

## ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E TRABALHO DOCENTE: VOZES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS<sup>1</sup>

**Maria Lúcia Serafim<sup>2</sup>**

Doutoranda em Linguagem e Ensino  
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE/UFCG.  
Professora efetiva no Departamento de Educação  
da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB.

**Manassés Morais Xavier<sup>3</sup>**

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba.  
Professor no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino  
Universidade Federal de Campina Grande - PPGLE/UFCG.

**Fábio Marques de Souza<sup>4</sup>**

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.  
Professor no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB.  
Professor no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE/UFCG.

### RESUMO

Considerando a irrupção de uma pandemia por COVID-19 no ano de 2020, o trabalho docente, precisou compaginar mudanças drásticas do ensino presencial para o remoto, não sendo diferente para o contexto acadêmico. O objetivo é o de analisar, pelas vozes dos docentes, os efeitos que o Ensino Remoto Emergencial acarretou sobre a (re)formação de suas práticas em seu exercício laboral ao enfrentarem o desafio pandêmico nos anos de 2020 e 2021. Sedimenta-se à luz de princípios da Teoria Dialógica da Linguagem em Bakhtin e o Círculo. Os participantes são professores dos cursos de Licenciatura em Letras de duas universidades públicas, situadas na cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba. Metodologicamente, é de abordagem qualitativa interpretativista, de cunho descritivo. Os resultados assinalam pelas respostas dos docentes que mesmo em meio as tensões o Ensino Remoto Emergencial contribuiu para se pensar a (re)formação das práticas de ensino no horizonte do contexto acadêmico.

**Palavras-chave:** Teoria Dialógica da Linguagem. Ensino Remoto Emergencial. Trabalho Docente. Ensino Superior.

## EMERGENCY REMOTE TEACHING AND TEACHING WORK: PROFESSOR'S VOICES

### ABSTRACT

Considering the outbreak of a pandemic by COVID-19 in 2020, the teaching work needed to combine drastic changes from face-to-face to remote teaching, not being different for the academic context. The objective is to analyze, through the teachers' voice, the effects that Emergency Remote Teaching had on the (re)formation of their practices in their work practice when facing the pandemic challenge in the years 2020 and 2021. It is based on the principles of the Dialogical Theory of Language in Bakhtin and the Circle. The participants are professors

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte constitutivo da Tese de Doutorado em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande – PPGLE/UFCG.

<sup>2</sup> E-mail: [maluserafim@gmail.com](mailto:maluserafim@gmail.com)

<sup>3</sup> E-mail: [manassesxavier@yahoo.com.br](mailto:manassesxavier@yahoo.com.br)

<sup>4</sup> E-mail: [fabiohispanista@gmail.com](mailto:fabiohispanista@gmail.com)

of the Licenciante in Letters courses at two public universities, located in the city of Campina Grande, State of Paraíba. Methodologically, it has a qualitative, interpretive approach, with a descriptive nature. The results indicate by the teachers' answers, that even in the midst of tensions, Emergency Remote Teaching contributed to thinking about the (re)formation of teaching practices in the horizon of the academic context.

**Keywords:** Dialogical Theory of Language. Emergency Remote Teaching. Teaching work. University education.

### Considerações Iniciais

O ano de 2020 foi demarcado pelo surgimento da pandemia do vírus causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave do coronavírus com a designação de COVID-19 e este cenário impôs restrições ao convívio humano, fazendo com que preponderasse o isolamento social. Esta emergência sanitária real e perigosa apresentou à educação em caráter prescritivo e ampliado o Ensino Remoto Emergencial.

Conseqüentemente no Brasil, o Ministério da Educação estabeleceu a Portaria nº 343<sup>5</sup>, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação disseminada pela COVID-19.

Tendo em vista a realidade que se apresentou, o isolamento social afetou organizações, como as próprias Instituições de Ensino Superior (IES), que tiveram que transformar a demanda de trabalho docente do presencial para a oferta pelo remoto, com a presença imperativa das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. No ano de 2020, em curto espaço de tempo, foi preciso ofertar respostas de uma experiência pessoal e presencial para uma demanda de Ensino Remoto Emergencial empírica entre o prescrito<sup>6</sup> e o realizado com desdobramentos que se estendeu por todo o ano de 2021<sup>7</sup>.

Isso posto, focalizamos que neste texto apresentamos um recorte representativo de vozes docentes do ensino superior de curso de Licenciatura em Letras, que responderam à uma indagação cujo eixo foi voltado para “Efeitos considerados que o Ensino Remoto Emergencial acarretou sobre a (re)formação das práticas do docente formador no contexto acadêmico”. O instrumento de geração de dados foi um questionário estruturado e enviado via *online* no período de fevereiro a abril de 2021.

Portanto, temos como objetivo analisar a (re)formação dos docentes de Licenciatura em Letras sobre sua prática, através dos seus enunciados no tocante às suas vivências para atender às demandas didáticas em Ensino Remoto em seu exercício laboral ao enfrentarem o desafio pandêmico da COVID-19 nos anos de 2020 e 2021.

---

<sup>5</sup> Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 10 de junho 2021.

<sup>6</sup> Com referência em Amíguas (2004), as prescrições entendidas como os construtos sociais que dizem de maneira mais ou menos clara a tarefa que o trabalhador deve realizar.

<sup>7</sup> Algumas universidades ainda atuam no Ensino Remoto Emergencial nos meses iniciais do corrente ano (2022).

Justificamos a escolha pelos profissionais de Letras pelo fato de serem estes de forma direta, os que: têm a linguagem como objeto de estudo e situam-se na interface linguagem e ensino; bem como por suas vinculações à diversidade linguística e cultural, no sentido de produzir novos significados, afirmando a linguagem em interação dialógica frente aos eixos de atuação docente.

Quanto à construção teórica e analítica esta é guiada pelos fundamentos da Teoria Dialógica da Linguagem, a partir das contribuições de Bakhtin e o Círculo<sup>8</sup>, em Bakhtin (2017, 2016), Volóchinov (2018) e de estudiosos que difundem a concepção dialógica de linguagem, como Brait, (2020), Faraco (2009), dentre outros. Também contamos com a contribuição de autores como Moita Lopes (1994), Amigues (2004); Hodges (2020), Santos (2003), Nóvoa (2009) que nos subsidiaram como correntes teórico-metodológicas.

Há tempos buscamos compreender as formas de vida sociocultural, política e histórica experienciadas pelos docentes em seu trabalho de ensino, para mais vozes de docentes das universidades públicas, que foram partícipes de um acontecimento de que se apresentou na urgência pandêmica, perante a crueldade do vírus.

É característica do Círculo de Bakhtin afirmar que a realidade fundamental da língua é a interação discursiva, que se materializa por meio de enunciados concretos de sujeitos sócio historicamente situados. Portanto, assumindo, assim, o discurso como objeto de análise, onde a língua em sua integridade é concreta e viva.

Apresentamos nossa produção em três seções: na primeira, mobilizamos os conceitos-chave da Teoria Dialógica da Linguagem que dão sustentação teórico-metodológica ao trabalho desenvolvido; na segunda, situamos o contexto do Ensino Remoto Emergencial junto a aspectos reflexivos sobre o trabalho docente no ensino superior; e, na terceira, estão as enunciações, as vozes dos professores partícipes. Por fim, as considerações finais e referências.

### **A Teoria Dialógica da Linguagem: Dialogicidade e Interação Discursiva**

A filosofia do conhecimento das ciências humanas, em Bakhtin, alicerça-se em sua filosofia da linguagem, que vai, justamente, questionar a marca filosófica do positivismo no ideário ocidental moderno e constitui um outro modo de se buscar e produzir conhecimento no contexto das ciências humanas, diferentemente de uma visão instrumental dos homens acerca do mundo natural. Esta

---

<sup>8</sup> Referimo-nos a Círculo de Bakhtin como expressão, para além do filósofo Mikhail Bakhtin (1895-1975), no tocante às concepções e as obras erigidas estas são produto da reflexão de um grupo que tinha a participação de vários outros intelectuais, como Volóchinov e Medviédev.

diferencia-se na medida que os homens podem perceber da natureza, de si mesmos, sobre suas próprias criações e seus modos de vida.

Tomamos o pensamento bakhtiniano (1895-1975) e a produção de intelectuais de diferentes áreas, o chamado Círculo de Bakhtin, na Rússia entre os anos de 1895 e 1970, para tratarmos sobre a linguagem dialógica na expressão dos conceitos-chave da dialogicidade e interação discursiva como pilares de referência ao estudo em seus aspectos teórico-metodológicos, bem como para uma análise ancorada na postura singular em relação à linguagem e seus sentidos pelas vozes docentes presentes neste recorte da pesquisa.

De acordo com Faraco (2009), dois grandes projetos foram difundidos pelo Círculo de Bakhtin: o da prima filosofia e o da linguagem concebida pela noção de criação ideológica. No tocante a Bakhtin, este situou seu interesse em desenvolver a prima filosofia, o que seria uma reflexão filosófica que admite o estudo da linguagem considerando a questão da unicidade e da eventicidade do ser, da contraposição entre o eu e o outro e do componente axiológico da natureza do existir humano.

Para Bakhtin e o Círculo, a importância do outro é fundamental, porque o interlocutor real ou presumido não é passivo. Ou seja, ao perceber e compreender o significado linguístico do discurso, o interlocutor ocupa simultaneamente em relação ao outro locutor uma ativa posição responsiva.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2016[1952-53], p. 25).

A linguagem para a Teoria Dialógica é dimensionada sob o crivo de práticas sociais. O enunciado e as particularidades de sua enunciação assentam interações entre indivíduos que se envolvem em processos de significações e promovem o exercício dialógico em vivências de enunciação. Em suma, toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva ao se concordar, discordar, aceitar, refutar, ponderar, ignorar etc. Todo ouvinte se torna falante e esta atividade é responsiva.

É com base na natureza dialógica da linguagem que os diálogos sociais não se repetem, mas reiteram marcas históricas e sociais que se caracterizam em uma dada cultura, dada sociedade. Dialogia é, para o Círculo, uma propriedade inerente da linguagem. Outrossim, toda e qualquer comunicação é dialógica, é naturalmente um fenômeno intrínseco a todo o discurso.

São, portanto, essas relações de base da linguagem que vão perscrutar que ela é produto de interação entre interlocutores, mesmo quando um deles não seja um interlocutor real, denotando que o sujeito é uma autoconsciência que, reflexivamente, se constitui pelo reconhecimento do outro no

discurso e, desse modo, define a alteridade, permeando todo o pensamento do que é linguagem. Eis, então, a linguagem dialógica. Linguagem que toma por sua natureza a de comunicar, a de dirigir-se ao outro. “O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal.” (BRAIT, 2020, p. 116).

O dialogismo é a gênese de todo o pensamento do Círculo e nele tomamos posição por se conceber o estudo por nós proposto na sua relação com as vozes plurais (docentes universitários) em contexto de emergência no sentido amplo da condição da linguagem.

Assim sendo, a linguagem existe em função da interação, em função da intersubjetividade dos sujeitos. Para o Círculo de Bakhtin, a interação discursiva é concebida como a “realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 219). Ademais, em cada enunciado, a linguagem é engendrada pelos posicionamentos, pelas respostas de seu enunciador. E é a esse movimento que se pode dar o nome de voz.

### **O Ensino Remoto Emergencial e o trabalho docente no ensino superior**

É cabível de afirmação o quanto a pandemia por COVID-19 afetou aos seres humanos e as áreas de suas atividades. É neste cenário que o profissional docente, formador de professores, no contexto acadêmico, também sentiu-se e foi surpreendido por todo o regime de decisões que vieram em consequência da pandemia, exigindo-lhe (re)formações em seu agir, quanto ao ensinar no remoto com o emprego de plataformas e variados dispositivos digitais.

Olhar para o docente universitário é de extrema importância, para compreendê-lo como profissional que forma e se (re)forma frente ao cenário transversal que se descortinou, em que o trabalho de ensino foi submetido a uma lógica na emergência, guiado por normativas que tiveram seu descortinamento em tempo adverso.

A demanda da emergência trazida pelas necessidades do contexto de emergência solicitou decisões e encaminhamentos das instituições de natureza estrutural, tecnológica, para continuar exercendo sua função precípua que é formar pessoas.

Para Neves (2011), o trabalho de ensino docente tem uma relação direta com o trabalho intelectual. Estando envolvido com as atividades voltadas à produção de conhecimento, daí, se compreender que os conflitos, contradições e emergências de cada época, não indiferentes em relação a sociedade que se vive.

Uma sociedade da informação, permeada por tecnologias digitais contemporâneas, que se apresenta numa esfera de contexto sociotécnico em que as evoluções da *World Wide Web – Web*, rede de alcance mundial, já vem colocando os docentes do ensino superior em necessidade de novas

formações devido a toda gama de tecnologias versáteis que deste cenário decorre, no que se configura em um ambiente plural, que atrai para si diversas facetas da atividade humana e, com elas, os multiletramentos digitais.

No tocante ao ensino superior ofertado por meios digitais, antes da pandemia, as instituições superiores no Brasil já tinham a viabilidade de que cursos de graduação na modalidade presencial podiam desenvolver atividades na modalidade Educação a Distância - EaD (BRASIL, 2019), respeitadas as indicações expressas nas diretrizes curriculares de cada curso e na consideração de limite máximo dessa carga horária na modalidade a distância de 40% sobre a composição total de atividades nos cursos (BRASIL, 2019).

Em relação ao ensino remoto, aqui no Brasil, a adesão e as possibilidades de oferta foram ampliadas após a Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020). A adesão das universidades públicas se deu como alternativa para suprir os prejuízos causados pelo distanciamento social, que foi recomendação *si ne qua non* da Organização Mundial da Saúde – OMS durante o período de avanço da pandemia por COVID – 19.

Em tese, como medida de urgência, o trabalho de ensino passou da modalidade presencial a ser administrado em outra forma, a do ensino remoto. O que significa que tomamos o Ensino Remoto Emergencial como resposta a uma emergência:

O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendemos o ERT<sup>9</sup> dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado *online*<sup>10</sup>”. (HODGES; TRUST; MOORE; BOND; LOCKEE, 2020, p. 06).

Uma pandemia aponta sempre caminhos desafiadores e discriminatórios. E nesta seara, o ensino remoto, como resposta à crise pandêmica, ocorreu enfrentando as fragilidades da estrutura e organização, bem como sem suficiência de tempo para a formação dos professores. Avistamos desse modo, mais evidenciada a necessária formação tecnológica do docente universitário, que, claro, temos ciência, já vinha sendo tratada em políticas públicas, mas com imensas brechas no tocante à seriedade

---

<sup>9</sup> Consideramos a expressão ensino remoto legalizada pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação e acrescenta-se o termo emergencial, por se entender uma circunstância inscrita na realidade de pandemia, como forma experiencial avistada para se transitar com o trabalho de ensino, neste contexto complexo. Para tal, tomamos como referência de Hodges, Trust, Moore, Bond e Lockee (2020, p. 6).

<sup>10</sup> A Educação *Online* vai resultar de um planejamento e *design* cuidadosos, usando um modelo sistemático de *design* e de desenvolvimento. Mas, é justamente esse cuidado no *design* que acaba, na maioria dos casos, por ficar ausente em operações de mudanças quando na emergência. Designação apoiada, como referência em Hodges, Trust, Moore, Bond e Lockee (2020).

com que merece ser articulada ao trabalho cotidiano, em destaque, na esfera do ensino superior.

Havemos que acompanhar que o desfecho do Ensino Remoto Emergencial no ensino superior expôs mais ainda dificuldades para a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no processo cotidiano das instituições e do trabalho de ensino, como expressões palpáveis da cultura digital em uma sociedade em rede. E para atender a uma inserção pedagógica remota de modo tão abrupto expôs, violentamente, o fosso que separa o uso social das tecnologias digitais, bem como o lugar que estas ocupavam na vida dos estudantes e professores na educação brasileira.

Consideramos a importância e a necessária apropriação, por parte dos docentes, das práticas multiletradas com tecnologias digitais, recursos informacionais e *internet*, mas que ocorra num processo significativo de formação para suas vivências e conteúdos conceituais e especificidades no âmbito do contexto universitário, que seja num redimensionamento de práticas que ultrapassem o ensino mecânico para o mediador, na seara complexa da tarefa de ensinar. Cientes de que é um movimento exigente para todos que assumem o ensino superior junto a formação de quem forma. Como assevera Amigues (2004, p. 40) “[...] é nesta tensão entre o prescrito e o realizado<sup>11</sup> que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional e pessoal”.

Na compreensão do ensino como trabalho, o professor formador, no contexto acadêmico, precisou lidar com as orientações e imperativos para realizar seu trabalho nos moldes do sistema remoto, a partir de suas aprendizagens, construções sociais, científicas e para tal, se colocar diante das incursões com a linguagem digital e seus letramentos.

É necessário tratar da formação de quem forma nestes novos contextos, o que implica em sua (re)formação, entendida por nós como a criação e recriação de valores e conhecimentos, no sentido de que a educação é um processo de permanente construção e aprendizagem da humanidade e de socialização da cultura.

A complexidade do mundo contemporâneo convoca a todos buscarmos outras compreensões sobre a educação, com ênfase da atividade docente como trabalho e dos modos de como os processos de formação ocorrem permeados por conflitos envolvidos nas relações sociais, econômicas, culturais e políticas.

Envolto numa crise sanitária que exigiu a parcela de todos e de cada um, o profissional docente formador de professores, teve que lidar e operacionalizar uma reorganização de seu trabalho

---

<sup>11</sup> Com apoio em Amigues (2004), as prescrições são compreendidas como os construtos sociais que dizem, de maneira mais ou menos clara, a tarefa que o trabalhador de ensino deverá realizar.

pedagógico, além de como pessoa viver o enfrentamento de uma pandemia. Daí, então, vozes do ensino superior, respostas, representação da alteridade e presentificação do outro no discurso.

### **O trabalho docente como prática de interação discursiva: as vozes do estudo**

Para Bakhtin (2017 [1920-24]), é preciso considerar a complexidade da relação do ato bilateral, isto é, há os dois lados, o outro é o lugar da busca de sentido, mas também da incompletude, diante da profunda dimensão do conhecimento. Daí, não se poder dar conta dessa complexidade de posse de um pensamento instrumental, que, de modo insuficiente, encena a totalidade da experiência do sujeito no mundo.

Aqui está a expressão do trajeto metodológico expresso na dialogicidade e que pensamos só poderá vir a ser na condição de diálogo eu ↔ tu como elemento premente. Quanto ao caminho metodológico, a pesquisa tomou como referência a abordagem qualitativa, de cunho interpretativista buscando dar ênfase à qualidade, ou seja, àquilo que se destaca na vida social.

Para Marshall e Rossman (2006), a interpretação se deriva dos resultados das pesquisas qualitativas, o que demonstra que deve haver um comprometimento em relação à compreensão do mundo subjetivo da experiência humana por parte de quem investiga, focando as ações das percepções e significados que os sujeitos dão às suas experiências. Em outras palavras, no sentido de cumprir com o objetivo proposto é uma pesquisa qualitativo-interpretativista, de objetivo descritivo no sentido proposto por Moita Lopes (1994, p. 331): “[...] tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”.

Quanto à geração de dados, esta ocorreu entre os meses de fevereiro a abril de 2022, após a pesquisa ser aprovada pela Plataforma Brasil - Comitê de Ética/UFCG, por codificação Número de Certificado de Apresentação de Certificação Ética (CAAE) - 52595421.0.0000.5182 - e com Parecer de Número 5.155.958, de 09 de dezembro de 2021.

Neste texto, servimo-nos de um recorte da pesquisa, apresentando três vozes (03) quando de suas enunciações a uma pergunta solicitada através de questionário estruturado, enviado via *online*. A questão que orientou os docentes foi: Do seu ponto de vista, quais efeitos considera que o Ensino Remoto Emergencial acarretou sobre a (re)formação do docente formador em suas práticas no contexto acadêmico? Neste estudo, os docentes receberam nomes de personagens de obras literárias, tendo em observância a preservação de suas identidades.

Como se vem enfatizando, tomamos as conceituações de dialogismo e da interação discursiva

propostas por Bakhtin e o Círculo, como sustentação teórica à análise, por justamente esta prestar atenção aos participantes envolvidos nos atos concretos individuais e sempre sociais, ou seja, coloca o sujeito em interações situadas na práxis sociocultural.

Neste contexto, docentes do ensino superior em trabalho de ensino com a modalidade remota, consideramos já ser possível evidenciar os efeitos do Ensino Remoto Emergencial nas consequências percebidas nas instituições que o adotaram já com o fim dos períodos ofertados desde agosto de 2020 a fevereiro de 2022.

Desse modo, no intuito de cumprir com o objeto proposto, a análise está constituída a partir de dois movimentos: no primeiro, apresentamos o que os professores expressam sobre os efeitos produzidos pelo Ensino Remoto Emergencial na (re)formação de suas práticas; e no segundo realizamos analogias entre os pontos de vista dos docentes, atentando às suas similitudes e diversidades, a fim de cotejar o entendimento de (re)formação das práticas frente ao imperativo do ensino remoto.

Assim posto, pensamos ser concernente retomar a acepção constituída por Bakhtin (2017 [1970-71], p. 59) quanto ao se fazer ciências humanas ao afirmar que “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e, por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” Ou seja, quando assume a multiplicidade do inacabamento e do contexto como texto essencial.

Nesse primeiro momento, chamamos as vozes docentes que tematizaram os registros analíticos da pesquisa quanto aos efeitos que o Ensino Remoto Emergencial acarretou sobre a (re)formação do docente formador em suas práticas no contexto acadêmico.

Iniciamos nossa análise tendo como base a resposta da professora Iracema que, ao ser questionada sobre os efeitos do Ensino Remoto Emergencial sobre sua prática docente, circunscreveu:

“O ensino emergencial exerceu um efeito renovador, tirou o docente de sua zona de conforto” (IRACEMA, 2022).

A professora Iracema expõe uma estreita relação de efeito sobre o trabalho do professor advindo do contexto de ensino remoto quando afirma este como “renovador”, no sentido de: “[...] tirou o docente da zona de conforto” (IRACEMA, 2022). Nesta expressão, *sair da zona de conforto*, emerge a tensão contextual de resposta do docente em meio a crise e, conseqüentemente, as exigências que o Ensino Remoto Emergencial, como modalidade, apresentou sobre ao contexto do ensino superior, no patamar da atuação e formação.

A partir da resposta que nos ofertou a professora Iracema ao tratar “efeito inovador” remetemo-nos ao entendimento de que a (re)formação do docente passou e passa pelas vias de sua

organização, autoaprendizagem e de estar aberto às novas apreensões no conjunto dos saberes e fazeres que envolvem novas linguagens e aplicações didáticas, solicitações latentes na sociedade contemporânea.

A seguir, convocamos a opinião da professora Marília sobre a relação ensino remoto e (re)formação docente:

“Creio que, assim como aconteceu comigo, o ensino remoto emergencial ampliou os nossos saberes e práticas sobre o potencial pedagógico das ferramentas digitais, que ainda eram vistas por muitos como opcionais. Além disso, vimos, mais do que nunca, a importância de estarmos abertos para nos adaptarmos às demandas de cada momento, isto é, o quanto ensinar é "agir na urgência e decidir na incerteza", como bem diz Perrenoud (2001)” realçou Marília (2022).

No enunciado da docente Marília, percebemos três pontos: a primeira toca na questão da relação ensino remoto emergencial como motivo que “ampliou saberes e práticas sobre o potencial das ferramentas digitais”; em decorrência desse efeito evidencia a questão de as tecnologias ainda serem consideradas “por muitos” professores como opcionais no contexto do trabalho de ensino; e em terceiro acentua uma posição crítico reflexiva (tom valorativo) sobre a necessidade deste cenário ter provocado aos ensinantes a responderem às demandas de urgência, mesmo na incerteza de saber como agir pelo fato de serem tomados com todas as demandas advindas dessa travessia pandêmica.

As questões postas pela docente sublinham a sua familiaridade com os recursos tecnológicos e, ao mesmo tempo evidenciam, efeitos do ensino remoto voltados à necessidade uma formação tecnológica que seja processual, que tenha significado para o exercício cotidiano - “Além disso, vimos, mais do que nunca, a importância de estarmos abertos para nos adaptarmos às demandas de cada momento, isto é, o quanto ensinar é "agir na urgência e decidir na incerteza", como bem diz Perrenoud (2001)”, conforme Marília (2022). A professora finaliza seu depoimento com esta posição responsiva sobre o agir na urgência e na incerteza como uma ressignificação da tarefa e atividade docente quanto a conceber em seu trabalho de ensino saberes que potencializam as tecnologias e sua relação com a cena didático pedagógica.

Vejamos, nesse instante, o posicionamento da professora Helena:

“A (re)formação do docente precisa proporcionar o desenvolvimento dos letramentos digitais ao lado de tantos outros letramentos, mas não apenas como sendo o docente mero consumidor de tecnologias digitais ou um usuário deslumbrado e ingênuo. É preciso considerar os 'efeitos colaterais' do seu uso excessivo, como, por exemplo, acreditar que os recursos tecnológicos são mais importantes do que os conteúdos conceituais do componentecurricular ou que o mundo virtual substitui o real” (HELENA, 2022).

Há na resposta da professora Helena a presença de três questões: a primeira em que diz de sua compreensão sobre a lidar com o ensino remoto, num contexto de solicitação ao letramentos e em sua opinião enuncia o que pensa sobre (re)formação do docente neste cenário, em que a crise trouxe o imperativo dos letramentos digitais; na segunda efetiva uma afirmação de qual deva ser o perfil deste professor frente ao trabalho de ensino com usufruto de tecnologias digitais “[...] mas não apenas como sendo o docente mero consumidor de tecnologias digitais ou um usuário deslumbrado”. E na terceira enfatiza o que considera como “efeitos colaterais”: 1. ou seja, o uso excessivo das tecnologias, por exemplo; 2. a crença de que “[...] os recursos tecnológicos são mais importantes do que os conteúdos conceituais do componentecurricular” e 3. que o mundo virtual não substituí o real.

Diante dos posicionamentos apresentados, cada docente, sujeito do seu discurso, da sua voz social, exteriorizou seu pensamento, a sua outra face que é a interiorização da palavra e vice-versa. E todas estas vozes são a orientação natural de um discurso vivo, dos seus percursos até o objeto, que seja por qual for a direção, vai se encontrar com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.

Nessa rede de fios enunciativos, passamos doravante ao que chamamos de segundo momento, ou seja, a realização de analogias entre as respostas descritas pelos docentes envolvidos no estudo, atentando às suas similitudes e diversidades a fim de cotejar o entendimento de como estes veem a questão da (re)formação das práticas frente ao ensino remoto no ensino superior.

A interação discursiva se dá entre indivíduos socialmente organizados e as vozes falam entre instâncias criadoras, conforme Bakhtin (AMORIM, 2004). É o que vemos nas opiniões postas pelas professoras Iracema, Marília e Helena. Os enunciados convergem, se aprofundam em si e entre si; e neles enxergamos similitudes e diversidades, já que o dialogismo remete a pluralidade de vozes, mas irrepetíveis como evento único da cadeia discursiva.

A professora Iracema compreendeu o processo pela interpretação de que “O ensino emergencial exerceu um efeito renovador” (IRACEMA, 2022), no sentido de que na emergência fez com que se buscasse explorar outros movimentos de aprendizagem para o exercício docente no remoto, saindo da “zona de conforto” dito da professora Iracema (2022). A significação dada pela professora Iracema se aproxima dos aspectos que foram destacados pela docente Marília ao situar seu diálogo na relação eu ↔ tu, ao dizer “Creio que, assim como aconteceu comigo, o ensino remoto emergencial ampliou os nossos saberes e práticas sobre o potencial pedagógico das ferramentas digitais, que ainda eram vistas por muitos como opcionais”. Observamos uma indicação de (re)formação na perspectiva de uma maior significação de apropriação pelos ensinantes das possibilidades digitais inseridas na prática do ensino superior.

Também pensamos seja possível evidenciarmos que para quem tinha alguma familiaridade e/ou nenhuma familiaridade com as tecnologias digitais e seus variados recursos também pôde ter se interposto entre a zona de conforto e o sair dela como resposta a um movimento de exigência prescrita, mas de resposta à emergência. É o que podemos evocar pelo depoimento da professora Marília quando referendou como efeito de (re)formação “ [...] Além disso, vimos, mais do que nunca, a importância de estarmos abertos para nos adaptarmos às demandas de cada momento ” (MARÍLIA, 2022).

Diante das analogias dispostas trazemos a voz da professora Helena que fornece em sua opinião aspectos discursivos enfatizando preocupação denotativa de (re)formação do docente ocorrendo sob a ótica de prescrições tecnológicas “A (re)formação do docente precisa proporcionar o desenvolvimento dos letramentos digitais ao lado de tantos outros letramentos, mas não apenas como sendo o docente mero consumidor de tecnologias digitais ou um usuário deslumbrado e ingênuo” (HELENA, 2022) reforça.

A professora Helena toca na questão da (re)formação assim como as docentes Iracema e Marília, mas, com a preocupação de acentuar qual deva ser o olhar do professor para agir diante do universo digital que foi imposto pelo remoto em situação da pandemia.

Diante dos depoimentos das docentes, suas vozes produziram compreensões que orientadas pela visão dos princípios da interação discursiva e dialogicidade, fundamentos caros à Bakhtin e ao Círculo, forneceram sentido para que pudéssemos perceber que na manifestação de que cada resposta, por mais breve e fragmentária que seja, há uma conclusibilidade do enunciado específica ao exprimir a posição do falante.

Em se tratando dos resultados perspectivados a partir do objetivo, entendemos que o Ensino Remoto Emergencial apresentou efeitos ao trabalho docente que precisam de acompanhamento e maior efetivação no que tange a formação tecnológica e seus desdobramentos, tendo em vista, as problematizações e concretudes constituídas. Que o trabalho docente em tempo nenhum pode ser pensado alheio às condições sociais, econômicas e históricas em que estão inseridos os docentes e as instituições de ensino superior.

### **Considerações Finais**

Sempre tivemos questões a serem analisadas e transformadas no ensino superior, dentre elas se olhar para o trabalho docente e a resignificação de suas práticas a partir de novos letramentos com a presença do digital. Destarte, a pandemia por COVID-19 pôs o Ensino Remoto Emergencial na pauta de urgência das instituições superiores e do agir do docente na atividade de ensino. Foi um chamamento

à voz ativa.

Assim, este contexto de crise sanitária que desafiou a vida humana e todas as suas atividades pediu do conjunto professoral das universidades um trabalho de ensino com práticas multiletradas digitais e uma série de recursos tecnológicos, como condição ao enfrentamento da realidade social que chegou para nós professores e para os estudantes.

No decorrer das análises, avistamos pelas vozes declaradas que:

1. para agir na emergência em virtude do contexto sanitário e social tiveram que atuar no remoto, desafiando suas crenças acerca da inserção, importância, e contingências das tecnologias digitais e processos informacionais em seu trabalho de ensino como imperativo da realidade prescrita e real;
2. o ensino remoto como efeito de (re) formação assinalou possibilidades de renovação pela preeminência dos letramentos digitais e tecnologias como ferramentas pedagógicas;
3. há preocupação para que a realidade virtual em detrimento da presencial, não venha a obscurecer o trabalho de ensino com os conceitos formais do conteúdo curricular;
4. mesmo diante das tensões do tempo pandêmico e das problematizações evidenciadas no tocante às tecnologias digitais e suas linguagens para o trabalho de ensino, pelas respostas dos docentes, o Ensino Remoto Emergencial contribuiu para se pensar a (re)formação das práticas, no sentido de atender a demanda de ensino na modalidade remota no horizonte do contexto acadêmico.

Diante o exposto, na presença das vozes eu ↔ tu, percebemos a envergadura de reorientação solicitada na travessia vivenciada, ofertando questionamentos, análises e o olhar para os discursos e prescrições, para além da hesitação e da rigidez. Como expresso por Bakhtin (2011 [1979], p. 349) “[...] o homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade”.

Na incerteza concretizada por esta crise, nestes períodos dos anos de 2020 e 2021, o que vimos foram docentes universitários dando conta de continuar ensinando, mesmo diante da rapidez com que tiveram que aprender a lidar com algo do digital, das suas características mais específicas às mais intuitivas.

Outrossim, a propositura é a de que o docente contemporâneo do ensino superior seja um investigador crítico para que, ao tomar distância de práticas transmissivo-repetitivas possa responder com outras e novas práticas, mais ambientadas às especificidades do seu atuar na produção científica, cultural e tecnológica

Somos sabedores de que muito estar por vir deste processo vivenciado com o Ensino Remoto

Emergencial que adveio com a pandemia por COVID-19, diligência que ainda não findou, mas fez sobressair e notabilizar desafios de várias ordens, como os laborais naquilo que toca a formação e as tecnologias contemporâneas na atividade de ensino, a exemplo do trabalho docente no contexto acadêmico.

## Referências

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004, p. 24-48.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, [1920-24].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Bocharov. São Paulo: 34, 2017 [1970-71].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-53].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. In: Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 19 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. In: **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 08 maio 2020.

Faraco, Alberto Carlos. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin / Carlos Alberto Faraco**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. In: **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, escribo.com/revista v. 2, 2020.

MOITA, Luis Paulo da Moita. **Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução**. In: DELTA, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

MARSHALL, Catherine.; ROSSMAN, Benjamin. **Designing Qualitative Research**. London: Sage Publications, 2006.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NEVES, Inajara de Sales Viana. **Condições de trabalho docente no ensino superior na rede privada na modalidade educação a distância**. 2011, 203 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Perrenoud Philippe. **Ensinar** : Agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2003.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. In: Valentin Volóchinov. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. Ed. São Paulo: 34, 2018 [1929].

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267