



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais

Brasil

Elias Leclerc, Gesuína de Fátima

EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: A ESCOLA EDUCATIVA

Educação em Revista - UFMG, vol. 31, núm. 4, octubre-diciembre, 2015, pp. 359-365

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360945019>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: A ESCOLA EDUCATIVA

### INTEGRAL EDUCATION IN THE DIGITAL AGE: EDUCATIVE SCHOOL

Gesuína de Fátima Elias Leclerc\*  
Ministério da Educação (MEC)

GÓMEZ, A. I. Perez. **Educação na Era Digital:** a escola educativa. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre, Penso, 2015, 192 p.

A expressão “era digital” se aplica à onipresença da informação como entorno simbólico e de socialização de crianças, adolescentes, jovens e adultos. É um entorno evoluído do modelo da televisão, para diferentes telas e artefatos, que ajustam interações narrativas visuais complexas (videogames, celulares, totens, tablets, etc.), ligadas pela *web*. Esse entorno constitui, assim, um mosaico de dados que, na maioria das vezes, não produz formação e sim, perplexidade e desorientação. (GÓMEZ, 2015, p. 18). E está implicado em um novo processo de decodificação audiovisual, “que nem exige a técnica da leitura”, do tipo reconhecido por meio da linguagem escrita e articulada. “O mundo da tela é muito diferente da página escrita, requer uma vida intelectual, perceptiva, associativa e reativa muito distinta” (GÓMEZ, 2015, p. 20).

Aprender a “linguagem da tela”, das “tecnologias da interrupção” chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escrita verbais. Consequentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídias, mas para que se envolvam com esse mundo, compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea, torna-se um imperativo ético e também uma necessidade técnica. (GÓMEZ, 2015, p. 21)

Esse mosaico não pode produzir formação *a priori* porque seu potencial educativo, oferecido pela revolução eletrônica, sofre mediação da economia de mercado, a serviço das transações comerciais. A serviço do mercado, uma noção como a de ‘verdade’ “importa menos do que a popularidade ou a intensidade da experiência emocional que se propõe” (GÓMEZ, 2015, p. 23). Quando a criança

---

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698151481>

\* Analista Técnica de Políticas Sociais do Ministério da Educação. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: gesuina.leclerc@mec.gov.br.

tem acesso ilimitado a uma quantidade de informações fragmentadas, que vão além de sua capacidade de organização em esquemas compreensivos, ela dispersa sua atenção e satura sua memória. A criança passa a se ocupar com “diferentes tarefas simultâneas, as multitarefas”. No entanto não experimenta tarefas que permitem o conhecimento que a atenção concentrada em um único foco possibilita (GÓMEZ, 2015, p. 26). É preciso equilibrar essas duas capacidades (a de realizar diferentes tarefas simultaneamente e a de atenção focada). Aqui entra em jogo um cenário em que a educação não se orienta por mais tempo de transmissão de conhecimento e aprendizado, por meio de mais aulas. Essa condição carrega o sentido do termo “educativa” aplicada à escola. A formação requer o cenário em que pais, mães e educadores vivenciem:

a escola em um território aberto, competindo com outros serviços e instituições pelo interesse dos alunos e das famílias, sem o papel determinante na definição do que constitui a aprendizagem e o conhecimento válidos, tampouco na definição do ritmo, da sequência e da estrutura de programa estudos fechados. (GÓMEZ, 2015, p. 30)

Isso porque o aspecto sublinhado é o dereconhecimento da inversão de posições tradicionais de autoridade geracional:

Estamos diante da primeira geração que domina as poderosas ferramentas digitais que são utilizadas para acessar e processar a informação que interfere na vida econômica, política e social, e ela faz isso melhor do que os mais velhos: pais, mães e professores. (GÓMEZ, 2015, p. 27)

Quais são os desafios dessa era para estudantes que vivem nos territórios desfavorecidos do ponto de vista econômico, social e cultural? Aqui entram as políticas públicas e o sentido de reivindicarmos mais tempo diário de escola. Especialmente nesses contextos, reconhecer as desigualdades de classe, étnico-raciais, de gênero e de acesso à tecnologia não é tarefa trivial.

É uma tarefa que combina esforços para superar a seguinte tendência:

A tendência de igualar a inteligência com uma forma de atividade acadêmica que prima pelo pensamento verbal e matemático, desconsiderando as múltiplas formas de inteligência possíveis, especialmente as artísticas, que priorizam a abstração e o conhecimento proposicional, a discussão verbal sobre o conhecimento aplicado, a inovação e o raciocínio hipotético-dedutivo sobre a indução, a analogia e a intuição, a análise sobre a ação, o discurso sobre a prática, para contrapor a vida racional à vida afetiva. Fazer música, pintura, teatro, poesia, romance, dança, etc., não é considerado atividade acadêmica, mas escrever ensaios e críticas sobre tais artes, sim. O racionalismo e o empirismo,

que constituem as bases do academicismo vigente, têm permeado a vida social, cultural, científica e política moderna e contemporânea e configurado, assim, a vida escolar nos últimos dois séculos. (GÓMEZ, 2015, p. 39)

O aspecto epistemológico em questão refere-se à compreensão do desenvolvimento da personalidade, ao longo da história de cada pessoa, em cada situação. É um desenvolvimento largo, profundo e de múltiplas dimensões, que requer o aprendizado em rede. Destacam-se ideias-chave desse aprendizado:

- 1) A relevância dos processos e contextos: apesar de não haver aprendizado sem conteúdo, a capacidade de conhecer e aprender a aprender é hoje mais importante do que o conteúdo da aprendizagem [...]
- 2) A importância da pluralidade e qualidade das redes: [...] o ato de aprender é mais um processo de assimilação do que de aquisição, de apropriação pessoal dos significados, proposições, modelos e mapas mentais que circulam, recriando-se, continuamente nas redes de intercâmbio das quais cada indivíduo participa.
- 3) A importância decisiva da externalização da informação. As limitações da memória humana, a memória de trabalho do cérebro, sempre foram compensadas com artefatos externos: livros, arquivos base de dados e ferramentas. [...] Os circuitos internos dos seres humanos devem ser reservados para os processos mais complexos de natureza superior: contraste, avaliação, síntese, inovação e criação. (GÓMEZ, 2015, p. 51-52)

O autor propõe um “novo iluminismo para a escola” (GÓMEZ, 2015, p. 72), considerando-se os avanços na compreensão do funcionamento do cérebro, que deixa de ser representado como uma máquina de calcular e passa ser situado na cultura, nos modos pelos quais nos apropriamos de narrativas e histórias. Nesse sentido, ele passa a ser representado como “uma instância emocional, preocupada com a sobrevivência, que busca a satisfação e evita a dor e o sofrimento” (GÓMEZ, 2015, p. 72). A principal consequência dessa compreensão põe em debate “o controverso, duvidoso e promissor conceito de competência” (GÓMEZ, 2015, p. 73). Essa aplicação da expressão é cotejada pelo reconhecimento de documentos geminais que trouxeram à tona o conceito de competência, no bojo do Projeto DeSeCo (Definição e Seleção de Competências-Chave), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2000. Ou seja, o autor reconhece que “o termo competências não surge inocente” (GÓMEZ, 2015, p.73) e propõe um exame plural do termo.

Para mim, as competências são sistemas complexos, pessoais, de compreensão e de atuação, ou seja, combinações pessoais de conhecimentos, habilidades, emoções, atitudes e valores que orientam a interpretação, a tomada de decisões

e atuação dos indivíduos humanos em suas interações com o cenário em que habitam, tanto na vida pessoal e social como na profissional. As competências envolvem a capacidade e o desejo de compreender, analisar, propor, desenvolver e avaliar. Ou seja, a pessoa competente em qualquer um dos diferentes âmbitos do saber tem de ser capaz de utilizar todos os seus recursos para desenvolver os seguintes processos diante das situações problemáticas em que se encontra:

- a) análise e diagnóstico comprehensivo das situações problemáticas;
- b) elaboração e planejamento dos modos mais adequados de intervenção;
- c) atuação flexível, sensível, criativa e adaptativa; e
- d) avaliação reflexiva de processos e resultados, bem como a formulação de consequentes propostas de melhoria. (GÓMEZ, 2015, p. 75)

Esse exame é feito nos capítulos intitulados “A construção da personalidade: aprender a se educar” e “Uma nova racionalidade para a escola: aprender a se educar”. O quadro até aqui esboçado situa a problemática geral do livro, sintetizada em sua primeira parte (da página 14 à página 98).

A segunda parte, em cinco capítulos, se volta para a problematização do caráter educativo do currículo, vinculado a práticas relevantes (Escola Ross, em Nova York; Charter High School for Architecture and Design (CHAD), na Filadelfia; Story Centered Curriculum (SCC) e outras), para oferecer sugestões acerca das mudanças em curso.

As sugestões são as apresentadas a seguir.

**1) Currículo: relevância, profundidade, opcionalidade, flexibilidade e emergência.** O ponto de partida é a ideia segundo a qual competências não são conteúdos agregados ao currículo tradicional, e sim intenções amarradas na compreensão das diferentes dimensões do desenvolvimento humano. A relevância é um atributo da experiência do estudante, engajado em seu processo de aprendizagem. Uma vez que a organização do currículo sempre está implicada na seleção de experiências, a relevância acompanha o interesse do estudante, seus tempos de vida e sua biografia. Por sua vez, as ideias de opcionalidade, flexibilidade e emergência estão implicadas na oficialidade do currículo. É providencial destacar: o que precisa ser reduzido nos currículos são as prescrições.

O currículo oficial deve ser visto como um documento de orientação e um guia que indica prioridades genéricas e não como uma lista interminável de conteúdos mínimos, classificados por matéria. O currículo deve ser resultado do debate público sobre os objetivos, intenções, competências ou qualidades humanas que devem ser desenvolvidas pelo dispositivo escolar [...] as concreções do conteúdo, e os métodos de ensino e de avaliação devem fazer parte da competência profissional dos professores (GÓMEZ, 2015, p. 104)

**2) Primazia da atividade e participação em práticas sociais.** O esforço para se constituírem ambientes de aprendizagem é o mesmo aplicado em transformar a escola em “espaços de trabalho e vivência em vez de locais de recepção de estudo” (GÓMEZ, 2015, p. 161). Isso requer uma comunidade de práticas e de elaboração de projetos como “base pedagógica do currículo, e não como um episódio isolado de uma unidade didática” (GÓMEZ, 2015, p. 115). Para aprofundar essa sugestão, o autor nos convida a recolocar o ensino “como uma complexa atividade cultural profundamente condicionada por crenças e hábitos que funcionam em parte fora da consciência” (GÓMEZ, 2015, p. 156), de tal modo que “o ensino não causa a aprendizagem, cria contextos, cenários e condições que oferecem melhores ou piores condições de aprender” (GÓMEZ, 2015, p. 157). É desejável que essa criação se apresente na forma de:

Uma configuração diversificada de espaços multiuso e tempos flexíveis a serviço dos projetos de aprendizagem: espaços de trabalho individual e estudo, espaços de trabalho em grupo e espaços de comunicação, exposição, discussão e debate. São necessários ambientes diversificados, polivalentes e ricos em recursos didáticos e humanos. Isso significa romper as fronteiras entre a escola, a cultura, a sociedade e abrir e integrar a escola à sociedade, de modo que se possa tirar proveito da riqueza cultural da família e da sociedade: voluntários, famílias, aposentados, profissionais, etc (GÓMEZ, 2015, p. 161)

**3) Avaliar para aprender.** Se “a avaliação constitui o verdadeiro e definitivo programa, pois indica *o que realmente conta* na vida escolar” (GÓMEZ, 2015, p. 131), então é preciso tomá-la como chave de mudança da cultura escolar. A avaliação educativa se caracteriza pela diferença em relação à avaliação padronizada por meio de teste.

O ensino educativo requer estratégias e critérios contrários à padronização mecânica: ensino e avaliações personalizados e envolvimento de toda a comunidade, incluindo famílias, recursos apropriados e contextos confiáveis, para permitir a investigação e a experimentação, o apoio próximo e rápido diante das primeiras deficiências. (GÓMEZ, 2015, p. 136)

Avaliar para aprender requer assumir aspectos mais delicados, tais como o caráter formativo, a confidencialidade e a autoavaliação. Considerando toda a exposição acerca da “era digital” o autor indaga:

Como medir e avaliar os processos de aprender, desaprender e reaprender, que são, na minha opinião, a essência dos processos educativos?

A obsessão pela medição objetiva e replicável do desempenho acadêmico, além de tudo, levou, como pode ser visto na maioria das escolas dos Estados Unidos na última década, à aberração de reduzir o ensino à preparação para os testes, ou seja, a ensinar para passar nos testes. (GÓMEZ, 2015, p. 134)

**4) A natureza tutorial da função docente: ajudar a se educar.** A formulação para uma escola educativa abre múltiplas possibilidades metodológicas, destacando-se diferentes funções e tarefas docentes. Muda-se “de uma concepção do docente como um profissional definido pela capacidade de transmitir conhecimentos para a de um profissional capaz de diagnosticar as situações e as pessoas” (GÓMEZ, 2015, p. 141). O desafio em questão remete aos programas de formação de professores – concebida “como um processo não de mudança forçada externamente, mas de transição, de metamorfose interna, de reorientação e transformação pessoal” (GÓMEZ, 2015, p. 149). Mas e a mudança requerida para quem forma os formadores? “As qualidades que consideramos devem constituir o substrato profissional do docente, devem presidir os contextos de aprendizagem, as interações dos centros de formação de docentes e as formas de atuar dos formadores de docentes” (GÓMEZ, 2015, p. 150). O autor dialoga com as seguintes posições:

- i) o velho paradigma de formação de docentes baseado na universidade, onde o conhecimento acadêmico é visto como uma fonte autoritária do conhecimento, deve ser substituído por outro, em que se favoreça um jogo não hierárquico entre o conhecimento da comunidade especialista, acadêmicos e estagiários;
- ii) a ausência de relação entre os cursos universitários e as experiências de campo são o calcanhar de Aquiles dos programas convencionais de formação de docentes. [...] experiências clínicas e práticas como o foco central na formação de docentes, desde que sejam desenvolvidas em centros inovadores e submetidas ao estudo da investigação compartilhada;
- iii) a criação de um terceiro caminho entre as universidades e as escolas, para concentrar os processos de formação, prática e investigação, um espaço mais conceitual do que físico, que envolva uma mudança de mentalidade, para superar a insistente e perversa separação entre investigação e ação, bem como a concepção hierárquica da relação teoria e prática que despreza a sabedoria da experiência (GÓMEZ, 2015, p. 150).

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Os projetos nos quais nos engajamos informam nossa leitura, com o compromisso de apresentar uma resenha crítica. Este livro nos chega às mãos por encomenda das organizadoras. Como educadora e funcionária do Ministério da Educação, afirmo que temos a obrigação de participar na formulação da política educacional com as inquietudes trazidas pelas teorias. Somos testemunhas das tomadas de decisão e dos encaminhamentos para constituir uma escola com jornada em tempo integral no Brasil e temos lutado para ser mais do que isso, para ser

sujeitas nesse processo. É notável o aprendizado que compartilhamos por meio dos programas governamentais que alcançam todo o território brasileiro, induzidos pelo Governo Federal. Daí a tremenda responsabilidade quanto à disseminação de conceitos acerca da socialização das novas gerações. É grande o risco de não reconhecermos as exigências educacionais modificadas pelo ritmo frenético com que as informações são produzidas, distribuídas e abandonadas. Nesse sentido, esta conclusão nos recoloca diante de um conhecimento que já começa a ser familiar: “A fronteira entre o escolar e o não escolar já não é definida pelos limites do espaço e do tempo da escola, existe muito de ‘não escola’ no horário escolar e há muito ‘de escola’ no espaço e no tempo posterior ao horário escolar” (GÓMEZ, 2015, p. 29).

Assim, esta obra estabelece um diálogo profícuo com os projetos de ampliação do tempo diário de “escola educativa” que, a despeito das crescentes dificuldades, insistimos em continuar fazendo.

**Recebido:** 30/06/2015

**Aprovado:** 01/09/2015

**Contato:**

Ministério da Educação

Secretaria de educação profissional e Tecnológica (SETEC)

Coordenação Geral de Fortalecimento dos Sistemas Públicos

de Educação Profissional e Tecnológica (CGFT)

Esplanada dos Ministérios, Bl. “L” - 4º Andar SEDE - Sala 422

Brasília | DF | Brasil

CEP 70047-900