
**COMUNICAÇÃO VIRTUAL E ENSINO: DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS
DOCENTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL REMOTO**

**VIRTUAL COMMUNICATION AND TEACHING: DIALOGUES AND TEACHING
EXPERIENCES IN THE REMOTE EDUCATIONAL CONTEXT**

**COMUNICACIÓN Y ENSEÑANZA VIRTUAL: DIÁLOGOS Y EXPERIENCIAS DOCENTES EN
EL CONTEXTO EDUCATIVO A DISTANCIA**

Monise Vieira Busquets¹Rafaele Costa²Clériston Cordova³Weudes Pereira⁴**RESUMO**

Este artigo apresenta as experiências de professores no Ensino Remoto Emergencial (ERE), em meio ao cenário pandêmico, por causa da Covid-19. A pesquisa traz como problemática como a comunicação virtual passa a ser uma alternativa e experiência de mediação pedagógica ao ensino no contexto educacional remoto nas redes públicas de ensino das cidades de Macapá/AP e Palmas/TO? Com o intuito de responder o objetivo do estudo é analisar as vivências dos docentes nos anos de 2020 e 2021 na comunicação virtual com finalidade pedagógica no contexto educacional remoto na rede municipal de ensino no Fundamental I em Macapá/AP e Palmas/TO. A metodologia pauta-se no esboço teórico em torno dos conceitos comunicação/comunicação virtual, da pesquisa bibliográfica sobre ensino remoto emergencial, e das fontes escritas e orais – normativas e entrevista com os docentes. Os resultados apontam, ainda que novas tecnologias digitais emergentes na contemporaneidade, em tempos que deflagram uma sociedade em rede, os docentes se viram tendo que adaptar pedagogicamente à comunicação virtual, que já tinham as funções de mediação, sociabilidade e interação à distância, contudo, pouca funcionalidade na rede básica de ensino até a implementação do ERE. As vivências mostram a importância da comunicação virtual, como meio interativo e participativo nesse momento, contudo a ausência de recursos como as tecnologias digitais, tornaram o processo de ensino-aprendizagem difícil, mas não um obstáculo à suspensão das aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação virtual. Ensino Remoto. Experiências pedagógicas.**ABSTRACT**

This article presents the experiences of teachers in Emergency Remote Teaching (ERE), amid the pandemic scenario, because of Covid-19. The research brings as a problem how virtual communication becomes an alternative and experience of pedagogical mediation to teaching in the remote educational context in public schools in the cities of Macapá/AP and Palmas/TO? In order to answer the objective of the study is to

Submetido em: 14/04/2022 – **Aceito em:** 09/08/2022 – **Publicado em:** 06/10/2022¹ Universidade Federal do Tocantins – UFT.² Universidade Federal do Amapá.³ Fundação Universitária Iberoamericana.⁴ Rede Municipal de Palmas – TO.

analyze the experiences of teachers in the years 2020 and 2021 in virtual communication with pedagogical purpose in the remote educational context in the municipal education network at Fundamental I in Macapá/AP and Palmas/TO. The methodology is based on the theoretical outline around the concepts of communication/virtual communication, the bibliographic research on emergency remote teaching, and written and oral sources – normative and interviews with teachers. The results indicate, even though new emerging digital technologies in contemporary times, in times that trigger a network society, teachers found themselves having to pedagogically adapt to virtual communication, which already had the functions of mediation, sociability and distance interaction, however, little functionality in the basic education network until the implementation of the ERE. The experiences show the importance of virtual communication, as an interactive and participatory medium at that moment, however the absence of resources such as digital technologies made the teaching-learning process difficult, but not an obstacle to the suspension of classes.

KEYWORDS: Virtual communication. Remote Teaching. Pedagogical experiences.

RESUMEN

Este artículo presenta las experiencias de docentes en Enseñanza a Distancia de Emergencia (ERE), en medio del escenario de pandemia, a causa del Covid-19. La investigación trae como problema ¿cómo la comunicación virtual se convierte en una alternativa y experiencia de mediación pedagógica para la enseñanza en el contexto educativo a distancia en las escuelas públicas de las ciudades de Macapá/AP y Palmas/TO? Para dar respuesta el objetivo del estudio es analizar las experiencias de docentes en los años 2020 y 2021 en comunicación virtual con finalidad pedagógica en el contexto educativo a distancia en la red de educación municipal de Fundamental I en Macapá/AP y Palmas/TO. La metodología se basa en el esquema teórico en torno a los conceptos de comunicación/comunicación virtual, la investigación bibliográfica sobre la enseñanza a distancia de emergencia, y fuentes escritas y orales – normativas y entrevistas con docentes. Los resultados indican que, a pesar de las nuevas tecnologías digitales emergentes en la contemporaneidad, en tiempos que desencadenan una sociedad en red, los docentes se vieron obligados a adaptarse pedagógicamente a la comunicación virtual, que ya tenía las funciones de mediación, sociabilidad e interacción a distancia, sin embargo, poca funcionalidad. en la red de educación básica hasta la implantación del ERE. Las experiencias muestran la importancia de la comunicación virtual, como medio interactivo y participativo en ese momento, sin embargo la ausencia de recursos como las tecnologías digitales dificultaron el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no un obstáculo para la suspensión de clases.

PALABRAS CLAVE: Comunicación virtual. Enseñanza remota. Experiencias pedagógicas.

Introdução

Em 2020, com a crise sanitária mundial causada pela pandemia da Covid-19, a sociedade foi afetada de diversas maneiras e a educação passou por muitas discussões e adaptações para que nesse momento peculiar e histórico a oferta do ensino não fosse penalizada. O ensino remoto emergencial (ERE) passa a ser a opção, impondo-nos situações que ultrapassam as fronteiras do *lócus* escolar vivenciado como “normal”. Desta forma, com

o intuito de diminuir um distanciamento imposto, uma das alternativas foi a adaptação à comunicação virtual. Diante do exposto, este estudo indaga: como a comunicação virtual passa a ser uma alternativa e experiência de mediação pedagógica ao ensino no contexto educacional remoto nas redes públicas de ensino das cidades de Macapá/AP e Palmas/TO?

Em vista disso, o objetivo deste estudo centrou-se em analisar **as vivências dos docentes, nos anos de 2020 e 2021 com a comunicação virtual com finalidade pedagógica no contexto educacional remoto na rede municipal de ensino no Fundamental I de Macapá/AP e Palmas/TO**. Para tanto, partimos dos seguintes objetivos específicos: a) apresentar as apreciações dos termos comunicação e virtualização; b) contextualizar o Ensino Remoto emergencial implementado na pandemia da Covid-2019; c) analisar os relatos das vivências, das experiências dos docentes na mediação pedagógica por meio da comunicação virtual, nas duas já mencionadas capitais brasileiras do Norte.

Não há dúvidas que esse tempo pandêmico marcam um período histórico para a humanidade, nos mais diversos campos de relação, chamado para alguns como tempos “incertos”, “tormenta” ou “crise”. Os registros, apontados por meio das investigações já iniciados por muitos estudiosos e pesquisadores, deixam um acervo relevante para a sociedade, e sobre a educação muitos estudos propiciarão análises sobre a história da educação. Cabe, nesse contexto, refletir que o ensino, a partir dos fechamentos das escolas, passou por mudanças desafiadoras, com práticas e inserção de ferramentas com pouco ou nenhum conhecimento por parte da comunidade escolar, o que gera muitas reflexões sobre o futuro da escola e do ensino. Assim, tratar sobre a temática nesse recorte temporal, é relevante por mostrar muitos dos desafios enfrentados e algumas das soluções alcançadas. É ainda importante, por apontar o quanto a comunicação virtual foi decisiva para o ensino da educação básica, além de refletir sobre o esforço vivenciado pelo professor no sentido de cumprir com excelência o trabalho docente, mesmo diante de muitos descasos da política educacional.

O estudo está dividido em quatro eixos. O primeiro trata da apresentação do arcabouço teórico e bibliográfico em relação aos conceitos comunicação/comunicação virtual e o ERE; o segundo detalhamento metodológico da pesquisa, o terceiro aborda sobre a implementação do ERE no âmbito nacional; e o quarto, as análises das vivências dos professores através das narrativas propiciadas pelos relatos sobre as adaptações e as experiências pedagógicas por meio da comunicação virtual.

O estudo mostrou que as novas tecnologias digitais emergentes na contemporaneidade serviram de suporte para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, muito embora a comunicação virtual tenha sido adaptada pedagogicamente pelos docentes, que

acumulavam as funções de mediação, sociabilidade e interação à distância. Observou-se ainda, o suporte ineficiente da rede básica de ensino na implementação do ERE. Os docentes relatam, por meio das vivências experimentadas, a importância da comunicação virtual, como meio interativo e participativo nesse momento. Contudo, a ausência de recursos em tecnologias digitais ou mesmo acesso à internet, tornaram o processo de ensino-aprendizagem tortuoso, mas não um obstáculo à suspensão das aulas.

Da História da Comunicação ao ensino remoto emergencial

Passar informações uns aos outros, foi diante deste cenário que a comunicação humana surgiu e constituiu-se como “corpo”, nas suas mais variadas formas, seja ela a comunicação oral, escrita, gravada e as formas mais primitivas – como as pinturas rupestres. Portanto, é evidente que a comunicação é, possivelmente, uma das mais importantes necessidades humanas. Foi formando linguagens como meios de expressão que o homem passou a comunicar suas necessidades, desejos e aspirações, e há alguns anos, as maiores revoluções tecnológicas que a humanidade experimentou, devido ao processo comunicativo, envolve, necessariamente, a área das tecnologias da informação e comunicação.

Entre tantas definições de comunicação, partilhamos das ideias de autores como Lévy (1999a, p. 147) e Martino (2001, p. 12) que advertem sobre diversos sentidos, não taxadas como “definições objetivas” ou “acepções válidas” e sim como “definições deliberadas”. Para tanto, iniciamos com a análise etimológica do termo comunicação remetendo a sua raiz latina “*communicare*” ou “*communicatio*” que significa “pôr algo em comum com outro”.

Para Martino (2001, p. 13-14) ao esclarecer sobre as definições desse termo afirma que é distinguido por três elementos:

uma raiz *munis*, que significa ‘estar encarregado de’, que acrescido do prefixo *co*, o qual expressa simultaneidade, reunião, temos a idéia de uma ‘atividade realizada conjuntamente’, completada pela terminação *tio*, que por sua vez reforça a idéia de atividade.

No entanto, o termo ultrapassa a ideia de “participação”, no sentido ao modo de ser das coisas, e “ter algo em comum” – como expressão de uma “ação em reunião de membros de uma comunidade”. Trata-se, pois, “ao processo de compartilhar um mesmo objeto de consciência, ele exprime a relação entre consciências” (MARTINO, 2001, p. 14).

Segundo Lévy (1999) o termo traz certo significado para além do pensamento de transmissão de mensagens, e denota a relação de comunicar:

(...) não é de modo algum transmitir uma mensagem ou receber uma mensagem. Isso é a condição física da comunicação, mas não é a comunicação. É certo que para comunicar, é preciso enviar mensagens, mas enviar mensagens não é comunicar. Comunicar é partilhar o sentido (...) partilhar um contexto comum, partilhar uma cultura, partilhar uma história, partilhar uma experiência (...). Não é só transmitir uma mensagem. É alguma coisa que se constrói. Que se constrói no tempo (LÉVY, 1999a, p. 147).

É parte da comunicação humana, entendida esta como a transmissão de ideias e pensamentos com o objetivo de “pô-los em comum”. Tão em comum quanto uma aula, uma vez que toda a linguagem tem uma função reguladora, enquanto através dela nos comunicamos e coordenamos atividades. Seja em uma sala de aula ou na vida em sociedade, a comunicação entre seus membros exige a criação e utilização de um código de comunicação compartilhado. “Num mundo todo permeado de comunicação – um mundo de sinais – num mundo teleinformatizado, a única realidade passa a ser a representação da realidade – um mundo simbólico, imaterial” (GUARESCHI, 2000, p. 13).

Para reflexão sobre o “fazer comunicação”, partimos de algumas situações históricas e cotidianas, para tal entendimento. Se antigamente comunicar exigia trabalho – e obviamente, nem sempre foi tão fácil – hoje, o homem liga a TV, usa o celular, o computador ou realiza qualquer outra de suas ações cotidianas e se comunica com praticamente quem quiser sem ter problema a distância. Esse dia a dia acelerado é que muitas vezes nos impede de refletir sobre a transcendência desses atos, essa relação de introdução da tecnologia, em nossas vidas, permite dizer que: estamos realmente fazendo comunicação?

Nesse entendimento, é necessário abriremos espaço para os elementos que compõem a comunicação, e quais sentidos abrem-se para reflexão da comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Eis quais são, Fig. 1:

**Figura 1 – Elementos da comunicação**

Fonte: Adaptado de CASTRO, 2022.

Pode-se ampliar essa análise para outros elementos que envolvem a comunicação, como Fonte, Mensagem, Transmissor, Codificação, Canal, Sinal, Ruído, Receptor, Decodificação e Destinatário, por exemplo. Mas vamos focar em alguns: o emissor, também chamado do locutor ou falante, é aquele que emite a mensagem, como por exemplo, o professor. Os alunos, ao receberem a mensagem do professor, se tornam naquele momento receptores. A mensagem, é o objeto utilizado na comunicação, de forma que representa o conteúdo, o conjunto de informações transmitidas pelo locutor.

O conjunto de atividades do contexto escolar oferece várias oportunidades comunicativas, lembrando que a relação não ocorre entre dois polos – professor e aluno -, mas há um tripé na relação, envolvendo professor, aluno e conhecimento. Considera-se, assim, que esse conjunto de interações forma o processo de aprender e ensinar, visto que não se trata apenas de relação humana, que por si já é complexa, pois existe um elemento dinâmico que é o conhecimento (...) (ZABALA, 1998. p.51).

A realidade da comunicação na sala de aula no Brasil é marcada por uma relação de poder e na maioria das vezes o conhecimento é tratado como algo estático, que pode ser transmitido pelo professor. O professor assume o lugar de fala central e normalmente os estudantes são coadjuvantes no processo. Nesse contexto, segundo Matos (2017, p. 15) “os alunos são educados e informados para a reprodução desse conhecimento “doado”... por meio da educação...”

Nessa relação a linguagem principal é a comunicação oral, o estudante normalmente tem uma postura passiva e o professor detentor do conhecimento continua a reproduzir todo o planejamento e os conhecimentos que o estudante precisa para se tornar um bom profissional, se qualificar e entrar no mercado de trabalho.

Na sala de aula dita como tradicional, a relação de comunicação entre professor e aluno tem uma finalidade básica: transmitir e não produzir conhecimento. É importante salientar que o processo de comunicação vai além da sala de aula, a comunicação acontece de várias formas, dentre elas de forma verbal e não verbal, ela acontece desde os símbolos

que estão pintados nos muros, às vezes pichados, acontece na relação de respeito da escola com a comunidade, nas relações entre a família e a escola, entre os próprios estudantes e, estudantes-professores. É nesse momento que o contato e as relações e interações sociais acontecem de forma espontânea. Sendo assim, olhares, bilhetes, diálogos, sorrisos, gritos, constroem um emaranhado de relações sociais que contribui fortemente para a construção do conhecimento e da personalidade dos estudantes.

Dentre outros significados que a comunicação passa a ser contextualizada, se refere a dialogia e amplitude do termo ao virtual. As tecnologias digitais alicerçadas à internet impõem-se como subsídios para novos meios de comunicação, nesse caso, a comunicação virtual é apresentada como forma de sociabilidade, interação e conectividade. É a transmissão de mensagens de um para outro, ou para todos, em espaço e tempo reais limitados, porém perfeitamente compatíveis com o ciberespaço e a realidade virtual. Isto é, a comunicação virtual é entendida como um tipo de interação que se situa através de meios de comunicação à distância, é caracterizado pela ligação de grupos de indivíduos com interesses comuns trocando experiências e informações em ambientes virtuais.

É uma forma de trocar informação caracterizadas pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) com um suporte digital que torna mínimo os impasses relacionados ao tempo e espaço dos utilizadores, uma vez que promove o compartilhamento de informações e a construção de conhecimento coletivo ainda que as pessoas estejam dispersas geograficamente e em fusos horários distintos.

O contexto histórico-cultural que segue o termo, esboça-se a partir do cenário digitalizado, com atuais processos educacionais marcados pela inserção e constante atualização das TDICs como recursos que facilitam o processo de aprendizagem em um mundo subsidiado pela cultura da virtualidade real, pelo englobamento da comunicação virtual à vida social, tal como reflete Castell (1999) e Lévy (1996). Esse último autor ressalta que a comunicação virtual envolve um procedimento que engloba a vida social em totalidade:

Um movimento geral de virtualização que afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo as modalidades do estar juntos, a construção do 'nós': comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual... Embora a digitalização das mensagens e a expansão do ciberespaço desempenhem um papel capital na mutação em curso, trata-se de uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização" (LÉVY, 1996, p. 11).

Trata-se, portanto, de conferir sentido à amplitude sobre as distinções da virtualidade, sobretudo pelas transformações que ela ocasiona em relação às compreensões de espaço,

no sentido de desterritorialização; e de tempo, em sentido de altruísmo presente – aqui, agora. Nesse sentido, a comunicação virtual perpassa ao uso de novos espaços, bem como de novas velocidades, em um mundo de reinvenção inserido nela mesma. Coelho (2002) ao analisar tais questões levantadas por Lévy (1996) afirma que a virtualização passa a ser um processo articulador de toda a vida social, marcada cada vez mais por essa ruptura dos limites espaço-temporais, e, ainda, enfatizando que a desterritorialização é o aspecto central da contemporaneidade.

A análise de Castells (1999, p. 431-439) enfatiza sobre as alterações ocorridas pela tecnologia na sociedade, interposta por toda complexidade que abrange a esfera econômica e cultural, com fusão tecnologia/sociedade compreendida por meio de suas ferramentas tecnológicas. E com a inclusão da internet, essa considerada pelo autor, como “espinha dorsal da comunicação global mediada por computadores”, com a penetração mais veloz da história em relação aos outros meios de comunicação, como o rádio e a TV. Por outro lado, adverte sobre a desigualdade em meio a velocidade que se expande, trazendo consequências “duradouras no futuro padrão da comunicação e da cultura mundial.”

“A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais” (SANTOS, 2017, p. 5658). O desenvolvimento da cibercultura se dá em contexto de mudanças visíveis no século XX, com o aparecimento da microinformática em meados de 1970, com a convergência tecnológica e o do *personal computer* (PC). Nos anos 1980 e 1990 testemunhamos a popularização da internet e a transformação do PC em um “computador coletivo” (CC), conectado ao ciberespaço. “Aqui, a rede é o computador e o computador uma máquina de conexão”. No Brasil, em meados dos anos 90, a internet começou a circular pelos lares brasileiros, víamos os sites de busca, páginas de conteúdo e o início da chamada comunicação virtual ganhava corpo e popularidade. Também pode-se dizer que a era da conexão é a era da mobilidade, conflagrada pelo uso de dispositivos móveis (CASTELLS, 1999; LÉVY, 1999b; LEMOS, 2004, p. 02-03).

Nesse processo de produção de universos psicossociais temos, por um lado, formas de interação, de realidade de mundo e até de representações inconscientes, modeladas em uma ordem capitalista, mas também, a possibilidade do resgate desta dimensão da realidade, através de um processo de individualização da subjetividade, de expressão e criação, de singularização. (GUARESCHI, 2000:49).

As mudanças tecnológicas e comunicacionais, a interatividade, que se apresenta, mesmo que em seus primeiros passos, ganhava forma e conceito com alguns eixos metodológicos, uma nova relação social, envolvendo alunos e professores. Tudo novo, um oceano a ser desbravado por todos os envolvidos, com perdas e ganhos para todos os

lados. De fato, **quem estava pronto para uma mudança tão repentina, seja para os profissionais da educação dos anos 90, com o início da internet, seja os atuais, na vivência dos processos que envolvem educação e pandemia?!**

Com relação à educação, Lévy (1999b) defende que o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma densa mutação na relação com o saber. Afirma, ainda, que as inovações possibilitadas pela criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço depositam outra vez em questão o funcionamento das instituições e as maneiras habituais de divisão do trabalho, nas empresas e escolas. O autor indaga com a seguinte pergunta: **“como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento?”** (LÉVY, 1999b, p. 172-173).

A resposta é, ao nosso ver, muito pertinente.

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno (LÉVY, p. 172-173).

Por trás de tantas reflexões, alguns autores delineiam concepções de uma mediação interativa, ou seja, uma comunicação virtual que atenda ao uso impulsionado pelas TDICs e o uso de metodologias ativas, com incorporação de abordagens metodológicas que promovam aprendizagens significativas aliadas aos recursos digitais.

Essas concepções são norteadas devido às novas exigências educacionais que subsidiam as universidades e cursos de formação para o magistério, um professor com capacidade em ajustar sua didática em demanda das novas realidades da sociedade, bem como dos alunos, dos múltiplos universos culturais e dos meios de comunicação. Esse novo professor necessitaria, minimamente, desenvolver a capacidade de “aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias” (LIBÂNEO, 2011, p. 04).

Por ser tratar de um mundo com profundas transformações, onde as redes de conexões atreladas às tecnologias de informações, como vimos anteriormente, fazem parte cada vez mais da vida humana e nesse aspecto, para Moran (2017, p. 01) “a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada”. Trata-se, todavia, de processos de aprendizagem que “são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais”. O autor afirma, que atualmente

“há inúmeros caminhos de aprendizagem pessoais e grupais que concorrem e interagem simultânea e profundamente com os formais e que questionam a rigidez dos planejamentos pedagógicos das instituições educacionais.”

(...) as tecnologias digitais trazem: a flexibilidade, o compartilhamento, ver-nos e ouvir-nos com facilidade, desenvolvimento de projetos em grupo e individualmente, visualização do percurso de cada um, possibilidade de criar itinerários mais personalizados. Precisa incorporar também todas as formas de aprendizagem ativa que ajudam os alunos a desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais. Mais que educação a distância podemos falar de educação flexível, online (MORAN, 2017, p. 01)

Moran (2017, p. 01) analisa a partir de concepções que colocam a aprendizagem em combinação com abordagens metodológicas ativas, com a possibilidade de uso de tecnologias móveis propiciando formas interessantes de ensinar e aprender. Com isso, podemos supor que a comunicação virtual passa a ter um significado com foco no protagonismo do aluno, “envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”, conforme aponta.

Com a ameaça de um vírus reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no final de 2019, ano do primeiro alerta de mudanças significativas, perceptíveis somente no ano posterior, a sociedade mundial se deparou com uma situação caótica, devido ao fluxo de contaminação, impondo-nos mudanças diversas em todos os campos de relações. Nesse contexto, surge a necessidade do “**distanciamento social**”, refletindo-se na imposição de caminhos alternativos para oferta na educação.

Diante do afastamento de professores e alunos do mesmo espaço físico, a comunicação e o ensino - com seus diálogos e experiências metodológicas - apresentaram um novo panorama educacional, o remoto, onde o processo educacional teria que ser mediado pelas TDIC's. Em face desta situação, a sala de aula migrou dos ambientes tradicionais para o digital. A partir daqui analisaremos algumas reflexões: **como ocorreu a organização do ensino remoto e a adaptação de todos os envolvidos, alunos, professores e familiares? Como os professores enxergam seus alunos virtuais?**

Metodologia

Em relação ao método, a pesquisa é de natureza básica, abordagem qualitativa e finalidade descritiva-explicativa, com o intuito trazer fatos, mesmo que temporários e relativos, interpretar fenômenos observados e o significado que carregam ou atribuído do estudo,

dada a realidade em que os mesmos estão inseridos. A pesquisa qualitativa possibilitou problematizar questões para compreender, interpretar e dialogar sobre as vivências, as ações humanas e sociais, buscando qualidade nas informações coletadas, com o intuito de gerar conhecimento empírico (GIL, 2010; MINAYO, 2001). Os procedimentos realizados foram: **a) revisão teórica**: arcabouço teórico dos conceitos, comunicação e comunicação virtual; **b) revisão bibliográfica** sobre comunicação e Ensino Remoto; **c) documentação escrita** (oficiais) **e oral** (entrevista): normativas federais e resoluções estaduais e municipais de implementação do ERE; roteiro semiestruturado, aproximando o diálogo com a história oral, com 06 professores das redes municipais de ensino em Macapá/AP e Palmas/TO (dado a vivência e pesquisa dos autores) por meio de entrevistas presenciais e através dos aplicativos *google meet* e *WhatsApp*. Os professores escolhidos atenderam aos critérios de: acesso a comunicação virtual e relação com estudantes e familiares, tempo de carreira no magistério, experiência na alfabetização e nos anos finais do Fundamental I e disponibilidade de diálogos sobre a temática.

Na análise dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo do qual “procura demonstrar a propósito das mensagens, ou esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão”. A análise de conteúdo constitui-se em etapas de organização: momento da organização da pesquisa, preparar e sistematizar as primeiras ideias nas contínuas intervenções do plano de análise; na exploração do material, e por fim no tratamento dos resultados, com inferência e interpretação, cujo resultados brutos são tratados para obterem dados significativos e válidos (BARDIN, 2011, p. 29). Além disso, o estudo requereu a análise da história oral como documentação oral, material de linguagem verbal, com foco no privilégio do diálogo, bem como na colaboração dos sujeitos (professores) considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades à produção do conhecimento. Nesse percurso de intervenção e mediação (entrevistas) produz-se a construção de narrativas e de estudos referentes à experiência de pessoas e também de grupos (MEIHY; HOLANDA, 2015).

Implementação do Ensino Remoto emergencial: algumas reflexões

No âmbito educacional brasileiro, a necessidade de distanciamento social em 2020 desencadeou uma série de debates nas diversas modalidades de ensino, principados por reflexões de angústia, pela inquietação de quais modelos educacionais seguir e pela constatação de que as TDICs não são ainda uma realidade na educação.

Passado o primeiro momento de angústia, embora não tenha sido totalmente sanado, a alternativa na maioria dos estados brasileiros foi a implementação do Ensino Remoto. Esse, com base justificada para o Ensino Fundamental, por meio do Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no inciso 4º indicando que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (p. 24). Dessa forma, o Ensino Remoto, no ano que marca historicamente a sociedade – 2020, passa a ser uma modalidade de ensino emergencial, fundamentada à luz do direito brasileiro com incremento de portarias do Ministério da Educação (MEC).

O Ensino Remoto, de forma emergencial (ERE) visto na LDB e consubstanciado no momento de crise, é entendido como familiarização do termo **remoto** significando **distante no espaço** e se refere a um **distanciamento geográfico**. Nesse aspecto, o ensino é considerado remoto visto que os professores e alunos estão impedidos da frequência presencial com a finalidade de evitar a disseminação do vírus. Com a edição da Medida provisória de número 934, instituindo normas excepcionais ao ano letivo da educação básica e do ensino superior, o ensino remoto se assentou como a alternativa viável a fim de evitar a ininterrupção do calendário letivo, levando os sistemas de ensino a uma definição de dinâmica no ensino-aprendizagem remota, ressalvado as limitações sanitárias em exigência ao distanciamento, além disso, considerando as especificidades de uma realidade social fortemente caracterizada por desigualdades no território brasileiro (BEHAR, 2020; CARVALHO *et. al.*, 2021).

Para Silva, Andrade e Brinatti (2020, p. 76) o termo ERE se refere ao momento educacional vivenciado pela suspensão das aulas presenciais, iniciada com a pandemia que “faz uso de soluções de ensino totalmente remotas. Fornece acesso temporário ao ensino. Mediado por tecnologias - suportes instrucionais (online) de forma rápida e fácil de configurar. Solução para um problema imediato”.

No parecer Nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o termo vai além da mediação tecnológica e é apresentando como:

Atividades Pedagógicas Não Presenciais e define como “o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior (CURI *et. al.*, 2020, p. 06).

Os autores Hodges *et al.* (2020) ao traçar diferenças entre uma Educação à Distância (EaD) relatam o caráter emergencial da educação remota online digital que se distingue da EaD. O caráter emergencial recomenda usos e apropriações das tecnologias em

situações específicas de atendimento, em outro momento, havia regularmente a educação presencial, esporadicamente suspensa. Nesse sentido, a educação remota emergencial é uma alteração temporária que inseriu a entrega e relação de ensino de conteúdos curriculares para um formato de oferta alternativa, necessário pela situação da crise pandêmica. Isso abrange o uso de soluções de ensino integralmente remotas em direção às aulas previamente elaboradas de forma presencial, também, podem ser conjugadas para os tempos híbridos durante a crise, em situações de regresso presencial parcial, como configura o modelo híbrido.

O ERE pode ser proporcionada igualmente à educação presencial, em relação ao tempo, como a comunicação em horários já estabelecidos para as aulas. A transmissão pressupõe a cooperação e participação dos envolvidos – professores e alunos - de forma simultânea, envolvendo ainda a gravação de atividades, que poderiam ser acompanhadas posteriormente por alunos sem condições de assistir no momento da transmissão. Do mesmo modo, pode abranger algumas iniciativas do formato da EaD, com prática de ferramentas assíncronas, funcionando de forma não imediata, como fóruns de discussão e melhor organização de materiais (ARRUDA, 2020).

É nesse contexto de entendimento do ensino remoto, que o ensino básico foi ofertado nesses dois anos - 2020-2021, o acompanhamento da situação sanitária foi feito por cada Estado por meio de decretos, dos quais atuaram de forma autônoma, contando ainda com a vigência de documentos federais, tais como, a Portaria Interministerial N° 05 de 04 de agosto de 2021, indicando o reconhecimento do retorno à nível nacional. A educação básica acompanhou outros modelos e alternativas de ensino como o híbrido, rotativo, na medida em que se abria debate para o retorno presencial, bem como os momentos da volta de fechamento das escolas, em vista à instabilidade pandêmica.

Para Carvalho et al (2021, p. 15), o contexto ponderou para que os sistemas educacionais, do mesmo modo todas as outras esferas da sociedade, definissem novas formas de obter seus objetivos na construção e manutenção da aprendizagem. Os autores afirmam, ainda, que “no Brasil, expressões como ensino híbrido e ensino remoto emergencial passaram a ser conceitos frequentes e sua implantação precisou de novas regulamentações”. Isso carece a obrigação de normatização, efetivada pelo MEC, através da portaria n° 343 de 17 de março de 2020, permitindo que novas diretrizes fossem seguidas e o ensino remoto emergencial fosse implementado.

É consenso dizer, onde se conduzia a implementação e debate sobre os modelos de ensino, que as TDICs se potencializaram no campo educacional tornando-as imprescindíveis como um meio de continuidade do ensino. Por outro lado, os professores se deparam com um contexto adverso no uso das TDICS, a falta de conhecimento das ferramentas foi um

fator limitador. Profissionais da educação no Brasil participaram de cursos de formação, aperfeiçoamento, *lives*, busca por conhecimento ou informações por meios de vídeos, tutoriais no intuito de adequar o ensino para o contexto emergencial. Na plataforma de busca pela internet, ou até mesmo por visualização na plataforma do *YouTube*, é considerável a criação de canais, ofertados inclusive pela rede de ensino público para suprir a necessidade de adequar em formato remoto e as determinações do modelo híbrido para educação online.

Toda essa movimentação não se organizou de maneira consensual, podemos dizer que ocorreu de forma abrupta e com demoras no encaminhamento de respostas por parte do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação Estadual e Municipal de Ensino. “A complexidade da implantação do ensino remoto emergencial tornou-se um percalço, principalmente em instituições públicas” (CAMPOS, 2020, p. 04). Em decorrência disso, a busca em plataformas digitais na internet foi um dos meios mais utilizados de imediato para os professores buscarem algumas formas de ensinar e se comunicar com os alunos. O desconforto inicial ocasionado pela modalidade de ensino não presencial, se deve também a carência de treinamento e capacitação das TDICs no processo de ensino e aprendizagem (CHARCZUK, 2020; HACK e NEGRI, 2020).

Muitos estudantes passaram a ter contato com o professor através de diversas ferramentas digitais. Destarte os recursos tecnológicos apresentaram-se como instrumentos basilares para a continuidade e o fortalecimento do ensino não presencial. Para isso, o professor necessita habituar-se à comunicação midiaticizada do conhecimento, ele necessita reconhecer a função da tecnologia como um recurso de aprendizagem e percebe-se como um orientador e cooperador do aluno na construção do conhecimento pela mediação multimidiática. De tal modo, as tecnologias podem assumir muitas das funções do docente e liberá-lo para novos modos de assistência aos alunos, bem como pode incrementar o processo comunicacional (CAMPOS, 2020; HACK e NEGRI, 2020).

As dificuldades na capacitação dos profissionais da educação demonstram a falta de políticas educacionais no ambiente escolar, sobretudo no que tange ao engajamento do uso de TDICs, bem como o cansaço docente, impondo-os o planejamento e execução de aulas concomitantemente a capacitação. O contexto pandêmico *abriu a cortina e escancarou* um dos problemas que impede a dinamização do ensino e acessibilidade às novas formas de ensinar e caracterizam como uma educação excluída em diversos pontos: socioeconômica, digital e fora do contexto contemporâneo, onde a cibercultura, a comunicação virtual e toda a engrenagem que substancia outras formas de comunicação com potencialidades de uso educacional, no ciberespaço, como indutor da inteligência coletiva e de traços da cultura planetária que rodeia essas questões, sintetizadas por Levy (1996; 1999; 2000), não são potencializadas no âmbito educacional.

No cerne de discussões que permeiam as TDICs, há imperativos negativos associados a paradigmas produtivos e críticas a EaD associados à educação como um todo. Em defesa, com argumentos esclarecedores, Libâneo (2011, p. 11-12) afirma que há espaço na escola frente à nova realidade que se encaminha para a informação e a tecnologia. Posicionamento muito nítido onde a escola necessita se renunciar como “uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação.” Portanto, não se trata apenas de utilizar as TDICs, mas necessariamente de buscar e analisar criticamente, com intuito de capacitar os alunos a selecionar e internalizar o que tem por trás de tantas informações.

Nesse cenário pandêmico, o que se configurou como “novo”, muitos dos profissionais da educação refletiram o processo de ensino/aprendizagem fora dos ditames tradicionais que se impõem no ensino presencial, como a comunicação unidirecional. O contexto pandêmico modificou o ensino forçadamente. A sala de aula recebeu novas extensões e ainda novos usuários, os pais, como participantes ativos nos processos de aprendizagem dos estudantes (MEDEIROS & CARVALHO, 2020). Construía-se, assim, novas cenas por diversas narrativas desses novos usuários relatando os impasses e desafios, desse momento.

Vivências pedagógicas dos docentes na comunicação virtual, em Macapá/AP e Palmas/TO

Ressaltamos que as tecnologias, os processos formativos, as buscas em plataformas digitais e todo o esforço profissional da educação em tempos de pandemia, constituíram de forma emergencial, impositiva e decisiva o planejamento da educação. Cabendo aos professores superarem desafios e impasses, criarem possibilidades e construir estratégias de ensino. Com a finalidade de **analisar as vivências dos docentes com a comunicação virtual como alternativa pedagógica no contexto educacional remoto na rede municipal de ensino no Fundamental I de Macapá/AP e Palmas/TO** enfatizamos as experiências de aulas, com foco em uma comunicação significativa, pelas as narrativas dos professores.

Perfil dos docentes

Os sujeitos participantes do estudo são todos do gênero feminino, se apresentam distribuídos na faixa etária mínima de 34 anos e máxima de 52 anos. São professoras da

rede municipal do Ensino Fundamental I, com vínculo de trabalho efetivo e carga horária de 40h semanais. São profissionais que atuam na docência com experiência entre 15 a 24 anos de carreira, sendo que duas relataram que já tiveram, também, outros vínculos na educação no ensino privado. Nos anos pesquisados, (2020-2021), esses profissionais atuaram na alfabetização, no 1º Ano até ao 5º Ano, e três atuam com disciplinas específicas, como regentes.

Todos os docentes participantes possuem Graduação na área específica da Pedagogia, e duas dessas em mais de uma área, como no caso de Tecnologia da Informação e História. No total desses, 5 tem Pós-Graduação, *lato sensu*, na área da educação. Possuem, além disso, cursos de aperfeiçoamentos na área de atuação, realizados fora e dentro do contexto pandêmico.

O vínculo, afinidade e relação desses professores com a docência são traduzidos de inúmeras maneiras. Para os **docentes 02, 03, 04 e 06⁵**, no momento do curso e quanto a efetivação do trabalho, a oportunidade e a necessidade são os fatores que fizeram inserilos no trabalho na área da educação. E mesmo com a afirmação de não ter escolha, com o decorrer do tempo de atuação, a **docente 04** afirma gostar, conforme o tempo, do que era apenas um período passageiro. A **docente 05** o fator realização do sonho foi o propulsor durante a vida, visto com naturalidade o ensinar e que se concretiza posteriormente no encaminhamento do efetivo trabalho. A **docente 01** tratou apenas da relação de trabalho enquanto compromisso.

Todos os sujeitos da pesquisa se mostram comprometidos em sua relação com a educação, relataram ainda como se inseriram no âmbito educacional, uma trajetória permeada por muitas dificuldades, responsabilidade e a idealização do “gostar” em fazer educação, discurso esse muito vinculado ao trabalho docente. Narram, igualmente, o que fazem para manter um estudo de qualidade e a satisfação em relação ao êxito na aprendizagem dos alunos, as chamadas de atenção e diálogos com responsáveis referente ao processo de ensino-aprendizagem, e na busca ativa deles quando o Ensino Remoto emergencial (ERE) iniciou.

Da sala de aula ao ensino remoto emergencial (ERE) em Macapá-AP e Palmas-TO

Nas aulas presenciais, antes da pandemia, percebemos nas falas dos docentes, que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) já se faziam presentes, não

⁵ Os sujeitos serão identificados por numeração, considerando a ordem das entrevistas.

como rotina, mas através da utilização de algumas ferramentas. Destarte, não podemos afirmar o uso da comunicação virtual com finalidade pedagógica, nesse momento.

Os professores relatam o uso de algumas ferramentas em incremento de metodologias com a funcionalidade da tecnologia à educação, como uso de vídeos-aulas, músicas, jogos digitais, *Power Point* por meio dos recursos como lousa digital, TV, data-show. Porquanto, o uso dos meios digitais como *WhatsApp*, *Google meet*, *salas interativas*, ambientes virtuais, de diversos modos, como elementos de ligação à comunicação virtual coesos a mediação pedagógica inexistia em relação a essa funcionalidade. O *WhatsApp* – aplicativo de comunicação – era utilizado como gerador de comunicados sobre eventual reunião, informativos letivos precisos, chamada de atenção aos responsáveis dos alunos, nada que possamos nomear de interação e reforço do uso para ensino-aprendizagem dos alunos.

A suspensão das aulas presenciais possibilitou incrementar a funcionalidade pedagógica na comunicação virtual na rede de ensino público. É válido ressaltar, que essa funcionalidade já é presente, há algum tempo, quando se trata de ensino à distância e também quando muitos professores já utilizavam os canais de comunicação, redes sociais para suporte nas aprendizagens. Contudo, tratamos de firmar a finalidade válida para a volta às aulas no formato do ERE. Em relação a isso, a maioria das professoras afirma que utilização para essa finalidade pedagógica ocorreu de forma abrupta, muito rápida, pois era o único meio, a alternativa para o retorno das aulas, mesmo que à distância.

Como podemos analisar, então, a comunicação virtual que se estabeleceu, no cenário pandêmico? Para os docentes, o cenário pandêmico se constitui como assolador, em todas as direções. No início, o pensamento era de algo passageiro, sem grandes impactos. Posteriormente, se viram envolvidos pelo medo, tristeza, insegurança, desespero e incertezas sobre o que prever para o futuro e as preocupações voltadas à educação dos alunos. Nessas vivências de sentimentos foram se organizando e (re)criando processos de ensino com base na comunicação virtual.

Nesse aspecto, houve mudanças significativas na forma de se comunicar com os alunos. Presencialmente, a comunicação se fazia de modo síncrono e de estar juntos fisicamente, encontro das pessoas, de receptores em diálogos entre sujeitos, se fazemos analogia ao tempo-espaço comparados ao virtual. Com práticas comunicacionais mudadas no contexto educacional pandêmico, a comunicação virtual, vista por esses professores, foi ao mesmo tempo resultado de novas aprendizagens ligadas a tecnologia com transformações no processo comunicativo com os alunos para além dos conteúdos. Isso não significa, para todos os docentes, como algo positivo, mas a mudança perceptível em relação ao presencial para o remoto. Há os que digam que a comunicação ficou mais

afetiva, com um entrosamento para além de apenas ensinar, há os que afirmam na consequência em termos de ausência comunicacional, na dispersão dos alunos ou até mesmo na notória divisão de ser ou não ser mais fácil entre os alunos nesse processo.

Outro ponto a considerar, é que não há consenso quando as professoras tratam do fortalecimento das ferramentas de comunicação virtual com seus alunos, pois o vínculo comunicativo que os meios digitais proporcionam quando se avalia a comunicação com os alunos de forma presencial, não são os mesmos quando comparados à distância. Os posicionamentos, levam em consideração algumas interpretações: 1) a presença de alunos e pais; 2) a interação no processo de ensino-aprendizagem; 3) as novas relações proporcionadas do presencial ao remoto;

As afirmações de fortalecimento maior com a comunicação virtual são dadas pela relação que os docentes tiveram com os alunos participantes e os novos sujeitos presentes do percurso da aprendizagem, os pais. Vínculos esses, não tão visíveis, se considerados a participação nesse processo de ensino-aprendizagem de forma presencial, como afirmam os relatos da **docente 04** “Muito, principalmente com os estudantes (...) e durante a pandemia e até o pós pandemia você tem as redes sociais que é o meio de comunicação que você já vai além (...)”, da **docente 05** “Ficou muito próximo, ajudou demais” e da **docente 06** “Fortaleceu sim, eu vejo que fortaleceu, porque eu não sei se precisou acontecer essa pandemia para que a família valorizasse mais a escola (...).”

As respostas negativas sobre esse fortalecimento pesam não porque a comunicação virtual não proporcione o fortalecimento em si, mas pela falta de conscientização de pais, sanadas agravadas em parte, por um processo de falta de conscientização e pela ausência das ferramentas principais para esse processo ocorrer, como aparelhos digitais, dispositivos móveis, internet, para interação das aulas e encaminhamento dos estudos. Na ausência desses recursos, corroboram também a ausência da comunicação virtual, como via principal de interação no ERE, o que desponta outras situações marcantes ligadas às questões socioeconômicas que permeiam a vida dos alunos da rede pública de ensino, como afirmam as **docentes 01** “Muitas vezes foi preciso conscientizar as famílias que a participação deles naquele momento pandêmico era primordial para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem do seu filho.” A **docente 02** “foi difícil, pois muitos não estavam preparados para a nova realidade.” E da **docente 03** “A forma de se comunicar com crianças ficou mais difícil. Algumas crianças não possuíam acesso aos meios de comunicação mais simples e baratos.”

Ainda quando pensados, exclusivamente a participação das famílias, como novos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem voltadas à comunicação virtual, a participação para

metade dos professores não se constitui como efetiva. As dificuldades foram expressão maior da realidade que permeia nossas escolas, como afirmam as docentes:

Não, não houve uma participação efetiva das famílias por diversos motivos, pais analfabetos, famílias carentes sem condições mínimas de ter internet ou um aparelho digital para acompanhar as aulas e também por não saber usar a tecnologia mesmo (docente 01).

(...) poucas famílias participaram com frequência. A maioria pouco ou nada participaram...tivemos muitas dificuldades em enviar as atividades e recebê-las (...). Pouquíssima participação e comunicação, muitos não tinham nem contato ou eram contatos desatualizados...até mesmo endereço (docente 03).

Entretanto, mesmo com todas as dificuldades apresentadas por essas duas docentes, afirmam que os participantes, que não estão relacionadas diretamente a essas dificuldades, têm em vista, também, do processo de conscientização encaminhado, muitas vezes, à coordenação da escola. As demais **docentes (04, 05 e 06)**, em seus relatos também indicam a participação efetiva, mas com início difícil, até momento em que a organização para que as aulas ocorressem e o ano letivo pudesse acontecer.

Sobre um fato marcante para essas professoras no processo de comunicação com os estudantes e as famílias no período pandêmico, as mesmas relataram diversas situações, que vão desde comportamento inesperados de pais e alunos no momento síncrono, a ajuda mútua de pais no acompanhamento e devolutivas de atividades, também na preocupação docente quando o retorno, o diálogo e o processo comunicativo não ocorria, a busca ativa de alunos, que em momento dito como “normal” não era necessário. Além disso, a capacidade de união de pais e professores sobre o ensinar, da ajuda socioeconômica para o processo de ensino-aprendizagem via comunicação virtual ocorresse, as falas pertinentes de alunos “explica novamente” e o diálogo no entendimento da explicação e interação da aula. Essas narrativas, marcadas em uma memória recente, fazem entender o quão os relatos mostram as diversas vivências e relações criadas nesse momento pandêmico.

Percebemos assim, o sentido dado por Lévy (1999a), se comunicar não é apenas transmitir mensagens, mas partilhar história, experiência, cultura, dando sentido ao processo comunicativo, ideias em comum em compartilhamento em processo de construção. No virtual, essa compreensão é transformada pelo espaço-tempo do estar juntos – desterritorialização e o aqui e agora. Essa dimensão, talvez, nem percebida pelas professoras, quando relatam as experiências de ensino virtual, mas entendem porque as falas mostram isso, sobre a necessidade da educação flexível, híbrida, digital, ativa e diversificada, do que nos diz Moran (2017).

Os aspectos conclusivos, mostram as falas docentes a importância da comunicação virtual no contexto educacional remoto, o compartilhamento e participação de outros sujeitos na condução das aprendizagens dos alunos, todavia a ausência de recursos essenciais, tornaram um empecilho para efetivação de participação e interação de muitos alunos no processo de ensino-aprendizagem em aulas síncronas e assíncronas, mas não trazendo como implicação a suspensão das aulas. Ao mesmo tempo foram construídas relações que ultrapassam o ensinar e não vivenciadas no âmbito presencial, conseqüentemente, essas memórias e vivências farão parte da trajetória da vida profissional dessas professoras, tanto da capital Macapá, quanto de Palmas.

O processo de subsídio formativo e o uso das ferramentas digitais

Historicamente a formação continuada ofertada pelos sistemas de ensino tende a ser deficitária e não atender a demanda dos docentes, principalmente quando se trata da *utilização de tecnologias na educação básica*, esse tema até muito pouco tempo não era referência para diálogos em momentos formativos, mesmo dentro da comunidade escolar. Ao nos debruçarmos sobre os relatos das professoras entrevistadas, percebe-se que as **docentes (01, 02 e 03)** afirmaram que não houve formação ou apontam fragilidades no processo formativo oferecido pelas redes de ensino, segundo a **docente 01** “não houve momentos formativos”, já a **docente 02**, quando indagada responde que: “não, quer dizer em partes... participei de algumas em 2020”. Já a **docente 03** afirma que: “houve, mas foi pouco”, ambas deixam claro que a atuação das SEMEDs não atendeu as necessidades formativas dos docentes para o momento vivenciado.

Já as **docentes (04, 05 e 06)** relataram que houve momentos formativos, divergindo em relação ao nível de satisfação, a **docente 04** relata que: “foi tudo muito rápido, muito atropelado e foi acontecendo, graças a Deus deu certo” afirmando ainda que “faltou sim e eu acho que até hoje ainda necessita de uma formação de qualidade”, trazendo à tona as incertezas do período pandêmico e atribui, em partes, a essa incerteza às falhas no processo formativo “Tudo muito incerto, sem saber como lidar com essa nova educação, com esse novo modelo, faltou sim um pouco de preparo, tanto para gente como professor, como para o pessoal da Rede (...)”.

Lugar de fala de todas é o fato da busca às aprendizagens acerca da utilização das tecnologias, todas relataram suas experiências e buscas em prol de cursos de capacitação que ajudasse a desempenhar as práticas de ensino-aprendizagem no período do ERE, e que essas buscas no processo formativo tiveram êxitos, com o domínio de várias ferramentas digitais e a superação de fragilidades, como nos relata a **docente 05**. Segundo ela, a sua mãe ao perceber a sua desenvoltura frente às câmeras perguntou, “uai, mas não

era você que era tão tímida?”, a professora nos confidenciou que isso soou como um lindo elogio ao trabalho desenvolvido.

Com relação ao fomento de tecnologias percebemos que nenhuma das duas redes ofertou equipamentos para utilização individual aos professores, mesmo que eles estivessem desempenhando as suas atividades docentes de forma remota, o que houve de oferta foram equipamentos de utilização coletiva, apenas no âmbito das Unidades Educacionais. Entretanto, novamente fica claro o antagonismo quanto a oferta de equipamentos e suporte tecnológico, enquanto as **docentes (01, 02 e 03)** não se mostram satisfeitas e afirmam que não houve investimento em tecnologias, ou o investimento foi muito pouco, não atendendo a demanda das profissionais. As **docentes (04, 05 e 06)** crêem que atendeu as expectativas e houve oferta às demandas apresentadas, como podemos perceber na fala da **docente 5**, “Eu só tenho parabenizar a secretaria de educação, eu vejo de forma muito positiva que atendeu às nossas necessidades (...)”, já a **docente 06**, pondera que houve déficit de investimentos em equipamentos, “Olha as formações a secretaria ofereceu bastante, quem não fez é porque não quis, (...) mas em questão de equipamentos deixa muito a desejar, muito mesmo, não tem equipamento suficiente nas escolas”.

Houve também quem discordasse do papel do Estado na oferta de equipamentos, segundo a reflexão provocada pela **docente 05**, assim como os profissionais de diversas áreas atuam e tem seus equipamentos profissionais os professores deveriam pensar dessa forma.

Eu acredito, muito, muito, muito, que todos os profissionais devem ter o material que necessita para executar a profissão (...) de certa forma é uma crítica mais que a gente tem que levar para crescimento pessoal, a gente precisa evoluir como ser humano, como profissional.

A problematização do papel do Estado no fomento aos subsídios tecnológicos parte da professora, e sem emitir juízo de valor, se é papel ou não do Estado ofertar os equipamentos tecnológicos que facilitem o professor desempenhar a sua prática docente, o que percebemos em todas as falas, foi uma vontade extrema de acertar, fazer diferente como profissionais, auxiliar os estudantes a superar os desafios impostos pela pandemia ao processo de ensino-aprendizagem.

Em todos os relatos, pudemos perceber que as escolas ainda carecem de investimentos em aparelhamento tecnológico, foi recorrente a observação de falta de televisores, datashow, computadores em números insuficientes, rede de internet que não suporta a demanda do trabalho dos docentes, nem da utilização pedagógica dos estudantes.

A vontade de continuar utilizando as ferramentas digitais nas escolas para fins pedagógicos, melhoria da qualidade das aulas, desenvolvimento das habilidades e

competências que a BNCC estabelece como metas de aprendizagem, como por exemplo a Cultura Digital, se transforma em ansiedade, beirando a frustração em relação ao pouco investimento, como podemos observar na afirmação da **docente 02**, “Utilizei os aplicativos *WhatsApp, meet, proesc (...)* Se for possível, farei uso dessas ferramentas aliadas às práticas diárias.” já a **docente 03** diz que: “Penso que se a escola tivesse um laboratório de informática utilizaria com frequência. Acredito que sim, os professores se familiarizaram um pouco mais com as tecnologias, a educação como um todo...” já a **docente 04** finaliza dizendo que “tem que ter investimento muito grande ainda para ser feito na questão da tecnologia na escola.”

Considerações finais

No percurso de desenvolvimento dessa pesquisa encontramos algumas dificuldades, especialmente quanto às entrevistas, muito em virtude da falta de tempo dos docentes, mas pudemos driblar esse entrave através do uso de recursos digitais e acessar as narrativas contidas nesse trabalho. Apesar da dificuldade apontada, o objetivo da pesquisa, em analisar **as vivências dos docentes, nos anos de 2020 e 2021 com a comunicação virtual com finalidade pedagógica no contexto educacional remoto na rede municipal de ensino no Fundamental I de Macapá/AP e Palmas/TO** foi alcançado, tendo em vista os depoimentos dos docentes sobre suas vivências no contexto educacional e oportunizou ainda, outras discussões para além do proposto, depoimentos esses que servirão de material para futuras discussões.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) vivenciado em tempos difíceis, caracteriza mudanças na forma de ensinar. As aulas em formato presencial, tradicionalmente vivenciadas nas escolas, constituem-se como uma fazer cotidiano com barreiras que nada se compara a experiência no momento do distanciamento social. E com o intuito de amenizar esse distanciamento imposto, uma das alternativas foi a adaptação da escola à comunicação virtual de forma pedagógica.

Contudo, a comunicação vivenciada se desdobrou em múltiplos significados, com base, também, no acesso e carência dos canais de comunicação, em detrimento de uma concepção um tanto contraditória, pois vivenciamos o mundo virtual, mas quando se trata de transpor para finalidade pedagógica, as barreiras tornam-se visíveis quanto a adaptação, a incipiente formação para professores, a ausência de políticas educacionais, a carência de recursos digitais.

Nossa análise, no decurso do estudo, mostra também a defesa do potencial uso Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) como alternativa viável no formato presencial, pós pandemia, ou de um ensino à distância. As narrativas docentes

mostraram que apesar das diversas dificuldades, os recursos em via de comunicação virtual podem fazer parte da educação. A adaptação com esse recurso não depende somente da via unilateral do professor, contudo do compartilhamento do comum no processo de ensino-aprendizagem que se estabeleceu com os sujeitos alunos e os novos, os pais. Não se trata de transferir responsabilidades para os responsáveis dos alunos, mas de manter o que foi construído positivamente por meio da comunicação virtual, em tempos difíceis: a relação mais próxima da comunidade escolar, o incremento da funcionalidade de novos elementos pedagógicos, a reciprocidade e interferências de indagações, cuja reflexão do professor foi necessária. **Como estou ensinando? Minha comunicação, por meio virtual, está sendo entendida e significativa?**

E o que dizer, se compararmos o contexto espacial da pesquisa, que não se constitui como foco em questão, nas cidades de Macapá-AP e Palmas-TO? As vivências, relatadas pelas professoras, se diferenciam no modo de enxergar, em alguns aspectos sobre a importância e o fortalecimento ou não da comunicação virtual, permeadas por concepções entre prós e contras, nesse rodeado pela incipiente quantidade dos recursos digitais. Contudo, sobre o pedagógico, com funcionalidade nos canais virtuais, experimentaram novas ferramentas e adaptações, com diálogo possível no pós pandemia em ambas cidades.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19*. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**. v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>> Acesso em: 13 de Jan. 2021.

BARROS, Maria das Graças; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de Aprendizagem**. In. SOUSA, RP., MIOTA, FMCS., and CARVALHO, ABG., orgs. *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011, pp 209-232 . ISBN 978-85-7879-065-3.

BEHAR, Patrícia. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 06 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 13 de Jan. de 2022.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE_CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021 - RESOLUÇÃO CNE_CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021 - DOU - Imprensa Nacional. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>>. Acesso em: 12 de Jan. 2022.

BRASIL, PARECER N. 05/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 de Jan. 2022.

BRASIL. PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 5, DE 4 DE AGOSTO DE 2021. Reconhece a importância nacional do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-5-de-4-de-agosto-de-2021336337628#:~:text=2%C2%BA%2C%20%C2%A7%209%C2%BA%2C%20Lei%20n%C2%BA,Art.> Acesso em: 13 de Jan. 2022.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**: a era da informação; economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Sara de. *Elementos da comunicação*. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/elementos-presentes-no-ato-comunicacao.htm>. Acesso em: 12 de Jan. 2022.

CARVALHO, et al. *O ensino remoto é sinônimo de ead? Proximidades e diferenças entre as duas experiências*. In. **Ensino remoto emergencial**: experiência de docentes na pandemia. [livro eletrônico] MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira; CUNHA, Fernando Icaro Jorge; JORGE, Wellington Junior. Maringá/PR: Uniedusul, 2021.

CIPRIANI, Flávia Marcelle; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. *Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: 13 de Jan. 2021.

COELHO, Cláudio Novaes Pinto. *A comunicação virtual segundo Lévy e Braudrillard: uma visão crítica. Comunicare – Vol. 2, E. 1. 2002, pp-117-126*. Disponível em < <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/07/A-comunica%C3%A7%C3%A3o-virtual-Segundo-L%C3%A9vy-e-Baudrillard.pdf> > Acesso em: 14 de Jan. 2021.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

HEPP, Andreas; HASEBRINK, Uwe. *Interação humana e configurações comunicativas: transformações culturais e sociedades midiáticas*. **Parágrafo**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 75-89, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/333/341> > Acesso em: 14 de Jan. 2021.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 de Jan. 2022.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. Entrevista: Árvores de Saúde: uma conversa com Pierre Lévy. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Vol 3, N.4,1999a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/YPnb5sGjDV8zyCqnwdX4tnG/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 13 de Jan. de 2021.

LÉVY, Pierre (1999b). **Cibercultura**. Editora 34 Ltda.: São Paulo: 1999b.

LEVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva – Por uma Antropologia do Ciberespaço**, Loyola, 3. ed. São Paulo: 2000.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. **Comunicação e controle social**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTINO, Luiz Cláudio. *De qual comunicação estamos falando?* In: HOHLFELDT, Antônio *et al* (orgs.). **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José. *Metodologias ativas e modelos híbridos na educação*. In: YAEGASHI, S. *etc al* (Orgs). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf> Acesso em: 14 de Jan. 2021.

MORAN, José; BACICH, Lilian. *Aprender e ensinar com foco na educação híbrida*. In: **Congresso sobre tecnologias na educação**. Mamanguape, PB. **Anais** [...]. Mamanguape, PB: UFPB, 2017. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>> Acesso em: 14 de Jan. 2021.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. *Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia*. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, Jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: 14 de Jan. 2021.

OEMESC. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL_Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf> **Abr. 2020** > Acesso em: 14 de Jan. 2021.

PERLES, João Batista. *Comunicação: conceitos, fundamentos e história*. www.bocc.ubi.pt. **On-line de Ciências da Comunicação**, 2007. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/perles-joao-comunicacao-conceitos-fundamentos-historia.pdf>> Acesso em: 13 de Jan. 2021.

SANTOS, Edméa. *Educação online para além da EaD: um fenômeno da ciberultura*. Congresso internacional galego-português de psicopedagogia, 10., 2009, Braga, PO. **Anais** [...]. Braga, PO: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>> Acesso em: 15 de Jan. 2021.

SANTOS, Miguel Carlos Damasco dos. *Importância da comunicação na EaD virtual: enfoque conceitual e dialógico*. Resende-RJ, 05/2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/67.pdf>> Acesso em: 13 de Jan. 2021.



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