtude do engajamento no processo e das oportunidades oferecidas pelo ambiente e pelas instituições nas quais os sujeitos participam que podem limitar ou expandir as potencialidades do desenvolvimento humano.

Seria como se houvesse uma “parede” entre o indivíduo e a cultura, e essas fronteiras não existem. [...] As pessoas e a cultura não são separadas, por isso a palavra participação, de momento, é suficiente para mim. E não tem nada de “mágico”, mas traduz o que as pessoas fazem para que as coisas aconteçam. Na participação num sistema cultural há transformação (ROGOFF, 2005 apud FIDALGO, 2004, p. 8).

A cultura é entendida, neste sentido, como algo não estático, assim como o processo de aprendizagem, e “nem tampouco composta de categorias invariantes que possam ser deduzidas ao mesmo nível em qualquer tipo de sociedade. [...] A essência do cultural está na sua contribuição para o processo de reprodução criativa, incerta e tensa advinda de diferentes tipos de relações” (MAIA, 2000, p. 229).

A educação não é apenas um processo de transmissão de cultura, nem a escola está a serviço unicamente de um processo que objetiva incutir determinada ideologia nas mentes ou

um instrumento de dominação nas mãos de uma determinada classe social (podem atuar desta maneira, mas não necessariamente), mas fazem parte de um processo dinâmico sócio-cultural-dialético de tensão constante entre reproduzir o já existente e gerar o novo. Ao mesmo tempo em que precisamos reconhecer que a transmissão institucional ou informal do conhecimento e de práticas culturais “não é o resultado de uma seleção neutra, mas a sedimentação de uma tradição seletiva, em que outras possibilidades acabaram descartadas”, também temos que considerar que ele “não é um produto homogêneo, em que um mesmo conteúdo é transmitido de um mesmo modo a todas as classes e grupos sociais” (SILVA, 1992, p. 62), e que as pessoas não recebem simplesmente os materiais simbólicos e culturais tais como são transmitidos.

Segundo Willis (1991), a educação, enquanto processo que está relacionado dialeticamente com a sociedade e o processo de escolarização, o qual criou um espaço institucionalizado para a primeira, e que há muito tempo é compreendido como “o lugar especializado” para a aprendizagem, têm sido compreendidos enquanto mecanismos de reprodução social. No entanto, a partir da análise dos processos culturais, uma nova dimensão vem à luz, onde os participantes sociais são vistos na perspectiva de sujeitos ativos e não homogeneamente determinados pelas estruturas. “A noção de uma classe operária passiva, ignorante, é descartada em seu livro (Paul Willis, em um livro publicado originalmente em 1977, *Learning to labour*), e é substituída por um conhecimento urgente e impositivo de que as escolas são, e continuam a ser, um local de luta; uma luta que não está nunca concluída e um resultado que não é nunca assegurado” (GORDON, 1989, p.135).

Que nesse processo encontra-se imbricada a lógica mercantil não se tem dúvida, bem como não se ignora a tentativa de grupos dominantes de impor um sentido. No entanto, não se pode pensar os interlocutores apenas como destinatários de um discurso ou numa posição de receptores passivos, anestesiados, nem ao menos como aqueles que produzem apenas em reação à dominação.

A partir do reconhecimento da existência de uma lógica de reprodução social e simbólica, presumir que a tentativa é sempre bem-sucedida é menosprezar que as palavras carregam uma história de conflitos e de negociação social (e que quando são usadas entram novamente no curso desse conflito) e que nem autor ou espectador são passivos, mas sujeitos que interrogam, provocam, respondem, concordam, discordam, resistem, pressionam, decodificam, agem sobre o que lhes é ofertado, enfim, negociam sentidos. A própria atividade de produzir sentidos cria resistência aos discursos hegemônicos. O que o outro faz com o que eu digo é imprevisível<sup>1</sup>, não há controle absoluto e qualquer tentativa de dominação nunca é completa. Imaginar que tal tentativa de manipular o acesso à capacidade interpretativa é sempre bem-sucedida é perder o essencial dos processos culturais. Os sentidos não estão dados, são criados, negociados em uma arena social. A produção de sentidos é o lugar da luta ideológica, visto que a linguagem está sempre se transformando na medida em que nasce das práticas sociais e das interações verbais. “Mesmo quando as mensagens mais poderosas, mais controladas, estão dominantes, elas têm que se defrontar com a ‘palavra’ de resposta do espectador e com o mundo de experiência” (NEWCOMB, 2010, p. 384). Há sempre a possibilidade da criação de um “espaço social transgressivo” (GARDINER, 2010, p. 244).

## Considerações Finais

A aprendizagem, assim, não se configura a partir de um simplista mecanismo de transmissão, resultado de um movimento mecânico ou como um reflexo automático, mas é resultado de um processo permanente onde os sujeitos sociais têm uma atuação muito significativa. O processo educativo instaura-se num campo de lutas, onde sujeitos, instituições sociais e os artefatos simbólicos e culturais estabelecem uma disputa pela interpretação, nos quais os grupos e comunidades culturais disputam a hegemonia. Associamo-nos a Para Paul Willis quando este afirma que “existe um *espaço cultural* no qual os materiais simbólicos são transformados, reelaborados e traduzidos de acordo com parâmetros que pertencem ao próprio nível cultural das pessoas envolvidas” (SILVA, 1992, p. 68).

<sup>1</sup> Para Newcomb (2010, p. 367), “a linguagem (a comunicação) é, ao mesmo tempo, material e social. Portanto, mutável. Produtores e usuários, escritores e leitores, transmissores e receptores podem fazer diversas coisas com a comunicação que não tinham sido pretendidas, ou planejadas ou, na verdade, desejadas”.

A vida cotidiana implica uma produção humana, habitual, de sentido. Os seres humanos são levados não apenas à luta pela sobrevivência por meio da produção e da reprodução das condições materiais de existência, mas também por intermédio da compreensão do mundo e de seu lugar nele. [...] A produção do sentido de si e de seu mundo cultural é alcançada, de modo crucial, pelas práticas culturais que produzem algo que ainda não estava lá, ao menos não completamente ou da mesma maneira (WILLIS, 1991 apud PIMENTA, 2005, p. 325).

A compreensão do desenvolvimento humano, nesta ótica, deve deslocar-se de uma abordagem do desenvolvimento individual para o estudo de como os sujeitos se desenvolvem como participantes em comunidades culturais, visto que a mente e os processos educativos se constituem num ambiente sócio e culturalmente constituído e compartilhado.

A aprendizagem é construída culturalmente e reflete o embate dessas forças, resultando na produção de sujeitos, singularidades sociais e na transformação da cultura. Sobretudo, os sujeitos são “produtores culturais e as práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores” (COSTA, 2003, p. 58). Desta forma, não é pela natural existência de determinantes culturais, estruturais ou mecanismos de controle e transmissão que os sujeitos submeter-se-ão a eles sem algum tipo de reação. Existe um espaço cultural no qual os sentidos são transformados, reelaborados e produzidos a partir de parâmetros que pertencem ao ambiente dos sujeitos envolvidos.

## Referências

ALMEIDA, L. M. **A identidade cultural na teoria educacional contemporânea**. In.: Revista Tempos e Espaços em Educação/ Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação. — Vol. 01, n.1 (2008). -- São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2011.

BRUNER, J. A cultura da Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, J. C. P. **Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas**. In.: Interface — Comunicação, Saúde, Educação, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/14.pdf>. Acesso em: 01 de ago. 2017.

COSTA, E. V.; LYRA, M. **Como a mente se torna social para Bárbara Rogoff?** A questão da centralidade do sujeito. In.: Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a17v15n3.pdf>. Acesso em: 01 de jul. 2018.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. In.: Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>. Acesso em: 22 de jul. 2017.

FIDALGO, Z. **Psicologia Cultural e Desenvolvimento Humano**: Um encontro com Barbara Rogoff. In.: Revista Análise Psicológica (2004), 1 (XXII). Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a02.pdf>. Acesso em: 01 de jul. 2018.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GARDINER, M. **O carnaval de Bakhtin: a utopia como crítica**. In: RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I. Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GORDON, L. Paul Willis - Educação, produção cultural e reprodução social. In.: Teoria e educação 1. Porto Alegre: Pannonica, 1989.

MAIA, D.; Et. All. Willis: **Aprendendo a ser trabalhador**. In.: Revista Mediações. Londrina, v.5, n.2, 2000. Disponível em: [www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/.../7780](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/.../7780). Acesso em: 01 de set. 2017.

MARTÍN-BARBERO, J. **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

PIMENTA, M. M. **Entrevista com Paul Willis**. In.: Tempo Social, Revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2. São Paulo: 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a14v17n2.pdf>. Acesso em: 01 de set. 2018.

NEWCOMB, H. **Sobre aspectos dialógicos da comunicação de massa**. In.: RIBEIRO, A. P. G. e SACRAMENTO, I. (Org). Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em Educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Ates Médicas, 1992.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médias, 1991.

Recebido em 07 de fevereiro de 2020.

Aceito em 19 de março de 2020.