



CULTURA, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM
UM PANORAMA CONCEITUAL PARA O DEBATE CONTEMPORÂNEO

CULTURE, TECHNOLOGY, EDUCATION, AND LEARNING
A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR CONTEMPORARY REFLECTIONS

CULTURA, TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE
UN PANORAMA CONCEPTUAL PARA EL DEBATE CONTEMPORÁNEO

Freddy Studart¹
Ana Valéria de Figueiredo²

RESUMO

Este artigo analisa as definições de cultura, tecnologia, educação e aprendizagem, destacando como esses conceitos historicamente disputados carregam implicações concretas para práticas educacionais. A partir de Williams (2007) e Dusek (2009), evidencia-se que tais definições não são neutras: moldam currículos e políticas públicas. Políticas de inclusão digital frequentemente reduzem tecnologia a equipamentos, obscurecendo desigualdades de acesso. Mobilizam-se Dewey (2008), Freire (Romão, 2010), Selwyn (2011) e Libâneo (2005) para tensionar modelos: reformas podem reproduzir vocacionalismo; avaliações padronizadas aproximam-se de educação bancária. O estudo explora estas contradições: quando tecnologias ampliam participação versus quando aprofundam exclusões. Argumenta-se que não é a presença de tecnologia que define qualidade pedagógica, mas o projeto que a orienta. Reconhecer essa não neutralidade mostra-se essencial para práxis que enfrente desigualdades estruturais.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; Tecnologia; Currículo; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This article analyzes the definitions of culture, technology, education, and learning, highlighting how these historically contested concepts carry concrete implications for educational practices. Drawing on Williams (2007) and Dusek (2009), it is evident that such definitions are not neutral: they shape curricula and public policies. Digital inclusion policies often reduce technology to equipment, obscuring access inequalities. Dewey (2008), Freire (Romão, 2010), Selwyn (2011), and Libâneo (2005) are mobilized to tension models: reforms may reproduce vocationalism; standardized assessments approach banking education. The study explores these contradictions: when technologies expand participation versus when they deepen exclusions. It is argued that it is not the presence of technology that defines pedagogical quality, but the project that guides it. Recognizing this non-neutrality proves essential for praxis confronting structural inequalities.

KEYWORDS: Culture; Technology; Curriculum; Public Policies.

RESUMEN

Este artículo analiza las definiciones de cultura, tecnología, educación y aprendizaje, destacando cómo estos conceptos históricamente disputados conllevan implicaciones concretas para prácticas educativas. A partir de Williams (2007) y Dusek (2009), se evidencia que tales definiciones no son neutras: moldean currículos y políticas públicas. Políticas de inclusión digital frecuentemente reducen la tecnología a equipos, oscureciendo

Submetido em: 05/08/2025 – **Aceito em:** 26/12/2025 – **Publicado em:** 26/12/2025

¹ Doutor em Educação, com Mestrado em Educação e especialização em Ensino das Artes, Técnicas e Procedimentos.

² Professora Docente do PPGE UNESA e Pesquisadora no Curso de Pedagogia e Licenciaturas da Universidade Estácio de Sá. Professora Docente do PPGArtes UERJ; Professora Adjunta do Instituto de Artes da UERJ; Leciona também em cursos de pós-graduação lato sensu relacionados à formação docente.



desigualdades de acceso. Se movilizan Dewey (2008), Freire (Romão, 2010), Selwyn (2011) y Libâneo (2005) para tensionar modelos: reformas pueden reproducir vocacionalismo; evaluaciones estandarizadas se aproximan a la educación bancaria. El estudio explora estas contradicciones: cuándo las tecnologías amplían participación versus cuándo profundizan exclusiones. Se argumenta que no es la presencia de tecnología lo que define la calidad pedagógica, sino el proyecto que la orienta. Reconocer esta no neutralidad se muestra esencial para una praxis que enfrente desigualdades estructurales.

PALABRAS CLAVE: Cultura; Tecnología; Currículo; Políticas Públicas.

Introdução

A definição de conceitos como cultura, tecnologia, educação e aprendizagem é fundamental para a prática social e para a análise dos processos formativos. Embora amplamente utilizados e complexos, a variação de seus significados revela visões de mundo e propósitos embutidos. Este trabalho se propõe a examinar, através de uma análise histórica e comparada de suas abordagens teóricas, as disputas em torno desses conceitos. Essa revisão se justifica pela necessidade de oferecer aos educadores e pesquisadores um mapeamento conceitual que auxilie na reflexão crítica sobre as tensões e os pressupostos de suas práticas, uma vez que a forma como esses conceitos são percebidos influencia diretamente as práticas educacionais.

Nos últimos anos, a tecnologia transformou dramaticamente a comunicação, produção e consumo cultural, borrando a diferença entre quem produz e quem recebe conteúdo em plataformas. Essa rápida evolução tem impactado as culturas em todo o mundo, alterando a forma como as pessoas interagem e compartilham informações, e exigindo uma reavaliação constante das formas de ensinar e aprender. No entanto, essa narrativa de democratização da produção cultural exige problematização.

Como aponta Selwyn (2011) ao discutir os "meios sociais da educação", é fundamental questionar quem controla as plataformas onde essa produção circula, como algoritmos determinam visibilidade e alcance, e de que forma desigualdades estruturais de acesso à internet, equipamentos e letramento digital limitam essa suposta participação ampliada. A cultura digital não existe em vácuo: está atravessada por relações de poder, interesses comerciais de grandes corporações tecnológicas e por desigualdades de classe, raça e gênero que moldam quem efetivamente pode produzir, circular e ser ouvido nesses espaços. A retórica da "democratização" frequentemente mascara processos de concentração de poder e de monetização de dados pessoais que transformam usuários em produtos (Zuboff, 2020).

No cenário digital atual, a conexão entre cultura e tecnologia tornou-se ainda mais evidente. A internet, dispositivos móveis e mídias sociais redefiniram a comunicação e a participação cultural, assim como papéis tradicionais de geração de conteúdo e audiência. Arquivos digitais, museus virtuais e projetos de digitalização têm permitido acesso ampliado a obras de arte,



documentos históricos e tradições culturais. No entanto, esses avanços trazem desafios: obsolescência tecnológica programada, exclusão digital e questões de propriedade intelectual evidenciam que a interdependência entre cultura e tecnologia demanda análise crítica, especialmente no campo educacional. Da mesma forma, educação e aprendizagem são termos com interpretações distintas, carregadas de significados e consequências.

Para entender melhor essa interdependência e interconectividade, este trabalho propõe-se a uma investigação panorâmica que apresentará e comparará diferentes visões sobre estes conceitos tão vitais, assim como estes se articulam. Para esta missão, usaremos como base autores importantes que discutiram a complexidade desses conceitos. Val Dusek (2009), Raymond Williams (2007), Luzuriaga (1983), Dewey (2008), Paulo Freire (referenciado em Romão, 2010), Selwyn (2011) e Libâneo (2005).

Quanto aos critérios objetivos de seleção dos autores que fundamentam este estudo, partimos destes critérios específicos: Williams (2007) e Dusek (2009) são mobilizados por oferecerem taxonomias rigorosas que explicitam disputas históricas em torno dos conceitos de cultura e tecnologia, respectivamente. No campo educacional, privilegiaram-se autores que representam diferentes tradições teóricas: Luzuriaga (1983) pela perspectiva histórico-pedagógica; Dewey (2008) pela crítica ao instrumentalismo educacional; Freire (Romão, 2010) pela centralidade da dimensão política da educação; Selwyn (2011) por sua análise situada das tecnologias educacionais em contexto digital; e Libâneo (2005) pela articulação entre educação e cultura. Esta diversidade teórica é deliberada: permite tensionar posições, evidenciar contradições e evitar consensos apaziguadores que obscurecem conflitos reais no campo educacional.

No contexto desse levantamento, o objetivo principal deste trabalho pode ser descrito como: analisar e comparar as definições de cultura e tecnologia, além de investigar as diferentes abordagens de educação e aprendizagem. Buscaremos entender como esses conceitos são estruturados, interpretados e como suas interações afetam as transformações sociais, econômicas e culturais, principalmente no campo da educação. Além disso, identificaremos pontos de discussão e áreas para futuras pesquisas sobre esses temas, contribuindo para melhorar a prática educativa ao promover uma reflexão crítica.

Metodologicamente, esta pesquisa adota uma abordagem teórica com foco interpretativo, baseada em autores que discutem cultura, tecnologia, educação e aprendizagem como construções históricas e sociais em diversos contextos. O artigo compara essas contribuições para entender como diferentes sentidos atribuídos a esses termos influenciam a prática educacional, especialmente no contexto das mudanças trazidas pela cultura digital.

Reconhecemos os limites dessa abordagem panorâmica, que privilegia amplitude conceitual



em detrimento de profundidade empírica. Essa escolha se justifica por propósito específico: explicitar disputas conceituais que permanecem implícitas quando educadores debatem "incluir tecnologia", gestores propõem currículos de "diversidade cultural", ou políticas prometem "aprendizagem significativa". Cada expressão mobiliza concepções distintas com implicações práticas concretas. Essa base conceitual pode instrumentalizar estudos empíricos posteriores: análises curriculares, etnografias escolares e investigações de políticas públicas. Sem rigor conceitual, naturalizam-se como "técnicas" escolhas profundamente políticas.

Definições de Cultura e Tecnologia

As transformações trazidas pela cultura digital evidenciam a necessidade de examinar como cultura e tecnologia têm sido definidas ao longo do tempo. A complexidade e natureza dinâmica desses termos multifacetados, que variam conforme contextos históricos, geográficos e culturais, tornam desafiadora uma definição precisa e universal. Enquanto alguns estudiosos enfatizam aspectos materiais da tecnologia, outros destacam dimensões simbólicas e sociais da cultura. Nesse sentido, Val Dusek (2009) e Raymond Williams (2007) emergem como autores referenciais para compreender os sentidos atribuídos a esses conceitos.

A classificação proposta por Dusek (2009) permite compreender que a escolha de como definir tecnologia não é neutra, mas tem consequências epistemológicas e políticas. Optar por uma definição "real" de tecnologia tende a naturalizar determinadas configurações tecnológicas, obscurecendo seu caráter social e historicamente construído. Já definições estipulantes ou sumarizantes, ao reconhecerem a contingência dos sentidos, abrem espaço para questionarmos: a serviço de quem e de quais projetos de sociedade determinadas tecnologias são desenvolvidas e implementadas?

No contexto educacional brasileiro, essa disputa não é abstrata: quando políticas de "inclusão digital" definem tecnologia como sinônimo de equipamentos (tablets, laptops), reproduzem uma concepção instrumental. Essa visão ignora que tecnologia envolve sistemas complexos de organização social, capacitação docente, infraestrutura de conectividade e, crucialmente, projetos pedagógicos que interroguem criticamente o papel dessas ferramentas, e não apenas as distribuam.

Antes de adentrarmos no arcabouço teórico que compõe o tema, é pertinente considerar a percepção comum sobre cultura e tecnologia. Um breve exercício informal realizado com um grupo de 51 pessoas em sala de aula, matriculadas no ensino superior, solicitou-lhes escrever a definição desses termos com apenas uma única palavra. Para "tecnologia" (Figura 1), as palavras mais citadas foram "evolução, inovação e adaptação". Já para "cultura" (Figura 2), destacaram-se "diversidade, conhecimento e identidade". Esses resultados, embora informais

Figura 2 – Nuvem de Palavras



A forte presença de "evolução" na percepção de tecnologia revela a persistência de uma visão



teleológica e progressista que Dusek (2009) crítica ao problematizar definições instrumentais. Essa naturalização da tecnologia como sinônimo de progresso obscurece, por exemplo, questões sobre para quem e a serviço de quais interesses determinadas tecnologias "evoluem". Da mesma forma, "diversidade" como palavra associada a cultura pode indicar tanto um avanço em relação a concepções elitistas quanto uma apropriação retórica esvaziada de conteúdo político. É preciso perguntar: que tipo de diversidade? Diversidade que desafia estruturas de poder ou diversidade folclorizada que não ameaça hierarquias culturais?

Este exercício, longe de ser apenas ilustrativo, funciona como espelho do que Williams (2007) denomina "senso comum": um terreno de disputa onde significados são naturalizados e despolitizados. Tal cenário reforça a necessidade de aprofundar as discussões teóricas, como as propostas por Dusek e Williams, para desvelar as complexidades e interesses subjacentes a essas percepções aparentemente inocentes.

Tipos de Visões Segundo Dusek

O próprio ato de tentar definir conceitos tão abrangentes como cultura e tecnologia de forma fechada e sintética já revela filiações a escolas de pensamento específicas. Dusek (2009) demonstra que diferentes tradições filosóficas abordam o problema das definições de maneiras distintas, cada uma com implicações epistemológicas próprias.

Os antigos filósofos gregos, particularmente Platão e Aristóteles, buscavam o que Dusek chama de "definições reais": descrições precisas e definitivas que capturassem a "natureza" verdadeira de um objeto, sua essência imutável. Segundo Dusek (2009, p.42), "Aristóteles afirmou que os objetos possuem essências e que as definições reais corresponderão a elas", buscando corresponder aos "tipos naturais" das coisas. Essa abordagem pressupõe que existe uma estrutura real do mundo que pode ser capturada pela linguagem.

Em oposição, as "definições estipulantes" rejeitam essa pretensão de capturar essências, aceitando que só é possível definir palavras, não coisas em si. Entre esses extremos, Dusek identifica outras abordagens: a "nominalista" (que reduz conceitos a categorias utilitárias), a "relatante" (baseada no uso comum e popularidade dos termos) e, finalmente, a "sumarizante", que busca definições controladamente abrangentes voltadas para aplicação prática, com limites definidos contextualmente.

Essa classificação é essencial porque demonstra que a forma como definimos "tecnologia" não é neutra, mas reflete posições filosóficas com consequências práticas na pesquisa e no desenvolvimento tecnológico. A escolha entre uma definição que busca essências fixas ou uma



que aceita contingência histórica determina, por exemplo, se encaramos tecnologia como ferramenta neutra ou como sistema socialmente construído. Essa variedade de visões é particularmente relevante para a tecnologia, campo que frequentemente oscila entre compreensão puramente instrumental e compreensão mais sistêmica e social.

Evolução Histórica do Conceito de Cultura Segundo Williams

A busca por delimitações precisas para termos tão abrangentes como cultura e tecnologia pode ser um desafio notável, haja vista a pluralidade de utilizações dos termos e suas variações ao longo da história.

De acordo com Raymond Williams (2007), a evolução do conceito de cultura se deu mediante diversas revisões da aplicabilidade do substantivo. Os primeiros usos se refeririam aos tratamentos com a lavoura, como eram cuidadas. Uso este que serviu de base para a metaforização do termo, posteriormente aplicado à qualidade do indivíduo “educado”, dotado de “desenvolvimento humano” e cultural. Segundo Williams (2007),

[...] a partir do princípio do séc. XVI, o cuidado com o crescimento natural ampliou-se para incluir o processo de desenvolvimento humano, e esse, ao lado do significado original relativo à lavoura, foi o sentido principal até o final do séc. XVIII e início do séc. XIX. Daí More: “para cultura e o proveito de suas mentes”; Bacon: “a cultura e o cultivo das mentes” (1605), Hobbes: “uma cultura de suas mentes” (1651); Johnson: “ela negligenciou a cultura de seu discernimento” (1759) (Williams, 2007, p. 118).

Percebe-se nesse fragmento um profundo senso de segregação na palavra cultura, onde o viés classificatório de distinção intelectual e de adesão a valores de matriz educacional europeia dominaria o conceito. Da mesma forma, na França do século XVIII, onde agiria como título, compartilhando valores de sofisticação e, sobretudo, “civilização”. No sentido de que, cultura então seria sinônimo de desenvolvimento humano, mensurado através de parâmetros eurocêntricos. Esse conceito foi utilizado com frequência no contexto histórico do período colonial, onde a subjugação de sociedades estaria, em parte, justificada ou escusada, pela difusão de “cultura” como ferramenta de aprimoramento a povos supostamente “não-civilizados”.

Posteriormente, o conceito veio a ser empregado no sentido de aprimorar quesitos de diferenciação de particularidades culturais regionais. Houve uma expansão do termo no intuito de incorporar o que se observava como tradições sociais específicas, com a gênese do conceito de “cultura popular”. Ainda hoje, amplamente utilizado, manifestações musicais, artísticas, literárias, teatrais etc, ainda são referidas como cultura. Politicamente, por exemplo, espera-se de um ministério da cultura a gestão e promoção dessas atividades.



Em síntese, seria difícil classificar um uso preciso, como fazia a escola grega (atrás de uma visão “real”, simples e restrita) do conceito de cultura. Segundo Williams (2007, p. 121), observa-se ao menos três usos mais correntes: (1) Substantivo classificatório de suposto processo de desenvolvimento intelectual e acadêmico de um indivíduo ou população, (2), substantivo independente, caracteriza-se com o uso antropológico, utilizado para identificar um modo de vida particular de um povo ou período específico, seus hábitos, tradições e costumes. (3) também substantivo, mas referente a um conjunto de obras de caráter artístico (música, literatura, arte etc).

A distinção entre essas acepções de cultura, proposta por Williams (2007), é fundamental para entender as diferentes ênfases dadas à “cultura” em políticas públicas ou em currículos educacionais. A cultura como “desenvolvimento humano” ainda ressoa em abordagens que valorizam a formação intelectual e as “belas artes”, enquanto a visão antropológica de “modo de vida” é crucial para a valorização da diversidade e das culturas locais, impactando a inclusão e a descolonização do currículo. Como descreve Williams,

[...] é interessante que o uso social e antropológico em constante expansão de cultura e cultural e de formações como subcultura (a cultura de um grupo discernível menor) tenha ou eludido ou diminuído a hostilidade e o mal-estar e embaraço que lhe são associados, exceto em certas áreas (notadamente no entretenimento popular) (Williams, 2007, p. 124).

É interessante observar a evolução do conceito, encaminhando-se para uma visão sumarizante, abarcando uma miríade de grupos, flexibilizando o termo em posições antropológicas, ideológicas ou políticas. Comportando até mesmo variações de sentido conforme o contexto.

A Busca da Definição de Tecnologia por Dusek

Dusek (2009) analisa o conceito de tecnologia criticando visões instrumentais (tecnologia como equipamentos) por serem restritivas, excluindo métodos e técnicas. Apresenta alternativas como tecnologia enquanto “regra” (software, ciência) ou “sistema”.

A definição por “sistema” também é possível, mas problemática, pois fora do contexto apropriado, perde funcionalidade, “um avião caído numa selva remota” não funcionaria como exemplo. O que necessitaria do remendo semântico para sistema tecnológico. Dusek também expõe a fragilidade do conceito de tecnologia como “ciência aplicada”, pois estaria historicamente errado (excluiria da delimitação de tecnologia tudo que houvesse antes das formalizações do método científico e a ciência experimental moderna). De uma forma geral, qual seria então a demarcação descritiva do termo com base nos sistemas e consenso? Segundo Galbraith (1967, cap. 2 *apud* Dusek 2009, p. 52) “a aplicação sistemática de conhecimento



científico ou de outro tipo a tarefas práticas.”

Galbraith então, incorpora organizações sociais e sistemas de valor à descrição. Portanto, assim como feito na busca pela definição de cultura, pode-se afirmar que uma visão sumarizante, com parâmetros moderadamente bem definidos, construiria um consenso base útil para fins filosóficos. Em síntese, seria essa a abordagem de “sistemas tecnológicos”. Dusek (2009, p. 53) define: “a aplicação de conhecimento científico ou de outro tipo a tarefas práticas por sistemas ordenados que envolvem pessoas e organizações, habilidades produtivas, coisas vivas e máquinas”.

Uma vantagem dessa visão seria a de não presumir a neutralidade da tecnologia a partir de sua significação, o que a visão descritiva preliminar de ferramenta sugeriria.

No entanto, de uma forma geral, e novamente em paralelo com a definição de cultura, não haveria unanimidade em nenhuma interpretação, pois nem todos os estudiosos encaram como fundamental e determinante a busca por uma descrição conclusiva.

A compreensão sistêmica de tecnologia aqui apresentada permite questionar: plataformas digitais educacionais operam apenas como ferramentas de transmissão de conteúdo ou configuram sistemas que envolvem organizações, modelos pedagógicos implícitos e condições materiais de acesso? Essa pergunta se torna urgente em contextos de profunda desigualdade digital.

Educação e Aprendizagem: Múltiplas Perspectivas

Iremos nos debruçar sobre as possíveis definições de educação nesta seção. Esta palavra, aparentemente simples, mas tão frequentemente utilizada, possui uma vasta gama de significados e sentidos para diversas pessoas e grupos. Em um clássico da história da educação, Luzuriaga (1983) sugere a definição de “influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo”. Da mesma forma, o autor acrescenta uma definição mais abrangente como “a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva”. Portanto, a educação seria assim parte essencial da vida do indivíduo e da sociedade, desde que existimos como espécie neste planeta. O autor adiciona que a educação é componente tão fundamental da cultura humana como a ciência, arte ou literatura. Afirmar ainda que, sem a educação, não seria possível a transmissão dessa mesma cultura, pois é pela educação “que a cultura sobrevive no espírito humano” (Luzuriaga, 1983, p. 2). Essa definição, porém, demanda problematização: que patrimônio cultural? Definido por quem? No Brasil, historicamente, o “patrimônio” escolar privilegiou saberes eurocentrados, silenciando epistemologias indígenas, africanas e populares.



"Conservar" pode perpetuar desigualdades quando o patrimônio transmitido é ele próprio produto de exclusões.

De várias formas, desde pelo menos os tempos de Platão, tem havido muitas tentativas por parte de educadores, burocratas, ideólogos e filósofos para definir o conceito de educação (Marshall, 2009). Por exemplo, no início do século XX, na América do Norte, houve tentativas de definir educação em termos de “vocacionalismo”. Em resposta a isso, o consagrado educador John Dewey (2008) discorda de qualquer definição de educação que a reduza a treinamento ou preparação profissionalizante apenas.

A sociedade existe através de um processo de transmissão, tanto de uma vida biológica quanto a que ocorre por meio da comunicação de hábitos, de fazer, pensar e sentir, dos mais velhos para os mais jovens. Sem esta comunicação de ideais, esperanças, expectativas, padrões, opiniões, a vida social não poderia sobreviver. A educação é um trabalho necessário (Dewey, 2008, n.p.).

Dewey (2008) opôs-se à visão de educação meramente para o trabalho (embora o considere também importante). Ele observa que existem muitos papéis na vida, sendo o profissional apenas um deles. Por exemplo, ninguém deveria ser apenas um artista e nada mais. Quanto mais alguém se aproximasse desse exclusivismo, mais problemático seria. O indivíduo deve, em algum período de sua vida, ser membro de uma família, ter amigos e companheiros. Ele deve apoiar-se a si mesmo ou ser apoiado por outros, sem ignorar ou negar seus outros chamados. Esses aspectos devem ser considerados ao abordar o treinamento na educação (Dewey, 2008).

Essa crítica permanece atual e tensiona políticas educacionais contemporâneas. No Brasil, a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), ao criar "itinerários formativos" com forte ênfase em formação técnica, frequentemente direcionada a estudantes de escolas públicas periféricas, enquanto estudantes de classes privilegiadas acessam formação integral humanística, reproduz a segregação que Dewey denunciava, porém, agora, com verniz de "escolha" e "flexibilidade curricular".

Por sua vez, Selwyn (2011) não desassocia o conceito de educação do de aprendizagem. Muito pelo contrário, ele os constrói em conjunto. O autor elenca uma série de definições e ponderações sobre educação/aprendizagem, citando diversos autores que se debruçaram sobre o assunto, construindo uma descrição compilatória através dos múltiplos pontos de vista.

Quadro 01. Definições de educação e aprendizagem de acordo com Selwyn (2011)



Hodkinson e Macleod (2010)	Aprendizagem é uma construção conceitual e linguística amplamente utilizada em muitas sociedades e culturas, mas com significados muito diferentes, que são ferozmente contestados e parcialmente contraditórios. Aprendizagem não possui uma clara identidade física ou reificada no mundo.
Ivan Illich (1973)	Aprender significa adquirir uma nova habilidade ou compreensão.
Benjamin Bloom (1956)	Aprendizagem pode ser descrita em termos de três domínios sobrepostos: -O domínio psicomotor (capacidades manuais e físicas – ou seja, “o fazer”); -O domínio afetivo (emoções e atitudes – ou seja, “o sentir”); e -O domínio cognitivo (capacidades intelectuais e conhecimento – ou seja, “o pensar”).
Roger Säljö (1979)	-Aprendizagem como um aumento quantitativo de conhecimento; aprender como adquirir informação ou “saber muito”; -Aprendizagem como memorização; aprender como armazenar informação que pode ser reproduzida; -Aprendizagem como aquisição de fatos, habilidades e métodos que podem ser guardados para uso conforme a necessidade. -Aprendizagem como compreensão ou abstração de significado; aprender envolve relacionar partes de um assunto entre si e com o mundo real; -Aprendizagem como interpretação e compreensão da realidade; aprender envolve compreender o mundo por meio da reinterpretação de conhecimento.
Jerome Bruner (1996)	Não é apenas uma questão técnica de processamento de informação bem gerido. Pelo contrário, a aprendizagem pode ser compreendida como algo que engaja o indivíduo a criar significados sobre si mesmo e a formular um entendimento do mundo em que vive.
Alan Rogers (2003)	A aprendizagem é um processo contínuo de "conscientização da tarefa" ou "aquisição" que ocorre o tempo todo. Essa aprendizagem é “concreta, imediata e confinada a uma atividade específica; não se ocupa de princípios gerais”. Por exemplo, grande parte da aprendizagem envolvida em ser pai/mãe e na manutenção de um lar pode ser considerada consistente com essa descrição. Embora muitos autores se refiram a esse tipo de aprendizagem como inconsciente ou implícita, Rogers sugere que seria mais apropriado dizer que as pessoas estão conscientes da tarefa. Em outras palavras, mesmo que o aprendiz não esteja consciente da aprendizagem, está geralmente consciente da tarefa em questão.
Sfard (1998)	Aprendizagem como um processo continuado de “participação” em vez de um caso discreto de “aquisição”.

Fonte: Construída pelos autores a partir de Selwyn (2011).

De acordo com o autor, de maneira geral, é possível abordar o conceito de "educação" considerando os contextos e as estruturas nos quais ela ocorre. Contudo, ao adotar essa perspectiva, é fundamental reconhecer que a educação vai além da simples facilitação da aprendizagem individual. É crucial compreender que grande parte do que acontece em um ambiente educacional tem pouca ou nenhuma relação direta com o processo de aprendizagem em si. Selwyn explica:

[...] com frequência, os aspectos mais significativos da educação encontram-se para além do problema imediato de engajamento de um indivíduo no processo de aprendizagem. Pelo contrário, é importante considerar, também, o que pode ser denominado como o meio social da educação. Isso pode incluir culturas organizacionais e micropolíticas de instituições educacionais como escolas, faculdades e universidades. Da mesma forma, o modo como um dado aprendiz se engaja na educação está ligado, também, a preocupações de contextos tais como a casa, o local de trabalho e outros locais comunitários. Por sua vez, esses contextos estão, eles mesmos, localizados em um conjunto ainda mais amplo de meios sociais – inclusive mercados comerciais, Estados e economias globais. Ainda que, talvez, não estejam aparentes a um observador em sala de aula, seria imprudente tentar explicar qualquer aspecto da educação sem considerar-se minimamente todas essas influências mais amplas (Selwyn, 2011, p. 12).

O quadro 01 evidencia que “aprendizagem” é terreno de disputa política. Concepções como “aquisição” fundamentam avaliações padronizadas hegemônicas em reformas neoliberais; concepções como “participação” (Sfard, 1998) demandam avaliações processuais, incompatíveis com testagens em larga escala.

No dicionário de Paulo Freire (Streck; Zitkoski, 2010), no verbete “Educação”, redigido por José Eustáquio Romão, encontramos o conceito de Educação freiriano:

Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem a duas: uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade (Romão, 2010, p. 171).

O autor também acrescenta que, do ponto de vista freiriano, o processo educacional é caracterizado por ser dialógico-dialético. Isso significa que envolve uma interação entre o aluno, o professor e o mundo, dentro de um círculo cultural, que deve substituir o modelo tradicional de aula na educação formal. Diferentemente da abordagem de "educação bancária", em que o professor é visto como mediador entre o conhecimento e o aluno, neste caso, é o próprio aluno que desempenha o papel de mediador, transformando o conhecimento imediato



em conhecimento mediato.

A distinção freireana entre educação bancária e libertadora oferece uma lente para examinar práticas educacionais contemporâneas. Pode-se questionar, por exemplo, em que medida sistemas de avaliação em larga escala, ao privilegiarem respostas padronizadas e múltipla escolha, aproximam-se de uma lógica de transmissão verticalizada de conhecimento. Simultaneamente, experiências documentadas de Círculos de Cultura em comunidades camponesas (Santos; Ferreira; Souza, 2022) e projetos de educação do campo têm implementado metodologias participativas que dialogam com a proposta freiriana, partindo de "temas geradores" vinculados à realidade dos educandos.

Essa disputa se atualiza no contexto digital: plataformas adaptativas podem reforçar educação bancária ao automatizar "depósitos" de conteúdo e mensurar "saques" (acertos em testes), mas a mesma tecnologia poderia, em outra configuração pedagógica, mediar diálogos horizontais e problematização crítica da realidade, desde que subordinada a um projeto educacional libertador, e não o contrário. A relevância dessa abordagem reside em sua capacidade de propor uma práxis transformadora, convidando-nos a repensar as relações de poder na sala de aula e a buscar uma educação que prepare os indivíduos para atuar na construção de uma sociedade mais justa, em vez de apenas reproduzir saberes.

Já Libâneo (2005) examina o conceito da natureza da educação da seguinte forma:

É o processo por meio do qual um membro da espécie humana, inacabado, desprovido dos instintos e capacidades que lhe permitiriam sobreviver rapidamente sozinho, se apropria, graças à mediação dos adultos, de um patrimônio humano de saberes, práticas, formas subjetivas, obras. Essa apropriação lhe permite se tornar, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, um ser humano, membro de uma sociedade e de uma comunidade, e um indivíduo singular, absolutamente original. A educação é, assim, um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. Esse triplo processo é possível apenas mediante a apropriação de um patrimônio humano. Isso quer dizer que educação é cultura, em três sentidos que não podem ser dissociados (Libâneo, 2005, p. 4).

A perspectiva de Libâneo (2005) reforça a indissociabilidade entre educação e cultura, destacando que a formação humana é um processo complexo que vai além da simples transmissão de conteúdos. Ao enfatizar a humanização, socialização e singularização, o autor aponta para uma educação que respeita a individualidade ao mesmo tempo em que integra o sujeito à coletividade, garantindo que o patrimônio cultural seja tanto herdado quanto recriado pelas novas gerações. Essa visão é vital para compreender a complexidade do currículo e das relações pedagógicas.

Diante das diferentes concepções discutidas, não se trata aqui de propor uma definição fechada



de educação, mas de reconhecê-la como um processo de compreensão contínuo, no qual saberes são compartilhados, reinterpretados, experimentados e confrontados com a realidade vivida. A educação, nesse sentido, articula dimensões cognitivas, afetivas, éticas e culturais, contribuindo para a formação de pessoas capazes de agir no mundo de forma crítica e cidadã.

O Encontro entre Cultura, Tecnologia, Educação e Aprendizagem

A análise das definições de cultura, tecnologia, educação e aprendizagem revela uma intrínseca interdependência entre os termos. A forma como esses conceitos são compreendidos por autores do calibre de Williams (2007), Dusek (2009), Luzuriaga (1983), Dewey (2008), Freire (Romão, 2010), Selwyn (2011) e Libâneo (2005) mostra-se crucial para entender as complexas dinâmicas educacionais na sociedade digital.

As definições de cultura segundo Williams (2007) materializam-se em práticas curriculares concretas. Quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece "competências" e privilegia conhecimentos declarados "universais", opera com a primeira acepção de cultura (desenvolvimento humano erudito), frequentemente excluindo saberes populares, indígenas e quilombolas. Em contraste, experiências de escolas do campo que incorporam calendários agrícolas, técnicas tradicionais de plantio e cosmologias locais ao currículo partem da terceira acepção (cultura como modo de vida), dialogando com a educação proposta por Freire (Romão, 2010), que valoriza a realidade do aluno como ponto de partida.

As diferentes percepções de tecnologia em Dusek (2009) têm implicações para práticas pedagógicas. Pode-se observar que, durante a pandemia de COVID-19, muitas redes de ensino adotaram plataformas digitais prioritariamente para transmissão de conteúdos: disponibilização de vídeos, listas de exercícios e avaliações. Quando tecnologia é compreendida instrumentalmente (como mera ferramenta de entrega de material), tende a reproduzir modelos transmissivos que Freire (Romão, 2010) caracterizaria como bancários. Por outro lado, experiências como as documentadas por Santos, Ferreira e Souza (2022) em comunidades do semiárido baiano, onde tecnologias digitais mediam círculos de cultura com jovens e adultos do campo, sugerem outras possibilidades. Nessas experiências, a tecnologia articulou-se com organização comunitária e práticas culturais locais, aproximando-se de processos dialógicos e participativos. Essas diferentes configurações evidenciam que os usos pedagógicos de tecnologia variam conforme o projeto educacional que os orienta.

A retórica da inclusão digital frequentemente mascara exclusões estruturais. Estudos apontam desigualdades significativas no acesso à internet entre adolescentes de escolas públicas brasileiras, com parcela expressiva sem acesso domiciliar, uso predominante de celulares em detrimento de computadores, e compartilhamento de dispositivos entre membros da família



(Legey et al., 2021). Estudantes que compartilham aparelhos, que dispõem apenas de conexão via dados móveis limitados, ou cujas condições habitacionais dificultam concentração para estudo, enfrentam barreiras que políticas de distribuição de equipamentos, isoladamente, não resolvem. Inclusão digital demanda não apenas acesso técnico, mas infraestrutura adequada, formação docente para usos pedagógicos de tecnologias, e condições materiais que permitam dedicação às atividades educacionais, dimensões frequentemente secundarizadas em políticas que enfatizam disponibilização de equipamentos como solução.

Esses exemplos demonstram que não é a presença ou ausência de tecnologia que define a qualidade pedagógica, mas o projeto educacional que a orienta. Quando tecnologias são empregadas instrumentalmente para transmissão verticalizada de conteúdos, em currículos que privilegiam saberes hegemônicos, como analisa criticamente Williams (2007) sobre concepções elitistas de cultura, e avaliações padronizadas, modelo que Freire (conforme Romão, 2010) caracteriza como bancário, tendem a reproduzir desigualdades existentes. Por outro lado, quando tecnologias são integradas a projetos pedagógicos dialógicos, que valorizam diversidade cultural e processos participativos de aprendizagem, abrem-se possibilidades de transformação. Contudo, essa transformação demanda mais do que escolhas pedagógicas individuais: requer políticas públicas que garantam infraestrutura, formação docente continuada e condições materiais de acesso. Sem esses elementos estruturantes, a tecnologia educacional pode aprofundar as exclusões que o discurso da inovação promete superar.

Considerações finais

Este estudo examinou como cultura, tecnologia, educação e aprendizagem são conceitos historicamente disputados que carregam implicações concretas para práticas educacionais. A partir de Williams (2007) e Dusek (2009), evidenciou-se que definições de cultura e tecnologia não são neutras: moldam currículos, políticas públicas e formas de ensinar. Paralelamente, as análises de Luzuriaga (1983), Dewey (2008), Freire (Romão, 2010), Selwyn (2011) e Libâneo (2005) demonstraram que educação e aprendizagem transcendem transmissão de conteúdos, envolvendo projetos formativos distintos e, frequentemente, conflitantes.

A articulação desses campos na sociedade digital impõe questões que este trabalho buscou não apaziguar, mas explicitar: Em que condições tecnologias educacionais ampliam participação, e não aprofundam exclusões? Como enfrentar a contradição entre discursos de valorização da diversidade cultural e práticas curriculares que privilegiam saberes hegemônicos? De que forma a ênfase em "competências para o século XXI" pode estar reintroduzindo o vocacionalismo que Dewey criticava, agora com verniz de inovação?

As análises aqui desenvolvidas apontam que não é a presença de tecnologia que define



qualidade pedagógica, mas o projeto que a orienta. Usos instrumentais articulados a currículos elitistas e avaliações padronizadas tendem a reproduzir desigualdades. Usos integrados a projetos dialógicos, que valorizam diversidade e participação, abrem possibilidades transformadoras. Contudo, essa transformação demanda políticas que garantam infraestrutura, formação docente e condições materiais de acesso, não apenas distribuição de equipamentos.

Essas reflexões apontam implicações diretas para a formação docente: é fundamental que cursos de licenciatura e formação continuada incluam discussões sobre concepções de tecnologia, cultura e aprendizagem, preparando educadores para escolhas pedagógicas conscientes. Políticas públicas, por sua vez, devem superar a lógica de distribuição de equipamentos, priorizando infraestrutura, formação e condições de trabalho docente. Estudos futuros podem aprofundar como essas disputas conceituais se materializam em salas de aula específicas, documentos curriculares estaduais e municipais, e experiências de escolas que resistem a modelos padronizados. Reconhecer a não neutralidade desses conceitos, e o complexo cenário de disputa de definições, mostra-se essencial para uma práxis educacional que não apenas incorpore tecnologias ou celebre diversidade retoricamente, mas que enfrente desigualdades estruturais que atravessam a escola brasileira.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamin. **Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals**. New York: Longmans, Green, 1956.

BRUNER, Jerome. **The culture of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DUSEK, Val. **Filosofia da tecnologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GALBRAITH, John Kenneth. **The new industrial state**. Princeton: Princeton University Press, 1967.

HODKINSON, Phil; MACLEOD, Fiona. Contrasting concepts of learning and contrasting research methodologies. In: COLLEY, Helen *et al.* **Learning as work: teaching and learning processes in the contemporary work organisation**. London: Teaching and Learning Research Programme, 2010.

ILLICH, Ivan. **Society without school: a radical proposal for educational reform**. London: Penguin Books, 1973.



LEGEY, A. L. C. *et al.* Desigualdades socioeconômicas e espaciais nas condições de acesso à internet por adolescentes de escolas estaduais. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, e34410212703, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia e educação**: do liberalismo à pedagogia crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1983.

ROGERS, Alan. **What is the difference?** A new critique of adult learning and teaching. Leicester: NIACE, 2003.

SANTOS, E. S.; FERREIRA, L. S.; SOUZA, M. A. B. Círculos de cultura de educação popular no semiárido baiano: memória, formação humana e educação do campo. **Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE)**, v. 2, n. 2, e202205v2, 2022.

SELWYN, Neil. **Education and technology**: key issues and debates. London: Continuum, 2011.

SFARD, Anna. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Researcher**, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Bomtempo, 2007 [1983]. p. 117-124.

ZITKOSKI, Jaime; STRECK, Danilo R. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZUBOFF, Shoshana, **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.