

PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E PANDEMIA NO CONTEXTO MIGRATÓRIO: DESCONEXÃO E EXCLUSÃO

*Sabrina Generali*¹

Escola Superior de Propaganda e Marketing

Resumo

Os grandes investimentos de escolas e redes públicas para levar educação às crianças durante a pandemia se mostraram insuficientes para muitas famílias migrantes recém-chegadas ao país. Na rede municipal de Boa Vista (RR), em que cerca de 16% do alunado em 2021 era composto por crianças migrantes (OBSERVATÓRIO DE BOA VISTA, 2022), muitas vivendo nos abrigos da Operação Acolhida, observamos limitações por não possuírem dispositivos adequados (COGO; CAMARGO; GENERALI, 2021) e, aqueles que possuem, apresentam restrições de acesso à internet (R4V, 2020). Paralelamente, observamos *edtechs* contabilizar saldos muito positivos, apresentando faturamento igual ou superior a antes da pandemia (CIEB, 2021). A partir de pesquisa empírica, constatamos que o fechamento físico das escolas não apenas evidenciou como ampliou a exclusão da população migrante em situação mais vulnerável, em decorrência de sua desconexão (GARCÍA CANCLINI, 2015).

Palavras-chave: pandemia; migração; educação; desconexão; exclusão.

PLATFORMIZATION OF EDUCATION AND THE PANDEMIC IN THE MIGRATION CONTEXT: DISCONNECTION AND EXCLUSION

Abstract

The large investments made by schools and public-school systems to take education to children during the pandemic have proved insufficient for many migrant families who have recently arrived in the country. In public school system of Boa Vista (RR), in which about 16% of the students in 2021 were migrant children (OBSERVATÓRIO DE BOA VISTA, 2022), many of them living in shelters/refugee camps of Operação Acolhida, we observed limitations for not having adequate devices (COGO; CAMARGO; GENERALI, 2021) and, when families did, they presented internet access restrictions (R4V, 2020). At the same time, we observed *edtechs* reaching very positive results, with revenues equal to or higher than before the pandemic (CIEB, 2021). Based on empirical research, we found that the closure of schools not only evidenced but it also increased the exclusion of the migrant population in most vulnerable situation as a result of their disconnection (GARCÍA CANCLINI, 2015).

Keywords: pandemic; migration; education; disconnection; exclusion.

¹ Doutoranda em Comunicação e Práticas de Consumo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM - SP). Bolsista Capes Prosup. Integrante do grupo de pesquisa Deslocar – Interculturalidade, Cidadania, Comunicação e Consumo e da Cátedra Maria Aparecida Baccega. E-mail: sabrinagenerali@gmail.com.

1. PANDEMIA: EDUCAÇÃO COMO REFORÇO DA EXCLUSÃO

Em 2019, pesquisas realizadas com educadores(as) de escolas privadas de São Paulo para conhecer o universo de consumo midiático em suas vidas pessoais e também na escola, junto aos(às) estudantes, indicavam que o consumo midiático com finalidade pedagógica já existia e era muito utilizado com a intensão de atrair os(as) estudantes para as aulas, saindo dos conteúdos dos livros didáticos e das atividades realizadas na lousa (HOFF; SPINELLI; GENERALI, 2019). Educadores(as) demonstravam também uma pressão institucional para uso da tecnologia na sala de aula, com o intuito de se criar a imagem de uma escola inovadora, que investe no futuro das crianças.

Termos como “educação disruptiva”, “sala de aula invertida”, “metodologias inovadoras”, “escolas de alta performance”, “empreendedorismo para crianças e jovens”, “empoderamento e protagonismo dos(as) estudantes” e “fluência digital” populararam os discursos de muitas empresas do setor educacional, das novas e pequenas *edtechs* até grandes conglomerados de escolas e sistemas de ensino. Poucas redes públicas seguiam a mesma toada: “Em 2019, 14% das escolas públicas e 64% das escolas particulares de áreas urbanas contavam com um ambiente ou uma plataforma virtual de aprendizagem. Tais proporções revelam o tamanho do desafio de implementar estratégias de ensino remoto” (NIC.BR | CETIC.BR, 2020, p. 3).

Em março de 2020, todas as escolas do país tiveram de interromper suas atividades presenciais em decorrência da pandemia de covid-19 e, pouco tempo depois, aquilo que já há algum tempo estava presente nos discursos marqueteiros de escolas restritas a um público com alto poder aquisitivo, passou a ser chamado de “novo normal”. Um exemplo é um evento virtual, realizado em maio de 2020 pela Escola Concept (Figura 1), rede de escolas bilíngue (português-inglês) do Grupo SEB², com campus em Ribeirão Preto (SP), Salvador (BA) e São Paulo (SP), sob o título “Mindfulness, inovação, novo normal, disrupção”, que contou com a participação da palestrante Marjo Kyllönen, secretária de Educação e

² Sistema Educacional Brasileiro S.A., detentor das escolas Concept, dentre outras.

Desenvolvimento de Helsinque (Finlândia), local de onde muitas escolas brasileiras têm “importado”³ seu modelo educacional.

Figura 1 – Convite para evento virtual da série “in.MIND – Mindfulness, inovação, novo normal, disrupção”



Fonte: Instagram @escolaconcept. Acesso em 10 dez. 2021.

Enquanto isso, ainda no início da pandemia, muitas redes públicas brasileiras levaram meses para constituir estratégias a fim de alcançar seus(uas) estudantes, que nem sempre tinham dispositivos adequados ou conexão com a internet. Há diversos casos de transmissão de conteúdo via redes de televisão⁴; criação de aplicativos como repositórios de conteúdo⁵, somados – em alguns casos – à doação de pacotes de dados⁶; uso de redes sociais, como Instagram⁷, e aplicativos

³ O governo finlandês oferece “serviços completos” – conforme sua própria definição – inspirados no modelo de educação finlandesa: EDUCATION FINLAND. What we offer. Helsinque, 2022. Disponível em: <https://www.educationfinland.fi/what-we-offer>. Acesso em 19 jul. 2022.

⁴ Programa Escola em Casa, do Acre, é reconhecido pela Rede Amazônica como referência para a região. Fonte: <https://agencia.ac.gov.br/programa-escola-em-casa-do-acre-e-reconhecido-pela-rede-amazonica-como-referencia-para-a-regiao/>.

⁵ Centro de Mídias da Educação de São Paulo. Fonte: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>.

⁶ PBH entrega 47 mil chips para acesso à internet e cria e-mails para alunos. Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-entrega-47-mil-chips-para-acesso-internet-e-cria-e-mails-para-alunos>.

⁷ Aprendendo em Casa BV. Fonte: <https://www.instagram.com/aprendendoemcasabv/>.

de mensagem, como WhatsApp⁸, dentre outros. Apesar dos grandes investimentos, tais iniciativas não se mostraram suficientes nos casos em que as famílias não dispusessem de energia elétrica, ao menos um dispositivo (smartphone, *tablet* ou computador) conectado à internet de banda larga, espaço adequado para estudo e a disponibilidade de um adulto que pudesse apoiar as crianças durante a realização das atividades, mediando os conteúdos enviados, condições que, por si só, já revelam um cenário de exclusão, o qual se agravou conforme a pandemia avançava, não apenas na Educação, mas em diversos segmentos e serviços que passaram a demandar conectividade de seus usuários (Figuras 2 e 3).

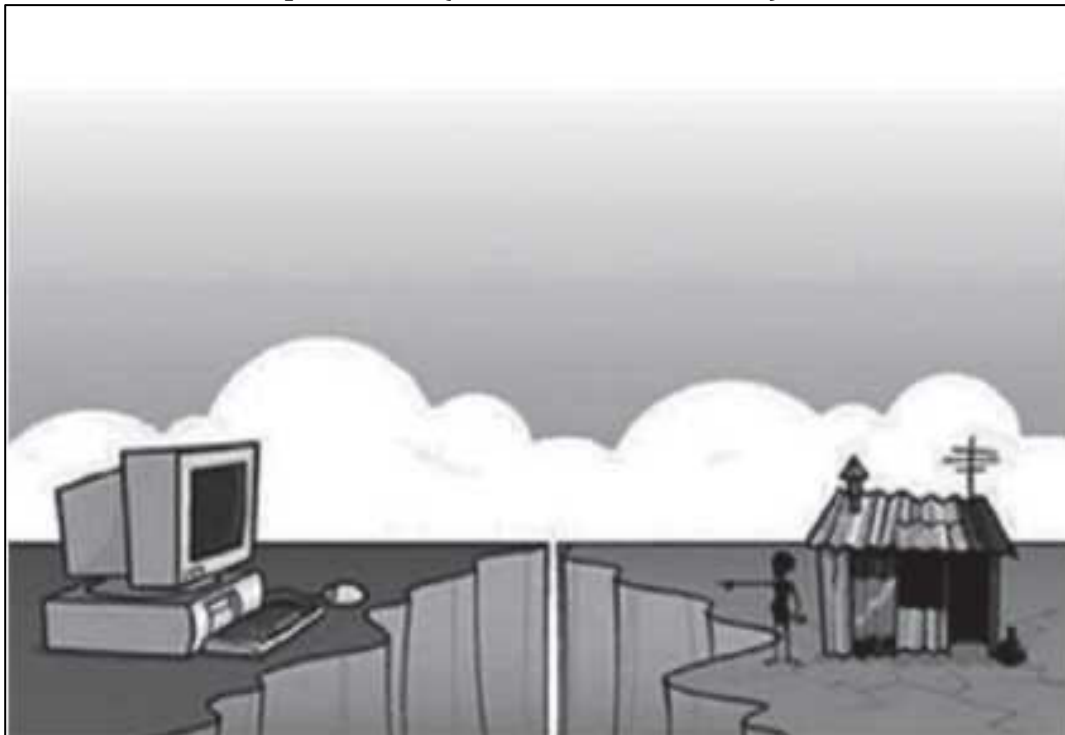
Figura 2 – Charge sobre a necessidade de dispositivos, aplicativos e conectividade para acesso a serviços e assistência pública durante a pandemia.



Fonte: <https://geovest.wordpress.com/2021/04/21/4816>. Acesso em 10 dez. 2021.

⁸ Conforme relatos de gestores(as) e professores(as) de Boa Vista (RR), extraídos da pesquisa empírica na qual nos baseamos neste artigo.

Figura 3 – Charge sobre a distância entre as condições de vida e o acesso a dispositivos que permitiriam trabalhar e estudar de casa durante a pandemia (autoria não creditada).



Fonte: <https://geovest.wordpress.com/2021/04/21/4816>. Acesso em 10 dez. 2021.

O fechamento das escolas (assim como de outros negócios) reforçou e ampliou um impacto retratado em *Diferentes, desiguais e desconectados* (GARCÍA CANCLINI, 2005) há mais de 15 anos. O autor falava sobre inclusão/exclusão em intersecção com a relação conexão/desconexão. Estar desconectado – especialmente na pandemia –, marginalizou ainda mais os já vulneráveis, em decorrência das restrições à educação, trabalho e renda.

Os incluídos são os que estão conectados; os outros são os excluídos, os que veem rompidos seus vínculos ao ficar sem trabalho, sem casa, sem conexão. Estar marginalizado é estar desconectado ou “desfiliado”, segundo a expressão de Robert Castel. No “mundo de conexões” parece diluir-se a condição de explorado, que antes se definia no âmbito do trabalho. [...] Agora, o mundo apresenta-se dividido entre os que têm domicílio fixo, documento de identidade, cartão de crédito, acesso à informação e dinheiro, e, por outro lado, os que carecem de tais conexões. (ibidem, p. 92)

Definitivamente, a pandemia impactou a todos, mas a desconexão dos mais vulneráveis impulsionou o aprofundamento de um abismo já existente. Neste artigo,

olhamos mais atentamente aos impactos provocados sobre a educação das crianças migrantes, a partir de pesquisa empírica realizada entre janeiro e fevereiro de 2022, no município de Boa Vista (RR)⁹, que consistiu em visitas a abrigos da Operação Acolhida, conversas informais com migrantes venezuelanos e entrevistas semiestruturadas com educadores(as) da rede municipal de ensino.

2. MIGRAÇÃO INFANTIL E A AUSÊNCIA DA ESCOLA COMO REFORÇO DA EXCLUSÃO

Boa Vista (RR), localizada a 215 km de Pacaraima, que faz fronteira com a Venezuela, foi a capital brasileira com a maior taxa de crescimento populacional geométrico no período 2018-2019 (IBGE, 2019), estimada em 6,35%¹⁰, crescimento atribuído diretamente ao aumento da migração venezuelana para a cidade (BEZERRA, 2020, p. 54). Para lidar com essa questão, sob pressão do Governo do Estado de Roraima e da Prefeitura de Boa Vista, cobrados pela população local, o Exército brasileiro, com apoio do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) iniciou, no ano de 2018, a Operação Acolhida, uma política de abrigamento para atender a grande demanda de refugiados venezuelanos. A iniciativa, anunciada como resposta humanitária, conta com gestão das Forças Armadas. Segundo informações do ACNUR, cerca de metade da população abrigada atualmente tem entre 0 e 17 anos, sendo 67,7% delas categorizadas na condição de “criança em risco” (ACNUR, 2022), em decorrência da violação de seus direitos.

Cabe ressaltar ainda que, em 2021, 16% do alunado da rede municipal de boa vista (RR) era composto por crianças migrantes (OBSERVATÓRIO DE BOA VISTA, 2022), muitas delas vivendo nos abrigos da Operação Acolhida, sem a garantia de um espaço para estudar, limitadas por não possuírem dispositivos adequados (COGO; CAMARGO; GENERALI, 2021) e, quando possuíam, enfrentavam restrições de acesso à internet (R4V, 2020), enquanto as escolas da rede municipal, que atendem à grande parte desses(as) estudantes recém chegados ao país,

⁹ A pesquisa empírica é parte integrante da tese de doutorado da autora, sob o título “Consumo midiático, interculturalidade e cidadania: experiências de educadores/as de escolas públicas no contexto da fronteira Brasil/Venezuela” (em desenvolvimento).

¹⁰ Todas as demais capitais ficaram abaixo dos 2% de taxa de crescimento no mesmo período, sendo que mais da metade delas não chegou a 1%.

permaneceram fechadas (total ou parcialmente) de março de 2020 a janeiro de 2022.

Em entrevista, uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Boa Vista confirmou tal cenário: “às vezes, o pai vem aqui na escola e não tem celular, não fica sabendo da rotina da escola, né? Esse tempo que nós ficamos no ensino remoto foi o público que sofreu mais, né, que sofreu mais com a falta das aulas” (informação verbal)¹¹. Complementarmente, a coordenadora da mesma escola retomou o assunto, destacando o impacto negativo da desconexão para a educação de crianças migrantes durante a pandemia:

Coordenadora: Aí, dá um *tablet* para eles. Eles são maravilhados pelo *tablet*, pelo celular, eles gostam de celular. Certo que eles têm as limitações, porque a questão... Uma das coisas que nós tivemos, assim, que nós não tivemos muito sucesso na aprendizagem das crianças, é porque a tecnologia é limitada para as famílias carentes...

Pesquisadora: Acesso, né?

Coordenadora: O acesso. A questão mesmo de celular, a questão do computador, mas a criança adora! Bote o celular na mão dele, né? A criança adora o celular. O negócio mesmo é a limitação. (Informação verbal)¹²

Apesar de, inicialmente, como resposta mais imediata ao fechamento das escolas no início da pandemia, a Secretaria de Educação e Cultura (SMEC) do município Boa Vista ter desenvolvido uma estratégia de envio de conteúdos escolares pelo Instagram e WhatsApp às famílias dos(as) estudantes (Figura 4), segundo o gestor de outra escola, grande parte do esforço não gerava impacto, especialmente entre crianças migrantes: “Muitos alunos não tinham acesso à internet ou não tinham celular. Alguns deles moravam em abrigos e, nessa questão, a gente imprimia o material impresso, vinham retirar aqui na escola, e toda sexta-feira, no final da semana, eles traziam” (informação verbal)¹³. Pudemos observar, entretanto, que diversas famílias residentes dos abrigos, além de não conseguirem acompanhar com seus filhos as atividades virtuais, também não conseguiam retirar e devolver os materiais impressos, principalmente pelo custo do transporte entre o abrigo e a escola, que nem sempre eram próximos.

¹¹ Informação concedida em entrevista semiestruturada. Boa Vista, 03 fev. 2022.

¹² Idem.

¹³ Informação concedida em entrevista semiestruturada. Boa Vista, 01 fev. 2022.

Figura 4 – Capturas de tela de vídeos disponibilizados abertamente pelo projeto “Aprendendo em Casa BV”¹⁴



Fonte: <https://drive.google.com/drive/folders/1fWQW1dfyoSxc31OiydJWtQHzydFC5Our>. Acesso em 17 jun. 2021.

3. UM MERCADO QUE CRESCE E EXCLUI

Paralelamente ao cenário de restrição, desconexão, vulnerabilidade e exclusão, observamos as *edtechs*, empresas desenvolvedoras de soluções tecnológicas para a educação, contabilizarem impactos muito positivos em decorrência da pandemia, apresentando faturamento igual ou superior ao período anterior a ela (CIEB, 2021). É importante considerar que o levantamento revela que mais da metade das *edtechs* brasileiras oferecem serviços para instituições do ensino básico. O restante se divide entre ensino superior, educação corporativa, educação profissionalizante, cursos livres, dentre outros. Para promover e estimular rotinas escolares conectadas e atividades de sala de aula dentro de casa, então, as *edtechs* investiram em inúmeras soluções ofertadas para conectar estudantes e escolas.

Porém, os grandes investimentos trouxeram também grandes ônus. A tal “educação disruptiva”, que demanda uma “fluência digital” nesse cenário de “novo normal”, aparentemente, vem desconstruindo o *glamour* de se trabalhar em uma escola que demanda e reforça uma cultura digital. Em pesquisa realizada pela Cátedra Maria Aparecida Baccega (PPGCOM ESPM), uma educadora comentou:

¹⁴ Programa estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Boa Vista para a propagação das atividades de ensino remoto.

Os meus dias são diante de uma tela de computador, o dia inteiro. [...] Eu estou consumindo de todos os lados: eu tenho um iPad só para responder famílias, eu tenho um celular para entrar no WhatsApp, assim como um computador para me comunicar com professores, coordenadores e diretores; o Zoom o tempo inteiro para fazer reunião, para fazer treinamento com os professores, às vezes até com famílias que não conseguem ter acesso ou que têm algum problema. Então, internet o tempo inteiro. Agora, nesse final de ano, melhorou um pouquinho o ritmo. Como o Sérgio já tinha falado, as rotinas estavam insanas: sábado e domingo trabalhando até duas da manhã e acordando seis horas da manhã também. E o consumo de todo o tipo de mídia: notícias o tempo inteiro, vídeos o tempo inteiro, pesquisas, muitos grupos de WhatsApp com colegas de outras escolas que têm o mesmo tipo de função que a minha, [...] muitos cursos on-line. [...] A gente fica, inclusive, numa angústia absurda, porque você quer dar conta de todas as coisas bacanas que estão acontecendo, todas as necessidades que você vai sentindo para você melhorar sua prática. Sim, uma angústia tremenda. Você fica sempre em estado de alerta, você não sabe muito bem o que vai acontecer, você sempre fica na expectativa e tenta consumir o máximo possível do que vem nas mídias.¹⁵ (GENERALI et. al., 2021, p. 7)

Assim, a pandemia formalizou a demanda por uma mudança que vinha gradativamente se impondo, uma mudança que se apresenta com ares inovadores, com um(a) professor(a) visto(a) como mediador(a) e os(as) estudantes como gestores e construtores do próprio conhecimento, o que Saraiva (2014, p. 151) sinaliza estar em “sintonia com a governamentalidade neoliberal e com sua articulação com o capitalismo cognitivo e com o trabalho imaterial”.

O mapeamento realizado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) com as *edtechs* revelou que apenas 13% das empresas que participaram do estudo atenderam redes públicas de ensino em 2020. O baixo alcance na rede pública foi atribuído à morosidade e à complexidade dos processos de compra do setor, à falta de profissionais com conhecimentos técnicos para implementação nas secretarias e escolas, à falta de infraestrutura e conectividade e à falta de formação continuada do corpo docente. Causa estranhamento não haver propostas de produtos e serviços que possam suprir essas lacunas – ao menos aquelas relacionadas a recursos tecnológicos –, tendo em vista que grande parte delas foram demandas criadas pelas tais “soluções” desenvolvidas pelas próprias *edtechs* e poderiam, potencialmente, ser atendidas por elas mesmas.

¹⁵ Informação verbal.

Fica evidente que os 82,5% de estudantes brasileiros atualmente matriculados na rede pública – aproximadamente 38,5 milhões (BRASIL, 2021, p. 17) – acabam por não ter os mesmos recursos educativos que os outros 18,6% (ou 8,8 milhões) de estudantes matriculados na rede particular. Entendemos ser importante considerar ainda o relevante papel que as escolas devem exercer para a formação de crianças e adolescentes, levando em conta que, hoje, é papel da Educação Básica assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento para uma formação humana integral, com base em princípios éticos, políticos e estéticos contemporâneos (BRASIL, 2018, p. 7). Entretanto, o acesso à educação, conforme observado, não ocorre como uma política de Estado, de acesso amplo e integral à população, uma vez que é sempre tensionado por políticas governamentais e interesses de instituições privadas. Cabe destacar que, por ser um direito universal, ratificado pelo governo brasileiro, o acesso à educação por crianças e adolescentes no país é um direito, independente de sua nacionalidade ou condição migratória.

A tensão da iniciativa privada fica ainda mais evidente ao observarmos o Mapeamento Edtechs 2020, levantamento o qual explicita a relevância da pandemia em 2020 para o crescimento desse segmento de empresas, especialmente aquelas que operam como modelo *startup*. O levantamento destacou que “muitos recursos educacionais digitais serão incorporados definitivamente e muitos outros surgirão na esteira desse processo” (ABSTARTUPS; CIEB, 2021, p. 7), o que aqui sugerimos como uma projeção para a manutenção do processo de exclusão que vem se acentuando, seja por meio de estudantes sem acesso à dispositivos digitais e/ou à internet, seja pela condição de professores(as) que não recebem formação adequada para utilização dos recursos, o que acaba gerando um duplo processo de exclusão das crianças e adolescentes.

Em diversas entrevistas realizadas com gestores(as) escolares e professores(as) da rede municipal de ensino de Boa Vista, o impacto da inserção forçada da tecnologia sobre a prática educativa ficou muito evidente, conforme relato a seguir:

quando surgiu a questão da necessidade de usar a tecnologia, foi um sofrimento, sabe? [...] Para nós, foi impacto. Primeiro, que nós tínhamos que criar, é, trabalhar de uma forma diferenciada agora. Era novidade para todo mundo. É, criar grupos, convencer os professores, né, nós fizemos

isso. Para a gente convencer professor, porque estava todo mundo em casa, eu peguei o celular... Nós temos 34 turmas só de Fundamental. Ligar para cada professor para convencer eles, para explicar para ele como seria, convencer eles a se [abrirem] para essa nova realidade. Começamos, criamos os grupos, né, criamos os grupos, e foi quando começou. No primeiro momento, a prefeitura, ela não foi... Não foi obrigatória a questão do currículo. A prefeitura correu... A Secretaria, juntamente com a prefeitura, criou o programa "Aprendendo em casa".

E aí, os professores só colocavam lá, e aí, os alunos iam realizando sem, num primeiro momento, sem muito comprometimento, por quê? Porque achava que a pandemia ia passar, que aquele negócio ali ia, né?

Daí a coisa foi se esticando, né? Você sabe que a pandemia continuou, e aí eles começaram a ter, a pensar em outra forma. E os professores, uns já foram... Aí começou a formação, as orientações online, né, as [lives], né, a Secretaria se organizando, aprendendo junto com os professores, como todo o sistema nacional, que a gente sabe, e começou a vir as informações. Então, o professor que não tinha habilidade de dar, da questão de vídeo, essas coisas, né, foi muito difícil, difícil demais. (Informação verbal)¹⁶

É importante considerar que a mesma gestora escolar que concedeu o depoimento acima sobre o período de pandemia, que se iniciou em março de 2020, quase dois anos depois, em fevereiro de 2022, destacou em entrevista ainda ter grandes dificuldades com uso de tecnologias: "Eu sou uma gestora "analfabyte". Eu sou... Pra tecnologia..." (Informação verbal)¹⁷

Considerando a expansão das atividades das *edtechs*, dentre diversas consequências e desfechos, para o recorte deste artigo é relevante termos em vista duas potenciais repercussões da normalização de uma cultura digital na educação, uma relativa à exclusão e outra relativa à controle dos sujeitos envolvidos, duas condições que colocam crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade:

1) a falta de acesso, por grande parte da população, ao que se pode considerar um "projeto completo de educação", promovendo a exclusão dos mais vulneráveis a partir das condições impostas aos(às) estudantes e suas famílias – e até aos(às) professores(às) –, a partir da exigência de disponibilidade de dispositivos e conectividade dentro e fora de ambiente escolar;

2) a modificação do ecossistema escolar a partir da naturalização do controle dos corpos, do tempo e dos dados por dispositivos e recursos digitais, em uma

¹⁶ Informação concedida em entrevista semiestruturada. Boa Vista, 03 fev. 2022.

¹⁷ Idem.

tendência de quantificação da educação, mais do que de qualificação individualizada e coletiva da aprendizagem.

4. PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Generali et. al. (2021) destacam a alteração das lógicas dos processos de aprendizagem impulsionada pelas plataformas digitais na Educação Básica, fundamentadas em uma lógica mercadológica de *dataficação* da educação, na qual a arquitetura tecnológica passa a modelar os planos pedagógicos, permitindo a rastreabilidade e o monitoramento do desempenho dos(as) estudantes. Segundo estudos recentes, no Ensino Superior essa *plataformização* e *datificação* da educação (VAN DIJCK; POELL, 2018) vêm trazendo como uma de suas consequências a “uberização da educação” (CURBATOV, 2017), um processo que, dentre outros impactos, tende a reduzir a relevância social da educação e a geração de novos conhecimentos, bem como intensificar a transformação da educação em commodities.

As escolas vêm se configurando como grandes máquinas geradoras e circuladoras de dados, além de promoverem uma enorme exposição das imagens e vozes de professoras e professores, [...]. As escolas também se configuram como máquinas geradoras de dados que promovem tipologias de mercados financeiros especializados na mercantilização dos direitos de propriedade intelectual, por exemplo, sem mencionar a captação de dados/informações sobre o comportamento midiático de professores e alunos da rede. (GENERALI et. al., 2021, p. 4)

Paralelamente à *mercadorização* e à *tecnologização* dos recursos educativos durante a pandemia, após muitos meses sem acesso ao espaço escolar, também vimos despertar uma vontade de “estar junto” presencialmente. Educadores(as) e profissionais da saúde passaram a detectar quadros de ansiedade e depressão cada vez mais frequentes entre crianças e adolescentes, atribuídos ao distanciamento social (VIDALE; BRITO, 2021). Somado a isso, as famílias, enquanto cumpriam o distanciamento social em casa, começaram a perceber que o interesse dos(as) estudantes pelos conteúdos escolares também ficava muito aquém do que se percebia antes da pandemia, com o ensino presencial, o que culminou em uma onda de desmotivação e abandono dos estudos (ITAÚ SOCIAL, 2021a). A mesma pesquisa, dedicada a compreender os impactos da educação não presencial na perspectiva de

estudantes e suas famílias, realizada de forma longitudinal, sinalizou a importância do espaço escolar físico para a aprendizagem:

Então, com essa interrupção das atividades presenciais, a rotina das crianças foi profundamente alterada. Não só das crianças, mas dos familiares, da escola! A criança precisa interagir presencialmente na escola com os outros amigos. Ela precisa desse espaço! (ITAÚ SOCIAL, 2021b, p. 21)

É relevante considerar que as aprendizagens sociais também se dão por meio dessas interações. Sali et. al. (2021) entrevistaram crianças sobre o retorno às aulas presenciais e, em seus depoimentos, observamos um sentimento positivo acerca do término das atividades virtuais: “Gosto mais das aulas presenciais”, “Eu achei positivo o retorno. [...] Nas aulas on-line eu não entendia muito bem o conteúdo”, “Está sendo bom”.

Destacamos que isso não significa, necessariamente, um repentino desinteresse pela cultura digital, mas um desinteresse pelo atual modelo educativo digital, especialmente quando totalmente remoto. O trânsito entre ambientes digitais e físicos, entre diferentes linguagens e o consumo simultâneo delas é natural a novas gerações conectadas. Segundo Ågren (2020), no mundo midiático ocidental, as culturas, os relacionamentos e as atividades sociais, por mais que se deem de forma física, acabam afetadas por processos digitais. Cabe aos(as) educadores(as) elaborar estratégias que se valham desse trânsito natural entre físico e digital, como a utilização de *gamificação* para valorizar estratégias pedagógicas já existentes (O’MARA; LAIDLAW; WONG, 2020).

A fim de traçar uma estratégia de aprendizagem consistente, se valendo de recursos digitais, o caminho mais adequado não seria partir de uma arquitetura digital para o conteúdo pedagógico, mas sim o caminho inverso, de acordo com a realidade de cada comunidade escolar. Ao pensar em educação e aprendizagem a partir de uma arquitetura tecnológica sistematizada, baseada em monitoramento e rastreamento de dados, a fim de acompanhar progressos individuais, promove-se uma homogeneidade (ou padronagem) de resultados de desempenho e não uma heterogeneidade de aprendizagens. Ressaltamos que o sujeito que não integra esses bancos de dados também fica restrito a ter sua evolução e suas dificuldades

mapeadas e, portanto, passa a não ser possível investir no progresso de sua aprendizagem.

O gestor de uma das escolas municipais de Boa Vista, entrevistado para a pesquisa, destacou que, apesar da falta de acesso a dispositivos eletrônicos e à internet dentre grande parte dos(as) estudantes de sua escola, pretende-se manter

o uso do recurso tecnológico pra melhorar, pra ampliar e pra diversificar a prática pedagógica. A prática pedagógica, não a comunicação. Porque a comunicação é muito intensa, em tempo real, e nem sempre a gente vai estar em tempo real no celular, no WhatsApp. Porque o professor tinha [durante o tempo de escolas fechadas na pandemia] que estar em tempo real, e isso consumia muito o professor. Esse tempo real eu queria passar mais com o aluno. Tu tá entendendo? Porque eles estão precisando. Mas o uso de recurso tecnológico pra melhorar a prática pedagógica do professor, isso não pode parar. (Informação verbal)¹⁸

Observa-se, portanto, a necessidade de caminhar para sistemas mais equilibrados que contemplem o fornecimento de infraestrutura a partir de estratégias amplas e sustentáveis, formação continuada de educadores(as), além do estabelecimento de diálogos e interações constantes com toda a comunidade escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mesma escola que citamos no início do artigo, a qual falava de um “novo normal” em 2020, passou a comunicar muito mais as interações humanas não mediadas pela tecnologia em 2021 (Figura 5), se colocando mais no papel de “agência de socialização” (BACCEGA, 2009), e menos de instituição conteudista e futurista.

¹⁸ Informação concedida em entrevista semiestruturada. Boa Vista, 01 fev. 2022.

Figura 5 – Captura de tela das postagens de 10 de novembro a 10 de dezembro de 2021 da Escola Concept no Instagram



Fonte: Instagram @escolaconcept. Acesso em 10 dez. 2021.

Entendemos como elemento de extrema importância o resgate da ideia de educação como direito universal e como uma política de Estado, especialmente quando seu maior promotor – a escola – é vista como um espaço criado para “pavimentar as mudanças sociais no sentido da construção da efetiva cidadania” (ibidem, p. 20). Em um contexto de grande fluxo migratório, como o da cidade de Boa Vista (RR), que recebe milhares de venezuelanos em deslocamento e também em busca de residência, é necessário pensar a educação como uma política social, a qual vise o acolhimento de crianças e adolescentes iniciando com a disponibilidade de vagas na rede pública, mas sem se bastar com essa perspectiva instrumental de

inclusão. É preciso conceder o acesso à diversidade de recursos educacionais e de infraestrutura, além de prover adaptabilidade e abertura da instituição e da comunidade escolar para a interculturalidade, a fim de incluir esses(as) estudantes através do encontro das diferenças como estratégia de construção de conhecimento e de combate à discriminação e à exclusão. Trata-se, portanto, de pensar políticas educacionais de longo prazo, visando a diversidade de contextos migratórios observados na atualidade, além de tornar-se flexível para acolher tantos outros fluxos que ainda estão por vir. A escola brasileira pública é, hoje, uma instituição que possibilita o acesso dos(as) estudantes e suas famílias a outros serviços básicos, assim como também é um espaço que deve possibilitar o exercício da cidadania.

Ao formarmos crianças e adolescentes a partir de lógicas mercadológicas que transformam a educação em commodities, e permitirmos a normalização da *datificação* de suas interações, certamente ampliaremos ainda mais o abismo entre os incluídos e os excluídos, entre os conectados e os desconectados. Se a intenção é reduzir a insustentável exclusão social, que também sofre manutenção através da educação, além do papel elementar da escola de acolher e educar, anteriormente citado, a partir dela é necessário propor que educadores(as) e estudantes desenvolvam literacias para ler o mundo em que estão inseridos(as), a fim de que consumam mais criticamente conteúdos e plataformas digitais (ou que se mobilizem pela impossibilidade de consumo), inclusive aquelas impostas pelas escolas e redes de ensino, atentando-se ao fato de que estar conectado ou desconectado implica em um “jogo de poder” (PAIVA; CASTRO; OLIVEIRA, 2020, p. 837) que transcende a escola e a educação. Mais do que arquitetos ou gestores da própria aprendizagem, é urgente que estudantes reflitam sobre os processos aos quais são submetidos, seja de *plataformização*, seja nas interações sociais propostas no espaço escolar.

Referências

ABSTARTUPS - Associação Brasileira de Startups; CIEB - Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Mapeamento Edtech 2020: Investigação sobre as tecnologias educacionais brasileiras. São Paulo: abr. 2021. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/04/Mapeamento-Edtech-2020_web.pdf. Acesso em: 21 mai. 2022.

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Perfil dos abrigos em Roraima**. Boa Vista: 18 jul. 2022. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizTRhOWVlOTgtYTtk2MS00YmY3LWEyY2YtMGM1Y2MzODFjMmVjIiwidCI6ImU1YzM3OTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBjLTY1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOjh9>. Acesso em: 19 jul. 2022.

ÅGREN, Ylva. Children's Enrolment in Online Consumer Culture. In: GREEN, Lelia; HOLLOWAY, Donell; STEVENSON, Kylie; LEAVER, Tama; HADDON, Leslie. **The Routledge Companion to Digital Media and Children**. New York: Routledge, 2020, p. 207-216.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: **Revista Comunicação & Educação**, v. 14, n. 3, p. 19-28. São Paulo: 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579/47201>. Acesso em 13 out. 2018.

BEZERRA, Gersika do Nascimento. **Mídia e diáspora venezuelana: recepção dos leitores sobre a migração no G1 Roraima**. Orientadora: Prof. Dra. Manoel José Sena Dutra. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação do Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/12716/1/dissertacao_midiadiasporavenezuelana.pdf. Acesso em 29 mai. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 19 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em 21 mai. 2022.

CIEB - Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Publicações revelam o perfil das edtechs brasileiras e abordam a relação do mercado de tecnologias educacionais com o setor público. **CIEB**. São Paulo: 14 abr. 2021. Disponível em: <https://cieb.net.br/edtechs>. Acesso em 6 abr. 2022.

COGO, Denise; CAMARGO, Julia Faria; GENERALI, Sabrina. Comunicação e cidadania de refugiados venezuelanos em abrigos no contexto da fronteira Brasil-Venezuela. **Comunicon**. Out. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3ug51df>. Acesso em 6 abr. 2021.

COSTIN, Claudia. Desafios da educação no Brasil após a covid19. In: COSTIN, Claudia et al. **A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus**. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/37tCRmc>. Acesso em: 6 abr. 2022.

CURBATOV, Oleg. **De la numerisation vers l'uberisation' de l'universite:** quel scénario prospectif pour une coopération digitale/numérique Université-Entreprise-Société? 2017. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01445497>. Acesso em: 21 mai. 2022.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

GENERALI, Sabrina; SPINELLI, Egle; HOFF, Tânia; PORTAS, Isabela. A interface comunicação/educação e o papel da escola na formação de cidadãos: notas sobre biopolítica. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Out. 2021. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2021/resumos/dt6-cd/sabrina-c-general.pdf>. Acesso em 20 mai. 2022.

HOFF, Tânia; SPINELLI, Egle; GENERALI, Sabrina. **Relatório - Grupo Focal com Professores Escola Básica:** educação e consumo de mídia. 2019. Disponível em: <https://catedrabaccega.espm.edu.br/grupos-focais-2019/>. Acesso em: 19 mai. 2022.

IBGE. IBGE divulga as estimativas da população dos municípios para 2019. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Brasília: ago. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-deimprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25278-ibge-divulga-as-estimativas-da-populacaodos-municipios-para-2019>. Acesso em: 04 jun. 2020.

ITAÚ SOCIAL. Educação não presencial na perspectiva dos Estudantes e suas famílias – Onda 6 | Amostra Nacional. **Itaú Social.** São Paulo, mai. 2021a. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-estudantes-e-suas-familias-Onda-6.pdf>. Acesso em 19 jul. 2022.

ITAÚ SOCIAL. Educação não presencial na perspectiva dos Estudantes e suas famílias – Onda 7 | Amostra Nacional. **Itaú Social.** São Paulo, set. 2021b. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Datafolha07_Reabertura.pdf. Acesso em 19 jul. 2022.

NIC.BR | CETIC.BR. **Resumo Executivo – Pesquisa TIC Educação 2019.** 23 nov. 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf. Acesso em: 19 mai. 2022.

OBSERVATÓRIO DE BOA VISTA. Alunos imigrantes na Rede Municipal de Ensino. Boa Vista: Prefeitura Municipal de Boa Vista, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3KhZ30F>. Acesso em: 6 abr. 2022.

O'MARA, Joanne; LAIDLAW, Linda; WONG, Suzanna So Har. Children as Architects of Their Digital Worlds. In: GREEN, Lelia; HOLLOWAY, Donell; STEVENSON, Kylie;

LEAVER, Tama; HADDON, Leslie. **The Routledge Companion to Digital Media and Children**. New York: Routledge, 2020, p. 144-151.

PAIVA, R.; CASTRO, G. G. S.; OLIVEIRA, A. L. Cidades na Pandemia - São Paulo e Rio de Janeiro: comunicação, sociabilidade, vigilância e cidadania. **RECIIS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 14, n. 4, p. 832-42. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/2139/2399>. Acesso em 11 jun. 2021.

R4V. **Information and Communication Needs Assessment**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/37oCIWd>. Acesso em: 06 abr. 2022.

SALI, Felipe; RINALDI, Helena; CATALDO, Joanna; CRISTIANINI, Maria Carolina. Aulas totalmente presenciais voltam em alguns estados. **Jornal Joca**. São Paulo: 28 out. 2021. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/aulas-totalmente-presenciais-voltam-em-alguns-estados>. Acesso em 21 mai. 2022.

SARAIVA, Karla. A aliança biopolítica educação-trabalho. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 139-156. Maio/ago., 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3xhqeFk>. Acesso em 6 abr. 2022.

VAN DIJCK, J.; POELL, T. Social media platforms and education. In: BURGESS, J. et al. **The SAGE Handbook of Social Media**. London: SAGE Publishing, 2018.

VIDALE, Giulia; BRITO, Sabrina. Ansiedade e depressão têm aumento explosivo entre crianças e adolescentes. *Veja*. 3 set. 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/ansiedade-e-depressao-tem-aumento-explosivo-entre-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em 19 jul. 2022.

Artigo recebido em: julho de 2022.
Artigo aprovado em: dezembro de 2022.