



# OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA E CONVERGÊNCIA DIGITAL: CONTINUIDADES, RUPTURAS, OU EMERGÊNCIA DE UM NOVO PERÍODO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?

*THE CHALLENGES OF BASIC EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC AND  
DIGITAL CONVERGENCE: CONTINUITIES, RUPTURES OR EMERGENCE  
OF A NEW PERIOD OF THE BRAZILIAN EDUCATION?*

Claudecir dos Santos **1**

**Resumo:** Ao refletir sobre os desafios da educação básica em tempos de pandemia e convergência digital, esse artigo procura responder a seguinte questão: em função das alterações provocadas pela convergência digital, da qual emerge a digital literacy, somadas as demandas da pandemia, podemos falar de um novo período da/na educação brasileira? Resultado de pesquisas na área da educação e de atividades desenvolvidas com estudantes de licenciaturas e professores da educação básica, o artigo tem como objetivo, além de chamar atenção para a importância da educação enquanto um meio para reivindicação de responsabilidades coletivas, identificar, na esteira da periodização da educação no Brasil, se estamos na emergência de um novo período da educação brasileira.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Pandemia. Convergência Digital.

**Abstract:** Reflecting on the challenges of basic education in times of pandemic and digital convergence, this article seeks to answer the following question: in function of the changes caused by digital convergence, from which digital literacy emerges, added to the demands of the pandemic, can we talk about a new period of/in brazilian education? Results of research in the field of education and activities developed with undergraduate students and teachers of basic education, the article aims, in addition to drawing attention to the importance of education as a means to claim collective responsibilities, to identify, in the wake of the periodization of education in Brazil, whether we are in the emergence of a new period of brazilian education.

**Keywords:** Basic Education. Pandemic. Digital. Vonvergence.

---

**1** Doutor em Filosofia. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Filosofia e Sociedade (GPEFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9255817148061876>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3304-757X>. E-mail: [claudedir.santos@uffs.edu.br](mailto:claudedir.santos@uffs.edu.br)

## Introdução

Cuide-se de si para melhor cuidar dos outros. Eis um dos grandes aprendizados legados pela pandemia (Covid-19). Essa máxima, segundo o filósofo espanhol/brasileiro Castor Ruiz, avisa-nos que: “se não formos capazes de modificar esse modelo utilitarista tanatopolítico da vida, novas e grandes crises virão, desta vez de caráter ecológico, a que talvez nem consigamos dar uma resposta tão eficiente”<sup>1</sup>.

O outro é a condição para a “minha” existência e sobrevivência. Por esse motivo, não deveríamos permanecer reticentes diante do que a pandemia provocou, entretanto, as falácias do discurso do homo economicus, conforme destaca Ruiz, paralelo ao negacionismo científico e às Fake News, têm potencializado o desprezo pela vida. Frente a isso, qual deve ser a minha, a sua, a nossa atitude? Nas palavras do filósofo, é esse “um tempo de reciclar os odres velhos que negam o valor da vida e pensar na responsabilidade coletiva de novas formas-de-vida”<sup>2</sup>, portanto, a nossa primeira atitude é não desperdiçar a oportunidade de aprender com a experiência da pandemia, e, a partir do aprendizado, tornar nossas ações pessoais e profissionais uma práxis em defesa das interações humanas desejosas de sociabilidade, solidariedade e vida.

A experiência pandêmica continua nos mostrando que as dimensões éticas e antropológicas que alimentam os ideais da humanidade precisam ser reavivadas. E esta ação não acontecerá sem que a educação seja reivindicada. Mas, no que diz respeito às questões educacionais, em especial na educação básica brasileira, o legado da pandemia (aulas remotas, híbridas, síncronas e assíncronas, turmas reduzidas etc.) continua sendo um acontecimento em análise e aberto à resolução de desafios que dele emergiram. O objetivo desse artigo, portanto, além de chamar atenção para a importância da educação enquanto um meio para reivindicação de responsabilidades coletivas, se concentra na tarefa de problematizar o contexto atual, procurando identificar, na esteira da periodização da educação no Brasil, se estamos na emergência de um novo período da educação brasileira.

Seguindo esse objetivo, o artigo observa que com o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs), e com a disseminação da informática pessoal que impôs um novo ritmo à mudança, chegando-se à chamada convergência digital (Guimarães, 2012), as estratégias de ensino e aprendizagem também precisam ser alteradas. Essa ação, porém, é mesclada de defesas e resistências. Interpretar as razões dessas divergências é uma tarefa que precisa ser levada adiante, mas não sem que o fosso de desigualdade entre os incluídos digitais e os não incluídos (Guimarães, 2012) seja considerado. Nesse contexto, vem à baila um questionamento: em que medida a digital literacy (habilidade de entender e usar a informação proveniente de uma variedade de fontes digitais) encontra espaço para integrar-se aos processos de ensino e aprendizagem vivenciados na educação básica?

Essa pergunta, que será problematizada ao longo das reflexões, tem relevância por fazer suscitar o problema central desse artigo, ou seja, em função das alterações provocadas pela *convergência digital*, da qual emerge a *digital literacy*, somadas as demandas da pandemia, podemos falar de um novo período *da/na* educação brasileira?

A hipótese que temos para problematizar essa questão é de que a pandemia escancarou uma realidade acerca da inclusão digital, infelizmente desanimadora no caso brasileiro, ao mesmo tempo em que acelerou e efetivou mudanças burocráticas e de cunho didático-pedagógico, resistidas há décadas no campo da educação. Nesse sentido, se considerarmos as imbricações entre educação básica, pandemia e *convergência digital*, e tomarmos como referência os períodos/etapas/fases da educação no Brasil, talvez (por isso é uma hipótese), o contexto atual possa representar um novo período para a educação brasileira.

Para problematizar essa hipótese, inicialmente, o artigo retoma aspectos da periodização da educação brasileira, a partir de que descreve Saviani (2013/2015), para refletir sobre dois enfoques: a) as concepções pedagógicas na trajetória da educação brasileira; e, b) as perspectivas e atribuições da educação, em particular da educação básica, em um período marcado por uma pandemia e

1 RUIZ, C. M. M. B. Pandemia e falácias do discurso do homo economicus. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598157-pandemia-e-as-falacias-do-homo-economicus>. Acesso em: nov. 2021.

2 Idem

“guiado” pela *convergência digital*. Na sequência (segunda seção), intencionando conectar o diálogo proposto desde o título, o artigo destaca a presença das TICs na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas sinalizações para *convergência digital*. Na terceira seção, o artigo discute sobre os desafios da educação básica em tempos de pandemia e *convergência digital*. Essa seção também se atém às relações entre educação básica e *digital literacy*. Após essas discussões, na quarta seção, o artigo apresenta algumas pistas referentes à hipótese levantada. Nas considerações finais, o artigo retoma seu objetivo e as questões em análise, e apresenta algumas conclusões derivadas das reflexões realizadas ao longo do texto.

## Aspectos gerais da periodização da educação brasileira

Essa primeira seção trata da periodização da educação brasileira. Para tanto, segue dois propósitos: 1) identificar períodos e concepções pedagógicas na trajetória da educação brasileira; 2) perceber quais são as perspectivas e atribuições da educação, em particular da educação básica, em um período marcado por uma pandemia e “guiado” pela *convergência digital*.

Alguns estudos já demonstraram, conforme veremos a seguir, que os direcionamentos nos processos de ensino e aprendizagem ocorridos no Brasil, desde o início da exploração colonialista aos dias atuais, foram condizentes, nos primeiros séculos, com os desejos dos colonizadores e, posteriormente, com os desejos das elites aprendizes dos colonizadores. Mais recentemente, em especial a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro passou a dar passos mais autônomos em relação às políticas educacionais, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para que o Brasil possa consolidar um processo educacional democrático que resolva *déficits* históricos no campo da educação.

A longa trajetória da educação brasileira, porém, não nos permite fazer uma análise detalhada acerca de todos esses *déficits*, por essa razão, em nosso entendimento, voltar-se a periodização da educação brasileira, com o intuito de identificar ideias e concepções pedagógicas que marcaram os processos de ensino e aprendizagem nos diferentes períodos da história, poderá ser uma ação de grande valia à compreensão acerca das perspectivas e atribuições da educação básica na atualidade.

Em relação à periodização da educação brasileira, entre os estudos que permitem uma identificação de ideias e concepções pedagógicas que apontam os direcionamentos da educação no Brasil ao longo da história, podemos destacar a obra: *A História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, de Demerval Saviani. Nessa obra, Saviani resgata e explica os principais períodos do desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil, de 1549 ao início do século XXI. Os períodos estão assim divididos:

Primeiro período. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1549 E 1759: monopólio da vertente religiosa da Pedagogia Tradicional. Segundo período. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1759 E 1932: coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional. Terceiro período. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1932 E 1969. Quarto período. AS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL ENTRE 1969 E 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista (Saviani, 2013, p. 6-8).

Obviamente, nesse instante do texto, essa citação da obra de Saviani serve mais como uma indicação de leitura do que um aprofundamento das discussões do tema central desse artigo, mas, em nosso entendimento, ao identificarmos esses períodos, destacando as ideias pedagógicas vivenciadas em cada um deles, estamos criando condições para uma interpretação da realidade educacional brasileira, que precisa vislumbrar, pelo menos, duas possibilidades: a) a atenção aos *déficits* históricos da educação brasileira; e, b) a percepção de que vivemos um período marcado pela *convergência digital*.

Essa nova realidade diferencia o atual período histórico dos demais, sobretudo no que diz respeito as estratégias de ensino e aprendizagem. No entanto, em função das desigualdades sociais que perduram no Brasil, não podemos, em hipótese alguma, ignorar os caminhos da educação

brasileira ao longo da história. Se assim procedermos, poderemos confundir as estratégias para o enfrentamento das demandas da atualidade. Portanto, resgatar aspectos da periodização, mesmo não adentrando em seus pormenores, já é um acréscimo à tentativa de perceber quais são as perspectivas e atribuições da educação, em particular da Educação Básica, em um período marcado por uma pandemia e “guiado” pela *convergência digital*.

Aqui cabe uma observação sobre a escolha da obra de Saviani para fundamentar as discussões dessa seção. Ou seja, embora esse artigo não explore em detalhes os estudos do autor, suas contribuições estão espalhadas ao longo das páginas desse e de outros artigos que já publicamos sobre a educação brasileira. (*Professor Saviani, abrimos esse parêntese para agradecer pela sua dedicação à educação brasileira. Seus estudos são hoje uma espécie de âncora nas pesquisas sobre a história da educação e demais temas circundantes*).

São diversos os/as pesquisadores/as que tomam como referência a obra de Saviani em suas produções. O professor e pesquisador José Claudinei Lombardi, por exemplo, em um artigo sobre *Periodização na História da Educação Brasileira*, retoma os estudos de Saviani para explicar as duas grandes etapas e a periodização da educação brasileira, que, segundo ele, em linhas gerais, podem ser assim compreendidas:

PRIMEIRA ETAPA: Antecedentes da educação pública no Brasil. (...) 1º Período (1549-1759): Pedagogia Jesuítica; 2º Período (1759-1827): Pedagogia Pombalina; 3º Período (1827-1890): Primeiras tentativas de organização da educação pública. (...)

SEGUNDA ETAPA: História da escola pública propriamente dita. (...) 1º Período (1890-1931): As escolas graduadas e o ideário do Iluminismo republicano; 2º Período (1931-1961): Regulamentação nacional do ensino e o ideário pedagógico renovador; 3º Período (1961-1996): Unificação normativa da educação nacional e a concepção produtivista de escola (Lombardi, 2008, p. 204)<sup>3</sup>.

Na visão de Lombardi, essas etapas e periodizações “distinguem as transformações históricas ocorridas internamente na educação brasileira” (Lombardi, 2008, p. 204). Essa dica do autor serve para justificar o porquê do destaque às fases e períodos da educação brasileira, ou seja, observar as etapas e periodizações da educação, a partir das ideias/concepções pedagógicas vivenciadas em cada uma delas, é uma ação favorável à compreensão acerca do presente e futuro da educação no Brasil.

Voltando a Saviani, além das análises que se baseiam de forma específica nas periodizações da educação, suas contribuições em torno dessa temática também podem ser encontradas no que ele chamou de: *fases no desenvolvimento da política educacional brasileira*. No estudo em que debateu sobre essas fases, sete ao total, Saviani discorreu sobre a questão do significado e a busca da excelência educativa em cada uma dessas fases. Não entraremos no mérito das questões referentes ao conceito de *excelência educativa*, apenas destacaremos como essas fases foram pontuadas pelo autor, enfatizando, segundo ele, suas insuficiências à política educacional brasileira. As sete fases estão assim descritas:

Pedagogia Brasílica (1549-1599); Pedagogia do *Ratio Studiorum* (1599-1759); Pedagogia Pombalina (1759-1827); Escola de Primeiras Letras (1827-1890); Escolas Normais e Grupos Escolares 1890-1931); Institutos de Educação e Cursos de Pedagogia (1931-1971); Cursos de Magistério e de Pedagogia (1971-2011) (Saviani, 2015, p. 132-143).

No que diz respeito as insuficiências, Saviani acrescenta que ao longo dessas sete fases, de 1549 a 2011, a política educacional brasileira não conseguiu resolver três requisitos básicos que, atualmente, precisam ser enfrentados na efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): “o primeiro diz respeito ao financiamento, o segundo requisito básico a ser atendido diz

3 No artigo em questão, Lombardi explica o que corresponde cada um dos períodos das duas fases.

respeito à questão do magistério. E, finalmente – e este talvez seja o aspecto mais importante – as condições de trabalho docente” (Saviani, 2015, p. 148-150). Na visão do autor, esses três requisitos sugerem:

1. Aumentar significativamente e de forma imediata os recursos destinados à educação (...) fazendo isso de forma permanente por um período relativamente longo até zerar o grande déficit histórico que o país tem com a educação.
2. *Equacionar* a formação e o exercício docente. (...) Uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório.
3. Melhorar as condições de trabalho docente, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão (Saviani, 2015, p. 148-151).

Esse rápido resgate dos períodos, etapas e fases da educação brasileira, chegando ao que Saviani sinaliza como requisitos básicos que precisam ser enfrentados para resolver o grande *déficit* histórico da educação, demonstra o quão importante é compreender como as concepções pedagógicas que emergiram e se efetivaram em cada período histórico, refletem e são refletidas pelos contextos sócio-político-econômico-cultural de cada época. A parte frágil dessa “compreensão” é a passividade/ingenuidade em absorvê-la, ou seja, a não condição para uma leitura crítica da realidade, fundamentada na ciência, a partir de dados estatísticos confiáveis, permite que problemas que deveriam ter sido resolvidos no século passado, continuem sendo promessas.

O fato de chegarmos em 2011 (última fase descrita por Saviani), nas vésperas da promulgação do atual PNE, com a necessidade de discutir carreira dos profissionais de educação; piso salarial dos professores; jornada de tempo integral; formação de professores ancorada na universidade pública etc. (Saviani, 2015), significa que não resolvemos o dever de casa. Essa resistência em não fazer o básico tem um preço, e, sim, ele é alto. Mas não é somente o preço da conta que deve nos provocar e incomodar, há algo ainda mais relevante que ele: a percepção de que somos nós, cidadãos e cidadãs brasileiras, que pagamos essa conta.

É por isso que temos que debater sobre o contexto educacional atual, nos perguntado se estamos diante de continuidades, rupturas ou na inauguração de um novo período da educação brasileira? Queremos fazer isso nos reportando ao segundo propósito da seção, mas não conseguiremos fazer isso sem antes problematizar algumas questões acerca das perspectivas e atribuições da educação básica em um período marcado por uma pandemia, e “guiado” pela *convergência digital*. Por esse motivo, nas próximas seções discutiremos sobre a presença das TICs na BNCC e sobre os desafios da educação básica em tempos de pandemia e *convergência digital*.

## **A presença das TICs na BNCC e as sinalizações para *convergência digital***

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme sua própria descrição, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 8). Além disso, conforme indica o documento, ele está em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), e aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), fundamentando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)<sup>4</sup>.

O documento que compõe a BNCC está estruturado em etapas (Educação Infantil; Ensino

4 Informações disponíveis na Introdução da BNCC (p. 7). Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), o documento está disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: nov. 2021.

Fundamental 1 e 2; e Ensino Médio); e áreas do conhecimento (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas). A presença das tecnologias na descrição das habilidades e competências dos componentes curriculares das diferentes áreas atravessa as suas quase 600 (seiscentas) páginas de conteúdo, no entanto, é nas *Competências Gerais Para a Educação Básica*, em particular na competência 5 (cinco), que talvez esteja a expressão síntese da BNCC sobre a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem.

Antes de resgatarmos essa competência é relevante para a sequência da reflexão, ressaltar como o conceito de competência é descrito na Base. A BNCC define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). Partindo dessa definição, a competência geral 5 (cinco) da BNCC para a educação básica sugere:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

É importante lembrar que as indicações para uso das tecnologias para a *mobilização de conhecimentos* não se concentram em uma única competência (5 - cinco), mas destacamos essa por ser a que se concentra de forma específica sobre o tema. Sobre isso, aliás, a BNCC destaca que elas “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)” (Brasil, 2017, p. 8).

Conforme o documento, o que se pretende com as competências, e, em especial com essa voltada ao uso das tecnologias de informação e comunicação, é “fortalecer a autonomia dos [estudantes], oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (Brasil, 2017, p. 60). Veja-se que ideais como esse – autonomia – não são exclusividade da BNCC, mas como estamos falando de um documento estruturante de um projeto educacional de um país, nos cabe fazer uma pergunta básica: sob quais condições essa autonomia será desenvolvida, e quais as garantias que esses estudantes terão de acesso às diferentes fontes de informação?

Em um país com tamanhas desigualdades como o Brasil, incluindo nessas desigualdades as tecnológicas, perguntas como essa são necessárias. Inclusive, porque a própria BNCC reconhece que:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (Brasil, 2017, p. 58).

Para que os estudantes possam se tornar protagonistas da cultura digital, é preciso que o uso das tecnologias de informação e comunicação se torne parte dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na educação básica. Afinal, conforme a própria BNCC destaca, “todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações” (Brasil, 2017, p. 61). Seguindo esse raciocínio, a sugestão da BNCC para que a escola enfrente esse desafio pode ser compreendida na seguinte passagem:

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2017, p. 61).

Em síntese, é esse o entendimento da BNCC quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na educação básica. Note-se que, embora a BNCC não aponte a educação básica como a única responsável pela mobilização dos conhecimentos que envolvem as tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem, se considerarmos a passagem anterior, veremos que há um apelo à escola (lugar onde a educação básica acontece) quanto ao enfrentamento desse desafio. A nossa compreensão quanto a esse ponto é de que, sim, a escola precisa estar à frente desse processo, por isso, nesse momento da história, ela precisa liderar o debate e as ações que envolvem o uso das TICs na vida das pessoas, mas, é importante salientar que ainda são tímidas as sinalizações da BNCC para a convergência digital. É claro que os verbos que direcionam a competência 5 (cinco), *compreender, utilizar e criar*, se tiverem sustentabilidade na mobilização dos conhecimentos, poderão enriquecer às relações que envolvem TICs e educação básica, mas isso depende das condições pedagógicas, políticas e física-estruturais dos estabelecimentos de ensino para o enfrentamento dos desafios postos à educação básica.

## **Desafios da educação básica em tempos de pandemia e convergência digital**

É de conhecimento geral que a pandemia ocasionada pelo *corona vírus (COVID-19)* provocou mudanças na vida de milhares de seres humanos, mas nem todos se dão conta que no Brasil, “ao longo do ano letivo, cerca de 50 milhões de brasileiros e brasileiras saem de suas casas e se encontram em um lugar-comum: a escola. São os estudantes e professores da educação básica” (Dos Santos; Gil, 2020, p. 44)<sup>5</sup>. Ao longo dos anos de 2020 e 2021, esses milhares de seres humanos se viram e se comunicaram de forma remota. Os efeitos dessa experiência, em particular no que se refere aos aspectos didático-pedagógicos, ainda não foram processados.

Os números da educação básica no Brasil chamam a atenção por revelarem uma quantidade de pessoas nesse nível educacional, maior que o número populacional de muitos países. (A título de comparação, na América do Sul, excluindo o Brasil, nenhum outro país tem 50 milhões de habitantes)<sup>6</sup>, mas, para além da questão populacional, existem outros elementos que precisam ser considerados nas investigações acerca da educação em um cenário pandêmico.

Um desses elementos a ser considerado tem a ver com a presença das TICs nos processos de ensino e aprendizagem. A necessidade da educação formal em perceber as demandas de uma sociedade cada vez mais associada e dependente de tecnologias de informação e comunicação não é uma novidade, mas, com a pandemia, essa necessidade foi acelerada. É nesse contexto que tem

5 De acordo com o Ministério da Educação, através dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019), Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019, na educação básica (4 a 17 anos), são 47.874,246 de estudantes e 2.212.018 professores. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: fev. 2020.

6 No site Indexmundi é possível encontrar informações mais detalhadas sobre os mapas comparativos de populações entre países. Disponível em: <https://www.indexmundi.com/map/?v=21&r=sa&l=pt>. Acesso em: fev. 2020.

emergência o questionamento sobre, em que medida, a *digital literacy* (habilidade de entender e usar a informação proveniente de uma variedade de fontes digitais) encontra espaço para integrar-se aos processos de ensino e aprendizagem vivenciados na educação básica?

A pandemia é um “bom exemplo” para debatermos essa questão, ou seja, ela escancarou uma realidade acerca da inclusão digital no Brasil, revelando diversos problemas relacionados às TICs, como a falta de programas e plataformas adequadas para as aulas remotas (*online*), dificuldade de acesso à *internet etc.* não bastasse isso, ainda presenciamos a disseminação de notícias falsas, as famosas *Fake News*, que contribuíram para a legitimação a um *negacionismo* científico sem precedentes na história.

As consequências negativas desse *negacionismo* ultrapassam os efeitos da pandemia e não findarão com o controle do vírus. É por isso que perguntamos: *frente a esse cenário, qual deve ser a minha, a sua, a nossa atitude? Seguindo a proposição do filósofo mencionada na introdução desse artigo*, precisamos nos sensibilizar com a realidade, percebendo que é esse “um tempo de reciclar os odres velhos que negam o valor da vida e pensar na responsabilidade coletiva de novas formas-de-vida” (Ruiz, 2020), portanto, a minha, a sua, a nossa atitude é não desperdiçar a oportunidade de aprender com a experiência da pandemia.

Sim, é possível aprender com a pandemia, e esse aprendizado pode ocorrer de diversas formas em diferentes lugares, mas como garantir que ele se mantenha afastado e crítico à propagação de Fake News que, ao fim e ao cabo, provocam um “desaprender” da humanidade?

Nossa aposta para a superação desse desaprender está na educação formal, ou seja, a educação formal é/está entre os “lugares” que poderão fazer de nossas ações uma práxis em defesa das interações humanas desejosas de sociabilidade, solidariedade e vida. Para ser mais específico, a educação básica é um desses “lugares” privilegiados para a congregação de forças na elaboração e efetivação de processos educacionais que correspondam ao desenvolvimento de sociedades que prezam pela democracia, pela valorização da ciência, apreço à ética e valor à vida. Aqui, podemos resgatar o objetivo desse artigo, ou pelo menos a primeira parte dele, para dizer que a educação enquanto um meio para reivindicação de responsabilidades coletivas é possível. Mas, transformar esse desejo em realidade é um desafio contínuo que precisa ser criticamente retroalimentado, e com vistas às demandas de cada período histórico. Eis a razão à qual consideramos necessário refletir sobre as relações entre educação básica e *digital literacy*.

## **Relações entre educação básica e *digital literacy***

Ao longo do século XX, com a “massificação do rádio, do cinema e da televisão, as pessoas passaram a contar com uma multiplicidade inédita de fontes de informação” (Guimarães, 2012, p. 127). Essa multiplicidade, somada à ampliação de número de títulos de jornais, revistas e livros impressos, precedeu ao que Rosa Guimarães (2009) destaca como a imposição de um novo ritmo à mudança, que culminou com a chamada *convergência digital*.

Ao tratarmos da *convergência digital*, porém, precisamos manter alguns cuidados. Isso porque, se por um lado a *convergência digital* permite que “a cada dia, tecnologias de informação e comunicação (TICs) mais eficientes e variadas estejam à disposição” (Guimarães, 2012, p. 127), fazendo com que a quantidade e velocidade das informações não sejam apenas parte da vida das pessoas, mas provoquem impactos crescentes em suas ações, por outro, “o mundo passou a contar com um novo fosso de desigualdade, entre os incluídos digitais e os não incluídos” (Guimarães, 2012, p. 127).

É importante atentarmos para essa realidade, porque além dela dizer muito sobre o processo histórico de desenvolvimento das sociedades, ela é reveladora de duas perspectivas, quais sejam: um campo em aberto de possibilidades que poderão conferir dignidade a milhares de seres humanos, ou, ao contrário, o aprofundamento das desigualdades entre os que vivem dignamente e os que sobrevivem à margem de tudo, inclusive dos conhecimentos tecnológicos que poderiam lhes tirar da condição de subalternidade.

Partindo do pressuposto que as TICs poderão fazer diferença nas duas perspectivas, tem pertinência discutir sobre as *relações entre educação básica e digital literacy*, haja vista que no bojo



dessa discussão não são surgem apenas questões referentes o uso das TICs nos processos de ensino e aprendizagem, para além dessa condição, é possível introduzir ao debate questões sobre como os cursos de formação de professores poderão desenvolver tecnologias e/ou aprimorá-las para serem vivenciadas em sala de aula.

Além disso, quando observamos o processo histórico das criações que contribuíram *para e resultaram na convergência digital*, percebemos que com os jornais, revistas, livros impressos, o rádio, cinema, televisão etc., a interação das pessoas com as tecnologias se dava de um modo mais passivo em relação à veiculação de informações e conhecimentos. No entanto, quando analisamos as TICs que emergiram com o advento da *internet*, percebemos uma interação mais ativa das pessoas com essas tecnologias, em suas diferentes possibilidades de uso.

Dito isso, voltemo-nos para o conceito de *digital literacy* e algumas compreensões acerca dele. Conforme destaca a professora Iara Cordeiro de Melo Franco,

O conceito de digital literacy foi introduzido por Paul Gilster em livro de mesmo nome em 1997 e compreendia a habilidade de entender e usar a informação proveniente de uma variedade de fontes digitais. A antiga ideia de letramento das escolas antes da era digital — habilidade de ler, escrever e fazer cálculos básicos — é acrescida da preparação para lidar com a informação usando tecnologias, uma competência essencial da vida (Melo Franco, 2011, p. 120).

Observando a evolução das compreensões e aplicabilidades da *digital literacy*, Melo Franco também ressalta que a expressão *digital literacy*, a partir dos anos 90, “também foi aplicada nos Estados Unidos por outros autores que queriam destacar a habilidade de ler e compreender a informação em contextos multimídia ou hipertextuais, que estavam se tornando disponíveis a partir daquele momento” (Melo Franco, 2012, p. 120). Mas, segundo a autora, “a diferença agora é o excesso de informação e meios para obtê-la” (Melo Franco, 2012, p. 120). E esse cenário não parou de ser modificado, ou seja, a partir dos anos 90, com as novas possibilidades de uso da internet, em especial através do uso das redes sociais, ampliaram-se imensamente as formas de envolvimento e interpretação das informações.

A rapidez com que tudo isso aconteceu, porém, continua sendo uma preocupação, a ponto de haver, segundo ela “uma infinidade de recursos e usos que mesmo os estudiosos desconhecem e levam um tempo considerável para entender o que são, como funcionam, de que maneira podem ser usados e quais os benefícios e potenciais aspectos negativos” (Melo Franco, 2012, p. 120). Diante disso, a conclusão da autora é de que: “a saída é, sem dúvida, um bom letramento digital” (Melo Franco, 2012, p. 120).

Note-se que já se passaram mais de duas décadas desde o surgimento da expressão *digital literacy*, e não foram duas décadas de inércia humana em relação ao uso das TICs, ao contrário, são diversos os estudos sobre as tecnologias na vida das pessoas, mas, apesar disso, ainda há muito o que aprender sobre suas potencialidades e perigos. Por razões como essa é que continua em pauta “a necessidade de que políticas públicas e o sistema educacional ajudem o indivíduo a desenvolver um conjunto complexo de habilidades que incluem análise, avaliação, síntese e aplicação” (Melo Franco, 2012, p. 120). Afinal, é perceptível que “ensinar a ler, escrever e fazer contas não são mais suficientes, mas ainda se constituem como a base dos demais letramentos” (Melo Franco, 2012, p. 120), contudo, para que essas necessidades básicas da aprendizagem não corram o risco de empobrecerem, ou se tornarem complexas a ponto de aumentar as desigualdades sociais, é preciso que os seres humanos superem a condição de reféns das tecnologias e assumam o protagonismo com e sobre ela.

Essa rápida exposição sobre a *digital literacy* não diz tudo sobre o conceito, mas, a partir do exposto, acreditamos ter elementos que nos permitem justificar a importância em relacioná-la à educação básica. Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento e avanço das TICs permitiram novas formas de aprendizagem. Assim sendo, considerando que os estudantes não estão alheios a essas formas, nosso diálogo mira uma terminologia: *aluno aprendente*.

A expressão aluno aprendente é utilizada por Guimarães (2009) em um texto intitulado

*Aluno virtual versus novo aprendiz.* Nesse texto, ao fazer um contraponto com o aluno dos sistemas formais de ensino, ele diz que “o novo aprendiz aponta para algumas das mudanças profundas que estão acontecendo, seja no modo como as pessoas aprendem, no que é preciso que aprendam ou na necessidade de aprender por toda a vida, de maneira cada vez mais autônoma” (Guimarães, 2012, p. 126).

As tecnologias de informação e comunicação propiciaram novas formas de interações entre os seres humanos, isso é fato, e justamente por isso, é preciso que tenhamos clareza sobre “quais as opções para incluir nas práticas de ensino as cercanias socioculturais dos aprendizes e os tipos de compreensão que derivam dos instrumentos intelectuais forjados e utilizados nessas cercanias” (Guimarães, 2012, p. 128). Perguntas sobre essas opções de ensino e aprendizagem devem despertar em todas as pessoas que se envolvem com a educação básica o desejo contínuo em compreender os alcances epistêmicos, pedagógicos e políticos do ato de educar em tempos de convergência digital.

Por fim, é preciso ressaltar o que já dissemos nesse artigo: é um desafio educar em um mundo saturado de informações, mas ignorar essa realidade já não é mais possível. Essa, aliás, é uma das motivações humanas para a compreensão sobre “como a mente percebe, avalia e guarda a informação?” (Guimarães, 2012). E, por que essa compreensão ganhou relevância? Porque, com o advento da *Internet*, não foi só a velocidade da informação que foi alterada, mas, também, a quantidade de informações disponíveis. Na visão de Guimarães, esse “agora” não mais ligado a um lugar, expressa “uma nova realidade, conectada, interligada, instantânea, imediatista, onde a percepção do tempo foi profundamente alterada” (Guimarães, 2012, p. 127). Essa realidade é perceptível justamente porque “força” novos olhares às práticas educativas atuais, por isso se faz necessário atentar para os desafios da educação básica em tempos de pandemia e convergência digital, é o que pretendemos com esse artigo.

## **Sobre a continuidade, ruptura ou inauguração de um novo período da educação brasileira**

Conforme tínhamos sinalizado lá atrás, agora, depois das exposições, podemos nos voltar à pergunta sobre se estamos diante de continuidades, rupturas ou na emergência de um novo período da educação brasileira?

É muito difícil dar uma resposta “fechada” a uma pergunta como essa, contudo, para não ficar em cima do muro, destacaremos, pelo menos, algumas pistas:

a) Seguindo as descrições de Saviani e Lombardi sobre a periodização da educação brasileira, podemos dizer que não existe um período da educação com início no século XXI. Isso porque, do ponto de vista das políticas educacionais, programas e reformas, diversas criações e ações, como o atual PNE e a própria BNCC, por exemplo, tiveram emergência na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, ou seja, são criações do século XXI, que foram idealizadas no século passado (XX). E quanto às concepções pedagógicas, a *configuração de uma concepção pedagógica produtivista* (quarto e último período descrito por Saviani), essa, por fazer parte do percurso formativo dos profissionais da educação que estão na ativa, continua viva nos espaços educativos. Em síntese, do ponto de vista da política educacional e das concepções pedagógicas, não é possível dizer que as mudanças das últimas décadas simbolizam rupturas, o que também nos permite dizer que ainda não vivemos um intervalo de tempo que demarca a inauguração de um novo período. No entanto,

b) com o advento da *Internet* e a ocorrência da chamada *convergência digital*, em ascensão desde os primeiros anos desse século, os processos de ensino e aprendizagem, mesmo com resistências, incompreensões, inconformismo etc., sofreram alterações. A diferença desse movimento, provocado pela atualização constante das TICs, é que ele tem estimulado constantes transformações no campo educacional. Nesse contexto de contínuas descobertas e atualizações, as ações de cunho didático-pedagógico são forçadas a uma autocrítica para se justificarem como viáveis. E esse movimento tende a ser mais exigente para as próximas décadas, sobre tudo em função da chegada das novas TICs impulsionadas pela tecnologia 5G. Isso nos leva à terceira pista, que se explica *pela* relação entre a educação básica, pandemia e *convergência digital*.

c) a terceira e última pista deriva das imbricações entre educação básica, pandemia e *convergência digital*, e sugere que dessas imbricações poderá ter emergência um novo período na educação brasileira. Essa é uma defesa que, sabemos, poderá sofrer críticas, mas a fazemos fundamentando-se nas pesquisas desenvolvidas no campo educacional e amparados nas experiências vivenciadas na docência, seja na educação básica ou superior, e nos cursos de formação de professores dos últimos anos.

Em nosso entendimento, se a *convergência digital* vem alterando a forma de aprender, com a pandemia, novas formas de ensino e aprendizagem foram colocadas em prática, efetivando mudanças resistidas há décadas no campo da educação. É claro que a pandemia escancarou uma realidade acerca da inclusão digital, infelizmente desanimadora, que precisará ser resolvida, mas isso não significa uma volta a um passado *pré-TICs*, ao contrário, as soluções para os problemas relacionados a tecnologia terão que ser via recursos associados às tecnologias.

Em meio a tudo isso, temos uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em implementação. A base, conforme sua própria descrição, não é currículo, mas um documento de caráter normativo, no entanto, em função da sua aplicabilidade em meio às imbricações descritas, ela poderá simbolizar a materialidade de um novo período na educação. Como dissemos na seção 2 (dois), o objetivo da Competência que trata de forma mais específica da presença das TICs na BNCC, embora sugira: *compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética...*, as garantias para isso são incertas. E a imprecisão fica na conta dos *déficits* históricos no campo da educação.

Portanto, precisamos atentar para um fato: há muitas intenções em jogo, nesse sentido, paralelo, mas também para além da preocupação em querer definir se estamos vivenciando continuidades, rupturas ou na emergência de um novo período da educação brasileira, em função de tudo o que está em jogo, não podemos nos perder em discussões inócuas e disputas que ao final só aumentam nossa dependência em relação às nações economicamente desenvolvidas. Essa afirmação não deve ser lida como uma contradição àquela do início dessa pista (c), mas como uma dica de que estamos envolvidos em um movimento singular da história. Precisamos transformar as experiências desse movimento em aprendizagens potencialmente capazes de fazer emergir soluções para as demandas de nosso tempo, as possíveis definições a partir disso serão apenas conseqüências de nossas ações.

## Considerações finais

O objetivo desse artigo dividiu-se em duas partes, na primeira chamou a atenção para a importância da educação enquanto um meio para reivindicação de responsabilidades coletivas, e na segunda problematizou o contexto atual, procurando identificar, na esteira da periodização da educação no Brasil, se estamos na emergência de um novo período da educação brasileira.

Quanto à primeira parte, algumas descrições ao longo do texto mostraram que sim, a educação pode e consegue ser um meio para reivindicação de responsabilidades coletivas. Ela é, aliás, a condição para superar o *desaprender* da humanidade provocado pelas *Fake News* e o negacionismo científico. Nesse sentido, quando ela se tona um *lugar* de segurança, no que diz respeito a busca e a socialização de conhecimentos fundamentados, cientificamente comprovados etc., tudo que dela emergir poderá contribuir para que as responsabilidades coletivas expressem um dos grandes aprendizados legados pela pandemia: a máxima do *cuide-se de si para melhor cuidar dos outros*.

Em relação à segunda parte do objetivo, o artigo destacou, na seção 4 (quatro), algumas pistas que vão ao encontro do objetivo. Nessas pistas, seguindo as contribuições de Saviani, vimos que um período exige a existência de um intervalo de tempo com condições para ser inaugurado enquanto tal. E no contexto atual, esse intervalo ainda não está determinado. No entanto, o artigo enfatiza na terceira pista (c), que das imbricações entre educação básica, pandemia e *convergência digital*, poderá emergir um novo período da história da educação brasileira. Os próximos anos e rumos da educação no Brasil poderão confirmar ou não essa aposta.

Sobre o problema central do artigo, bem como sua hipótese de análise, as discussões ao longo

do texto demonstraram que as alterações provocadas pela *convergência digital*, da qual emerge a *digital literacy*, somadas as demandas da pandemia, poderão, sim, representar um novo período da/na educação brasileira, mas, além do que já foi exposto nas pistas sobre a continuidade, ruptura ou inauguração de um novo período da educação brasileira, é oportuno dizer que mais importante do que querer encontrar uma resposta para a pergunta, é continuar problematizando-a. Essa ação nos permitirá continuar atentos aos rumos da educação no Brasil, e, talvez, nos permita entender que as demandas e oportunidades no horizonte poderão nos fazer ser grandes, para tanto teremos que perceber o que e quem nos quer fazer pequenos. Em síntese, ao enfrentarmos os desafios da educação básica em tempos de pandemia e *convergência digital*, se faz necessário que o contexto atual seja significado por ações humanizadas, promotoras da democracia, da vivência da ética e da defesa da vida, é com essa decência que devemos dar vida a um período educacional e criar as bases para o que virá.

Em tempo, é oportuno registrar nesse último parágrafo a nossa convicção e expectativa acerca dos desafios da educação básica em tempos de pandemia e convergência digital, ou seja, se “pela primeira vez no mundo, estamos acelerando em direção a um novo nível de consciência privado e público ao mesmo tempo” (Kerckhove, 2009, p. 201), conforme sustenta o autor na obra *A Pele da Cultura: Investigando a nova realidade eletrônica*, então, debater, propor e vivenciar processos educacionais que fomentem responsabilidades coletivas em defesa da democracia, da ética e do direito de todas as pessoas em viver com dignidade, é hoje a grande oportunidade que temos para não sucumbirmos em uma subalternidade tecnológica que nos deixará mais desiguais e mais desumanos. Essa reflexão não pode encerrar aqui, esperamos que esse artigo possibilite a continuidade do diálogo...

## Referências

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)** e dá outras providências – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. PORTARIA Nº 1.570, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2017, homologa a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: nov. 2021

DOS SANTOS, C.; GIL, L. V. O ensino secundário no Brasil enquanto um subcampo da educação: da legislação à realidade educacional. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 59, p. 43-61, 28 out. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/8427>. Acesso em: fev. 2021.

GUIMARÃES, L. S. R. O aluno e a sala de aula virtual. *In*: LITTO, F. M; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**, volume 2. -- 2. ed. -- São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: fev. 2020.

KERCKHOVE, D. **A pele da cultura: investigando a nova realidade eletrônica**. São Paulo: Annablume, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei. PERIODIZAÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ASPECTO POLÊMICO E SEMPRE PROVISÓRIO. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.200-209, dez. 2008. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5407/art14\\_32.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5407/art14_32.pdf). Acesso em: out. 2021.

MELO FRANCO, I. C. Redes Sociais e EAD. *In*: LITTO, F. M; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**, volume 2. -- 2. ed. -- São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

RUIZ, C.M.M.B. Pandemia e falácias do discurso do *homo economicus*. **Instituto Humanitas Unisinos**, 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598157-pandemia-e-as-falacias-do-homo-economicus>. Acesso em: nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História do Tempo e Tempo da História: estudos de historiografia e história da Educação**. Editora Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 2013.

Recebido em 30 de janeiro de 2022.

Aceito em 12 de abril de 2024.