

Vivências de estudantes durante e após o Ensino Remoto Emergencial e os aportes das TDICS na pós-graduação

Ana Laura Brasil Peralta e Wilsa Maria Ramos

Ana Laura Brasil Peralta

Universidade de Brasília – Brasília, DF, Brasil.
E-mail: albrasilperalta@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4241-1396>

Wilsa Maria Ramos

Universidade de Brasília – Brasília, DF, Brasil.
E-mail: ramos.wilsa@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3029-1684>

Resumo: O artigo teve como objetivo principal analisar as vivências de estudantes de mestrado durante o Ensino Remoto Emergencial e no retorno ao presencial e como objetivo secundário identificar a importância dos aportes das TDICS no pós-pandemia na pós-graduação. Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, utilizou o método de Análise Temática. Realizou-se entrevistas, dinâmicas grupais e atividade de autorreflexão. Os resultados apontaram que o ensino remoto gerou emoções desprazerosas, como solidão e cansaço, impactando a aprendizagem e saúde dos(as) estudantes. Contudo, os participantes desenvolveram recursos como autonomia, flexibilidade e valorização das relações sociais na Universidade. Constatou-se a importância do acolhimento institucional no retorno às aulas, dado o impacto prolongado das vivências desprazerosas, e sugere a continuidade da investigação sobre o uso das tecnologias no ensino. Em termos dos aportes do ensino remoto, discutimos as políticas educacionais que têm surgido visando a implementação de um modelo de ensino híbrido na pós-graduação no Brasil.

Palavras-chave: Vivências de aprendizagem; Ensino Remoto Emergencial; Pós-graduação.

Student experiences during and after emergency remote teaching and postgraduate DICT contributions

Abstract: The article aimed to analyze the experiences of master students during emergency remote teaching and in the return to face-to-face and as a secondary objective aims to identify the importance of postgraduate DICTs contributions. Funded in historical-cultural psychology, it used the method of thematic analysis. Interviews, group dynamics and a self-reflection activity were conducted. The results pointed out that remote teaching generated unpleasant emotions, such as loneliness and tiredness, impacting students' learning and health. However, participants developed resources such as autonomy, flexibility and valorization of social relations at the university. The importance of institutional reception in the return to classes was found, given the prolonged impact of unpleasant experiences, and suggests the continuity of research on the use of technologies in teaching. In terms of the contributions of remote education, we discuss the educational policies that have emerged to implement a hybrid teaching model in Brazil.

Keywords: Experiences in learning; Emergency Remote Learning; Postgraduate courses.

Vivencias de estudiantes durante y después de la Enseñanza Remota de Emergencia y aportes de las TDICS en el posgrado

Resumo: El artículo tuvo como objetivo analizar las vivencias de los estudiantes de maestría durante la Enseñanza Remota de Emergencia y en el regreso al presencial y como objetivo secundario identificar la importancia de los aportes de las TDICs en la postpandemia en los programas de posgrado. Basado en la Psicología Histórico-Cultural, utilizó el método de Análisis Temático. Se realizaron entrevistas, dinámica de grupo y actividad de autorreflexión. Los resultados señalaron que la enseñanza remota generó emociones desagradables, como soledad y cansancio, impactando el aprendizaje y la salud de los estudiantes. Sin embargo, los participantes desarrollaron recursos como autonomía, flexibilidad y valorización de las relaciones sociales en la Universidad. Se constató la importancia de la acogida institucional en el regreso a las clases, dado el impacto prolongado de las vivencias desagradables, y sugiere la continuidad de la investigación sobre el uso de tecnologías en la enseñanza. En términos de los aportes de la enseñanza remota, discutimos las políticas educativas que han surgido para implementar un modelo de enseñanza híbrido en Brasil.

Palabras clave: Vivencia de aprendizaje; Enseñanza Remota de Emergencia; Posgrado.

Introdução

O contexto originado pela pandemia de covid-19 resultou em situações inesperadas, transformando as estruturas sociais e suas instituições e, particularmente, afetando a organização dos sistemas de saúde e de educação. A educação foi duramente mobilizada, uma vez que foram quase 1,5 bilhão de alunos de todas as idades que tiveram suas aulas interrompidas (Unesco, 2021), e tornou-se visível a vulnerabilidade das famílias dos estudantes e professores diante da falta de recursos para garantir tanto a conexão quanto o espaço físico em sua residência adequados para dar continuidade aos estudos (Coll, 2021).

No contexto universitário, as mudanças abruptas decorrentes da adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) afetaram o processo de ensino e aprendizagem, impactando negativamente as interações sociais entre professores e estudantes, bem como os próprios estudantes, ao abalar as relações pedagógicas de partilha de saberes e experiências, as trocas afetivas que dão sentido às suas atividades, reverberando em falta de integração acadêmica e social. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) implicaram na digitalização das relações humanas e na reconfiguração da sala de aula presencial, especialmente entre os(as) estudantes de Programas de Pós-Graduação, que enfrentaram inúmeros desafios na concretização dos seus projetos de pesquisa, desde a alteração do tema, a redefinição de objetivos e da população da pesquisa, até o cancelamento de entrevistas presenciais e de atividades de laboratórios etc.

Uma importante característica do Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi seu caráter temporário, com o objetivo de responder a uma crise, e, por isso, requisitou rapidez no desenvolvimento e ajuste de metodologias, adaptando-as à modalidade online. Gelles et al. (2020) identificaram que a transição para o ERE impeliu professores(as) e estudantes do ensino superior ao desconhecido e à necessidade não só de se ajustar rapidamente, mas também de ser bem-sucedidos(as) nessa nova modalidade de ensino e aprendizagem, que dependiam de plataformas e tecnologias com as quais tinham pouca familiaridade.

Do ponto de vista dos(as) professores(as), as mudanças implicadas, o uso exclusivo das plataformas digitais, por exemplo, geraram certos desafios, tais como: interação virtual com os estudantes, aumento da carga de trabalho, avaliação e *feedback* da aprendizagem *online*, motivação dos estudantes, orientações com instruções satisfatórias, lidar com as emoções dos(as) estudantes, entre outros (Peralta; Ramos; Engel, 2023).

Outras questões expuseram a vulnerabilidade digital de estudantes que possuíam acesso limitado à internet ou enfrentavam a falta de computadores e tablets para os estudos (Gelles et al., 2020). Tais problemas não eram novos, mas ocorreram em uma escala sem precedentes, aprofundando as desigualdades educacionais, que eram menos visíveis no ensino presencial. Os estudos de Enes e Bicalho (2021) relataram o desânimo entre estudantes do Ensino Superior, bem como saudades dos encontros presenciais na universidade, dos diálogos e das trocas de experiência que aconteciam em espaços formais e informais.

Por outro lado, o estudo de Silva et al. (2021) relatou que essa vivência no ERE pode favorecer construções cognitivas diferenciadas, mediante experiências inovadoras com o uso da tecnologia digital,

permitindo maior integração entre diferentes áreas do conhecimento, flexibilização e personalização da aprendizagem e protagonismo dos(as) estudantes.

Diante disso, foi fundamental investigar as vivências dos estudantes no ERE (Coll, 2021; Garza, 2020; Morgado; Sousa; Pacheco, 2020), prospectando as políticas e regulamentações do uso das TDICS no ensino e na pesquisa na pós-graduação pelas agências governamentais no Brasil, no pós-pandemia.

Dessa forma, o objetivo geral dessa pesquisa foi compreender as vivências de alunos(as) de mestrado durante o ERE e no retorno às aulas presenciais. O estudo difere de outros por não focalizar apenas os saberes acadêmicos construídos ou adquiridos, mas sobretudo em produzir informações sobre afetos, expectativas e preocupações dos(as) estudantes, visando reconstruir as vivências de aprendizagens durante o isolamento social (Garza, 2020). Como objetivo secundário, à luz dos resultados da pesquisa, buscou-se também discutir o legado que o ERE deixou para a pós-graduação no Brasil. Isso porque vale destacar que as transformações sociais e educacionais ocorridas pelo uso intensivo das TDICS na pandemia incitaram a criação de propostas pelas instituições governamentais de ensino, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Educação (CNE, Câmara de Ensino Superior), e pelas próprias Instituições de Ensino Superior (IES) para a criação da metodologia híbrida de ensino para os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (Brasil, 2022). Desse modo, no final do artigo, retomamos o documento da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp) para a elaboração de diretrizes de regulação do uso das TDICS e a Instrução Normativa n. 02/2024 da CAPES, de dezembro de 2024, que propõe a implementação de processos híbridos de ensino e aprendizagem na Pós-Graduação *stricto sensu* presencial.

Breve apresentação teórica: aprendizagem, ação de aprender e vivência de aprendizagem

A pesquisa está fundamentada na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, originada dos estudos de psicólogos soviéticos nas décadas de 1920 e 1930, sobretudo nas investigações e construções teóricas de Lev Semionovich Vigotski [1896-1934]. As contribuições de Vygotski tomam parte de um complexo sistema de conceitos e princípios que tem orientado diversas pesquisas (Veresov, 2020). Para Río e Álvarez (2021), na acepção da abordagem Histórico-cultural, o termo “cultura” indica que a mente não é determinada pela biologia, e o conceito “história” ressalta que a mente é produto da história individual e da espécie, portanto, esses dois aspectos constituem o objeto da Psicologia. Partimos dessa perspectiva epistemológica devido à ênfase dada aos aspectos culturais e históricos como elementos fundamentais para a pesquisa qualitativa em Psicologia que integra as características específicas do meio e as potencialidades das pessoas de o modificar.

Desde essa perspectiva, a aprendizagem representa a construção de significados produzidos pelo indivíduo. Transformamos nossas percepções e sensações em significados, mas também transformamos nossa história ao incorporar novos significados ao que somos, ao que sentimos e ao que podemos fazer (Membrive, 2022). Diante disso, compreende-se que a aprendizagem vai além das experiências acadêmicas.

Para este estudo, a condição de aprendiz também é um conceito importante para compreender o processo de aprendizagem e a ação de aprender. Segundo Mitjáns Martínez (2009), tal conceito consiste nas representações dominantes do(a) estudante, na forma como reflete, se coloca e percebe a si mesmo(a), assim como a maneira como enfrenta a atividade de estudo, entre outros aspectos.

Para Ramos, Engel e Coll (2023), cujos trabalhos se apoiam nas pesquisas de Mitjáns Martínez sobre o conceito de configuração subjetiva da ação de aprender, a expressão “ação de aprender” se constitui como uma ação em que participam as características do contexto e das relações que nele acontecem, bem como das vivências que participam das ações que levam à aprendizagem. Elas incluem as escolhas intencionais, como as de estratégias de aprendizagem, e aspectos que dizem respeito à história e às experiências anteriores e atuais que constituem a trama social da vida do sujeito.

Segundo Vigotski (2018), a “vivência” de certa situação é a reconfiguração do real tal como percebido pela pessoa; nela, encontramos a indissociabilidade entre aspectos individuais e coletivos e cognitivos e afetivos, sendo, por isso, recurso teórico relevante para entender a relação singular e complexa entre os(as) estudantes, o contexto de isolamento social e ERE e as aprendizagens geradas. Neste sentido, a “lógica empregada é dialética, pois observa o humano em permanente movimento, relações de parte-todo, síntese e mudança histórico-cultural pela qual o sujeito reconhece-se tanto como objeto no meio, como se nega com algo coincidente com o que o rodeia” (Toassa, 2009, p. 279).

Para entender a mediação exercida pela vivência, Vigotski (2018) utiliza o princípio da refração. Como um feixe de luz que atravessa uma superfície diferente e tem suas velocidade e direção modificadas, a intervenção do meio, no processo de desenvolvimento da pessoa, é modificada de acordo com sua vivência, e somente os aspectos do meio que são refratados adquirem relevância no desenvolvimento: “Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança” (Vigotski, 2018, p. 75). Nesse sentido, as vivências não existem em uma forma pura, mas, tal como a consciência sempre deve ser consciência de algo, a vivência é sempre vivência de algo.

No caso desta pesquisa, exploramos as vivências de aprendizagem – como um processo recursivo, o que quer dizer que uma gera condições para a modificação das seguintes vivências mediante a reconstrução dos sentidos vivenciados durante eventos dramáticos (Álvarez, 2022; Veresov, 2017). Essa recursividade é importante ao considerar não só a trajetória de desenvolvimento, mas também as de aprendizagem, porque elas, igualmente, produzem mudanças significativas na pessoa. Por isso, vale lembrar que o fenômeno da aprendizagem ou da ação de aprender está ligado a um contexto amplo, em que o aprender pode ser intencional ou não, e que leva em consideração a história da pessoa, suas relações, suas motivações, os espaços e as posições que ocupa, os recursos que mobiliza etc. (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017; Ramos; Engel; Coll, 2023).

Então, denominamos “vivências de aprendizagem” o que acontece em uma situação de aprendizagem, seja ela escolar, relacionada às disciplinas e aos conteúdos da pós-graduação, ou em relação aos outros espaços e situações sociais, como aprendizagens sobre si mesmo, sobre o mundo, a pandemia, a academia etc.

O arcabouço teórico apresentado até aqui nos habilita a analisar os movimentos, as conexões e as contradições das vivências próprias do momento de isolamento social, que foi caracterizado por experiências completamente novas e disruptivas para a maioria das pessoas, cujas marcas em suas trajetórias de vida vão muito além do que é observável. As mudanças nas trajetórias de desenvolvimento humano e as formas pelas quais ocorrem a aprendizagem em um contexto não só complexo, mas também sem precedentes, exigiram investigar, além dos fatos tangíveis, a potência do singular na produção individual e única da vivência dos participantes e pesquisadores(as) como sujeitos históricos.

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa foi essencial para analisar o período tumultuado de transição do ensino presencial para o ERE e o retorno ao ensino híbrido ou presencial. Contudo, escuta e diálogo foram elementos centrais para o desenvolvimento da pesquisa sobre as vivências dos(as) universitários(as).

O caminho percorrido

A pesquisa realizada foi do tipo qualitativa de caráter exploratório (Gil, 2002), cuja finalidade é a aproximação com o problema para torná-lo mais explícito. Utilizamos o Método de Análise Temática (AT), o qual é um método de análise qualitativa de identificação, análise e relato de padrões em um conjunto de informações (temas). Optamos pela AT reflexiva com análise em nível latente, que propõe uma imersão e um profundo engajamento no conjunto de informações com grande flexibilidade. Nela, o(a) pesquisador(a) analisa as experiências dos/as participantes indo além dos significados semânticos expressos por eles, e examina as ideias subjacentes, as suposições, os sentidos e as ideologias que atravessam as vivências analisadas (Braun; Clarke, 2006).

O trabalho de campo foi realizado com três estudantes de mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília (UnB) durante os meses de dezembro de 2022 e janeiro de 2023. O contexto do Ensino Superior guarda especificidades, como as exigências e as demandas de um nível de desenvolvimento cognitivo-afetivo que favoreça a autonomia na aprendizagem e o posicionamento ativo e inventivo em sua própria formação (Torres; Sánchez, 2008; Patiño-Torres, 2019).

No caso específico desta pesquisa, os(as) participantes são estudiosos do campo do Desenvolvimento Humano e da Educação, implicados no processo de produção científica. Eles ingressaram no mestrado em julho de 2021, enquanto as atividades da Universidade aconteciam exclusivamente de forma remota, e, no momento da pesquisa de campo, já tinham cursado disciplinas presenciais. Todos(as) são tratados(as) por nomes fictícios (Grada, Paula e Roger). Destacamos, de forma geral, que os(as) três participantes receberam bolsa de financiamento de agências do governo durante o mestrado, por isso não tiveram dificuldades de acesso à internet. As idades variavam entre 24 e 32 anos no momento de realização do campo. Foram realizadas três entrevistas individuais, uma dinâmica grupal e atividade de autorreflexão, como vemos a seguir.

Primeiro dia de entrevista

No primeiro encontro, foi pedido que cada participante realizasse uma linha do tempo de sua trajetória como aprendiz, contendo os momentos mais marcantes que já haviam acontecido e os que previam que aconteceria. Esse recurso foi importante não só para aproximar pesquisadora e participantes e trazer à tona as vivências de aprendizagem, mas também foi essencial para uma pesquisa no contexto cultural-histórico, em que a história de cada um(a) mobilizava suas vivências. Em seguida, foram feitas questões complementares sobre o mestrado e a aprendizagem.

Segundo dia de entrevista

Como preparação, foi pedido que os(as) participantes selecionassem duas ou três fotos que considerassem representativas de suas vivências durante o isolamento social. Criamos esse instrumento para retomar as situações vividas e possibilitar a produção de novas aprendizagens sobre elas.

Entre entrevistas: exercícios de autorreflexão

Entre a segunda e a terceira entrevista, pedimos que completassem uma atividade de autorreflexão sobre sua condição de aprendiz e sua trajetória no mestrado. Foram enviadas questões que mobilizaram a reflexão sobre a ação de aprender e suas características como aprendizes, assim como sobre as possíveis mudanças percebidas após o ERE e a trajetória no mestrado.

Terceiro dia de entrevista

Para esse encontro, selecionamos a reportagem jornalística intitulada “Pandemia favoreceu ensino remoto, mas aumentou desigualdade em universidades do mundo inteiro” (Presse, 2022), com relatos de estudantes universitários de vários continentes, expondo uma gama variada de experiências de ensino remoto, evidenciando dificuldades e oportunidades, a fim de estimular o relato não só das dificuldades, mas também das aprendizagens produzidas.

Quarto dia: dinâmica grupal

As fotos enviadas pelos(as) participantes na segunda entrevista foram impressas e dispostas na mesa, para que todos(as) compartilhassem suas vivências. Assim, foi realizada apenas uma pergunta disparadora sobre como foi o processo de aprendizagem durante a pandemia.

Descrição da análise das informações

Seguindo o método da AT, baseado nas informações geradas no trabalho de campo, criamos os códigos, os quais, por um processo de profundo engajamento e trabalho interpretativo, formaram temas mais simples que contam a história do problema investigado. Ademais, levamos em consideração, no momento da análise, o fato de que não é possível ter acesso direto às vivências das pessoas, haja vista que são produções singulares a partir das suas histórias de vida, que são reconstituídas pelos pesquisadores via análise interpretativa das expressões geradas pelos participantes.

Por fim, mediante os seis passos para AT, descritos por Braun e Clark (2006), construímos três temas sobras as vivências de aprendizagem dos(as) estudantes que estão descritos a seguir.

Resultados e discussão sobre as vivências dos alunos(as) de mestrado durante o ERE e no retorno às aulas presenciais

Tema 1: “Parece que eu era atropelada em todo momento”: vivências durante o isolamento

Estados emocionais são relevantes para a aprendizagem, uma vez que na vivência estão envolvidos os afetos, o meio físico e social, a materialidade do corpo, entre outros fatores, e que as próprias vivências geram aprendizagens as quais moldam o desenvolvimento da pessoa (Veresov; Mok, 2018). Assim, o tema, eleito “Parece que eu era atropelada em todo momento”, possibilitou aprofundar os sentidos e os significados sobre as emocionalidades produzidas durante o isolamento social pelos(as) participantes, considerando também que esses aspectos tiveram impactos na aprendizagem e na ação de aprender.

De modo parecido para a maioria das pessoas, 2020 e 2021 foram anos marcados por dificuldade e desafio para os(as) participantes da pesquisa como evidenciado pelo trecho que dá nome ao primeiro tema. A metáfora do atropelamento ressoa com os participantes, pois suas tentativas de seguir a trajetória de suas vidas eram bruscamente interrompidas por complicações externas, que ainda mobilizavam sentimentos, como vemos no trecho de uma das entrevistas com Paula (*Entrevista*, 2022): “Aí quando eu lembro de dois mil e vinte e um, é sempre um ano que foi doloroso pra mim”.

“Atropelamentos e as consequentes dores”, nesse caso, estavam ligados à sensação de insegurança frente ao desconhecido. Esse elemento contribuiu significativamente para as emocionalidades vividas durante um período sem precedentes como o da pandemia de Covid-19, sobretudo pelo medo experimentado por Grada e Paula (*Entrevista*, 2022). Importa ressaltar que esse sentimento estava principalmente direcionado aos outros, ao temor de contagiar e de perder outras pessoas. O próprio isolamento, que separou as pessoas de seus entes queridos, potencializou tal receio, uma vez que, na eventualidade de contaminação, o afastamento poderia se tornar permanente.

É relevante notar que os três, independentemente do gênero, valorizam profundamente as relações interpessoais e o contato com o outro. Tal característica dos participantes pode ter contribuído para o aumento dos sentimentos de angústia e para as dificuldades na aprendizagem, como extraído do trecho da entrevista de Roger (*Entrevista*, 2022): “Acho que a experiência de solidão, né, de, de falta de contato com outras pessoas. [...] É, isso em mim gerava uma certa angústia [...] a impossibilidade do contato com outras pessoas me gerava angústia”.

Nas restrições impostas pelo isolamento social, os(as) participantes produziram sentidos e significados voltados para a solidão, a qual reverberou em dificuldades de construir relacionamentos durante o mestrado, dificultando o processo de aprendizagem. Conforme destaca Vigotski (1991), não se pode aprender de maneira isolada; as próprias relações mobilizam a aprendizagem. Para todos(as), a

solidão durante a pós-graduação foi agravada pelo uso de plataformas de videoconferência para as interações *online* com colegas e professoras.

O cansaço, tão presente nas expressões dos(as) participantes, pode ser interpretado não só como uma consequência do aumento de coisas a se fazer, mas como resultado do aumento das preocupações quanto a uma crise mundial sem precedentes e a um futuro incerto. Há que se considerar o fato de o tempo cronológico ser vivenciado de maneiras diferentes pelas pessoas, e, por isso, essas preocupações se tornaram elementos geradores de apreensões, medo ou ansiedade, que resultaram em mais cansaço.

Sobre o cansaço e a solidão, importa ressaltar as emoções produzidas nas vivências do(as) estudantes, mesmo após o retorno às aulas presenciais, quando a pesquisa de campo foi realizada, sobretudo como produto dessas emocionalidades, especialmente como vivências desprazerosas. No retorno às aulas e às reuniões de orientação presenciais, o cansaço e a solidão ainda estavam presentes, mas passaram a ser experimentados com menos desprazer, como exemplificado pela fala de Grada (*Entrevista*, 2022): “Hoje está cansativo, essas coisas, mas chato não está não. Hoje está bem legal”.

No trecho seguinte, Grada expressa sua solidão no mestrado mesmo após o retorno ao presencial, o sentimento também é descrito por Paula. A ausência de espaços de trocas e compartilhamentos informais não favoreceu a construção de vínculos para suprir as necessidades afetivas que vão além das necessidades acadêmicas. Tendo em vista o fato de que sentidos produzidos nas vivências de determinados eventos moldam vivências posteriores, prospectamos que a solidão gerada durante o isolamento repercutiu nas vivências do ensino presencial, não favorecendo a formação de novos vínculos até o momento de realização da pesquisa de campo. Para Grada (*Entrevista*, 2022), ela não venceu essa solidão da pós-graduação: “eu me sinto bem sozinha aqui dentro. E bem sozinha não por, né, porque ninguém quer falar comigo”.

Também relacionada com cansaço e solidão, bem como com a sensação de insegurança, uma questão que esteve presente nos relatos de todos(as) os(as) participantes foi o adoecimento, tanto físico quanto psíquico. O adoecimento está relacionado às questões materiais, como a exposição excessiva a telas, a falta de sol e de exercício físico, a mudança nos hábitos alimentares, o acesso limitado a atividades de lazer, entre outras, e a própria dificuldade de contato e interação. Diante disso, Paula (*Entrevista*, 2022) relata que: “Minha saúde nessa época foi pro brejo, porque eu já não tava saindo de casa, já não tinha, assim, sol, já não tomava. E aí, por conta dessa desorganização, eu não dormia direito, eu não comia direito, não estava fazendo atividade física. Então, eu sinto que foi, eu ficava me sentindo muito cansada, muito exausta”.

Nesse contexto, vale lembrar que tais estudantes tiveram sua entrada no mestrado durante o isolamento social, além disso são pessoas que valorizam a educação formal, gostam de estudar, da Universidade e do que ela representa. Logo, podemos conjecturar que a entrada na pós-graduação foi, de forma consciente ou não, uma tentativa de reduzir o sofrimento e a angústia vividos durante a pandemia. A relação com a Universidade, no entanto, resultou na mobilização de mais emocionalidades de desprazer e mal-estar, posto que não perceberam o ambiente universitário como promotor de ações de acolhimento, de modo que se pode analisar nos comentários de Paula (*Entrevista*, 2022):

E também eu achei muito falho essa questão da saúde mental desses alunos, sabe? É, a universidade foi deixando de lado e, assim, só, só deu atenção necessária quando viu que o, tava explodindo de casos de desistência e de casos de, de, de internação, casos de, de medicação. Então, aí que começou algum movimento, bem pouquinho que eu vi.

Além disso, outros termos usados nas entrevistas, como mordaca, tortura e mesmo atropelamento, expressam o sentimento de falta de liberdade: “Então, é como se estivesse tomando também a minha liberdade, a minha liberdade de ser, né, isso. Como se fosse uma mordaca” (Paula, *Entrevista*, 2022) e “No online depois de duas horas [de aula], era uma tortura. E não deixou de ser uma tortura, continuou sendo uma tortura” (Roger, *Entrevista*, 2022). Essas palavras são figuras que explicitam os sentidos e os significados produzidos sobre as vivências acadêmicas, expressando as dificuldades e os desconfortos enfrentados no percurso.

Contudo, embora haja muito sentimento negativo, eles(as) também desenvolveram estratégias que possibilitaram minimizar o mal-estar durante esse período, como manter contato com amigos pelas redes sociais, para Paula e Grada, passar tempo com os animais domésticos foi um importante meio de produção de emocionalidades prazerosas. Roger relatou que, em alguns momentos, trancou-se no banheiro para criar espaços que fossem só seus. Por outro lado, Grada recorreu aos jogos *online* com amigos, à leitura e à realização de trilhas em parques no Distrito Federal que ainda não conhecia. Essas estratégias refletem a determinação dos participantes em se manter envolvidos, minimamente, em atividades prazerosas, e, até mesmo, em buscar oportunidades de aprendizado durante o período de isolamento social.

Diante disso, fica evidente que o período de tempo recortado para a presente pesquisa foi marcado predominantemente pelo mal-estar e desprazer na vivência dos participantes. As principais emocionalidades estavam ligadas ao medo, à solidão e ao cansaço. Todas essas questões contribuíram para os problemas de saúde enfrentados, e também para o sofrimento e a angústia expressos nas falas dos(as) estudantes, tendo reverberações nos mais diversos espaços sociorrelacionais que ocupavam, incluindo os da família e amigos.

Tema 2: “Foi muito desafiador. Até hoje corro atrás dos prejuízos”: adaptações e desenvolvimentos na ação de aprender

Nesse tema, abordamos a ação de aprender principalmente durante e após o ERE. Tendo em vista que ela é configurada mediante o contexto, as relações e as vivências de cada um(a) no ato de aprender (Ramos; Engel; Coll, 2023), exploramos os diversos aspectos que integraram o cenário de aprendizagem dos(as) participantes, bem como adaptações e mudanças que ocorreram nesse processo.

O ERE tem especificidades que impeliram os(as) estudantes a modificações radicais em sua ação de aprender, o que envolve, entre outros aspectos, a compreensão de aprendizagem construída individualmente e sua condição de aprendiz. Todo o grupo que participou da pesquisa apresentou uma concepção complexa sobre educação e aprendizagem. Acerca disso, Grada (*Entrevista*, 2022) diz que: “Percebo que aprendo mais rápido e com mais facilidade quando o conteúdo em questão faz sentido para

mim. Debates de teorias atreladas à realidade social me instigam a pensar nos assuntos fora do ambiente de sala de aula, promovendo uma aprendizagem mais ‘sólida’ para mim”.

Consideramos esse um ponto importante, pois todo o contexto de aprendizagem foi modificado durante o ERE, enquanto os(as) participantes perceberam a necessidade de reorganizar e enriquecer seu contexto, a fim de garantir um aprendizado real e significativo em seus próprios moldes. Nessa lógica, aprender tornou-se um desafio ainda maior, mas também apresentou oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento que não existiriam se não houvesse o ERE.

No ERE, a natureza da sala de aula virtual é marcada por vivências diversas, haja vista que a partilha de tempo e espaço cessa assim que a sala virtual é encerrada, gerando barreiras para o contato interpessoal e a criação de espaços informais os quais poderiam aproximar os estudantes. Vemos essa dificuldade em trechos como a afirmação de Roger (*Entrevista*, 2022):

A sala fecha e acabou. E, assim, isso de escrever email, pô, é estranho. Não escrevi no Whats, sei que a maioria é aberta, mas é estranho, não é a mesma coisa do acabou aula “deixa eu comentar uma coisa aqui rapidão” e aí tem uma troca bacana, né? Não tinha isso. Então, isso faz toda a diferença. Quantas coisas na minha vida aconteceram por conta desses “perai rapidinho”?

Ainda, Grada (*Entrevista*, 2022) relata um sentimento de desorganização, uma desordem associada à incerteza e à ansiedade abordadas no tema anterior, como narrado por ela: “Não sabia direito se hoje era segunda, se hoje era terça, se hoje era segunda, se hoje era quarta. Não tinha, eu tinha muita dificuldade de me organizar, muita, muita mesmo”. Já Roger (*Entrevista*, 2022) relata que usar o computador e o celular afetou a sua saúde, posto que esses aparelhos modificaram sua percepção do tempo e do uso dele:

E essa é uma característica do online que eu tenho dificuldade de lidar, porque o online, ele te dá a falsa sensação que você consegue fazer muitas coisas ao mesmo tempo. [...] Só que aí você começa, eu comecei a encontrar, é, os meus limites mentais e físicos, e as consequências, né, como você falou, no ambiente familiar, de estar presente, eu estava, mas não estava presente, né?

Nesse contexto, conjecturamos que a vivência no mundo digital e a falsa sensação de poder realizar muitas coisas ao mesmo tempo provocaram a redução da capacidade de atenção durante as aulas e as atividades de estudo no período do ERE. Isso mostra os desafios que os(as) estudantes tiveram de lidar com os processos comunicacionais, síncronos e assíncronos.

Além disso, a sobrecarga de trabalho relacionado ao mestrado também foi uma reclamação de todos(as) os(as) participantes. Na opinião dos(as) três estudantes, os(as) docentes nem sempre levaram em consideração as dificuldades do isolamento social e do ERE ao passarem atividades de estudo e de avaliação. Aliado a isso, há também o fato de todos(as) serem bolsistas e sentirem cobrança de produção ainda maior, o que colaborou para o agravamento do cansaço e dos problemas de saúde já discutidos. Tal aspecto mostra o desafio imposto aos(as) professores/as em relação ao ERE, os quais, em muitos casos, não fizeram as adaptações necessárias para o ERE online, mantendo a lógica do presencial.

Em função dessas vivências e de sua condição de aprendiz anterior ao ERE, que era vinculada às orientações externas, Paula (*Entrevista*, 2022) produziu sentidos de exclusão, deslocamento e falta de acolhimento no Programa de pós-graduação, fontes de sofrimento. No seguinte trecho de sua entrevista, ela atribui o sentido de frieza à sua relação com o Programa, o que implicou desânimo e afastamento do objeto de estudo:

Nós somos seres humanos. Então é, é, é, vai além da sala de aula. E aí eu não tive isso lá no remoto, porque, é, o professor, professora falava “tchau”, era tchau, acabou. Tinha dias que eu fechava o computador e eu não queria saber de mais nada. Então, eu, eu meio que me, me afastei até daquilo que eu mais gostava de fazer, que era estudar, que era algo que eu, que eu sempre amei fazer.

A falta de acolhimento também foi vivenciada por Grada, embora o programa tenha promovido um encontro inaugural com os(as) novos(as) estudantes. De modo semelhante ao que foi vivenciado por Paula, Grada, devido à pouca interação com os pares, produziu sentidos de que ela tinha dificuldades na elaboração do seu projeto, diferentemente de suas colegas, e, por isso, criou uma barreira que lhe dificultava expressar-se de maneira autêntica nas orientações. Um exemplo é a fala de Grada (*Entrevista*, 2022): “Quando a gente estava no online, parecia que era muito uma coisa assim: todo mundo tava bem, todo mundo tá superbem no projeto, todo mundo tá super, tudo tá sob controle. [...] No remoto parecia muito que era uma reunião pra chegar e falar ‘está tudo bem’ e sair”.

Roger, por sua vez, sentiu-se acolhido na sua trajetória no mestrado, apesar de também ter percebido o ERE como mais solitário. Ele recordou com carinho das trocas que aconteciam durante as aulas com colegas e professores(as) quando construiu amizades que vão além do ambiente universitário. Conjecturamos que essa vivência, tão oposta à das outras participantes, esteja relacionada ao seu histórico de amizades à distância e à experiência anterior com o ensino *online*, o que lhe proporcionou um certo conhecimento das interações *online*.

Na perspectiva dos(as) participantes, as trocas que aconteciam mediadas pelas tecnologias digitais não eram equivalentes às que acontecem na presencialidade. Estar diante do computador ou celular evocou o sentido de impessoalidade e, por mais que possam aproximar pessoas distantes, eles não permitem a percepção da pessoa completa, haja vista que ela aparece ao outro fragmentada, somente um rosto planejado e uma voz, sem a materialidade corpórea e a espontaneidade de uma relação presencial. Roger (*Entrevista*, 2022) diz:

Caraca, porque muito difícil o, a interação online é muito diferente da interação presencial. No presencial, você consegue sentir o ambiente, você sente as pessoas, sente o clima, você percebe melhor a, como se diz, a linguagem corporal, né, das pessoas que estão ali. [...] Falar pra um computador, pra mim, é estranho. E lá aquela coisa de levantar a mãozinha pra mim estraga.

Em um outro viés, Grada, Paula e Roger relataram dificuldades em se aproximar dos(as) professores(as) e orientadores(as), mesmo muitos(as) deles(as) se mostrando acolhedores(as) para a aproximação. Tais dificuldades geraram um sentido de afastamento ainda maior entre a figura do(a)

estudante e a do(a) professor(a)/orientador(a), e se tornaram um obstáculo para a troca significativa entre eles(as).

Apesar das dificuldades, Grada e Roger relatam ter tido boas interações com os(as) professores(as) do programa. Sobre as professoras, Roger (*Entrevista*, 2022) afirma que “Algumas deixaram marcas, sem dúvida, pela simpatia, flexibilidade, coerência e didática” e que “Todas as professoras sempre foram muito abertas e receptivas, sempre estavam muito disponíveis”. Para Grada (*Entrevista*, 2022), a relação com sua orientadora foi essencial para a construção de uma trajetória de aprendizagem prazerosa no mestrado. Nesse contexto, podemos perceber a relevância do papel social dos(as) professores(as) durante esse período, pois, apesar de também enfrentarem desafios em sua prática, responderam de forma acolhedora aos(às) estudantes ao construírem espaços de aprendizagem e de escuta das emocionalidades geradas naquele momento.

Da interação com os pares, somente Roger disse ter construído relações de maior intimidade, como já relatado. As outras duas participantes afirmaram não ter tido relacionamentos significativos no mestrado por não perceberem os espaços em que pudessem acontecer trocas informais e autênticas. O fato é que espaços informais de interação entre estudantes, como corredores, lanchonetes, pontos de ônibus etc., deixaram de existir durante o ERE, de forma que a construção de espaços equivalentes no mundo digital, nos grupos de *WhatsApp* e conversas nas redes sociais, passou a depender de um esforço adicional dos(as) próprios(as) estudantes.

Sob esse viés, ressaltamos que se sentir acolhido(a) faz toda a diferença para a ação de aprender, principalmente no caso de estudantes que valorizam tanto o debate e a interação quanto os(as) participantes da pesquisa. Não se sentir seguro para tirar dúvidas, fazer comentários ou reclamações foi mais um desafio enfrentado por Paula e Grada, já que não encontravam pares com quem compartilhar suas vivências. No caso de Paula, a ajuda de uma das professoras do programa foi suficiente para que ela produzisse novos sentidos sobre sua aprendizagem no mestrado. Consideramos essa interação um evento dramático na sua trajetória como aprendiz, uma vez que permitiu a geração de novas aprendizagens e desenvolvimento de recursos (Veresov, 2017).

Além de dificuldades durante o ERE, Grada e Roger descreveram algumas facilidades aparentes, como a flexibilidade de horários de estudo, mas que resultaram em uma autocobrança maior do tempo investido nos estudos, agravando o cansaço e o adoecimento, posto que momentos que seriam destinados a descanso ou lazer foram ocupados. Para Roger (*Entrevista*, 2022), uma facilidade destacada foi a possibilidade de conhecer professores(as) e colegas de outras regiões e países, o que enriqueceu seu processo de aprendizagem. Ele diz que: “Enfim, então, lógico, e várias pessoas que não conseguem ter acesso físico à UnB ou uma universidade reconhecida e que puderam ter acesso ao ensino da UnB, né? Maravilhoso”. Por outro lado, vale notar que Paula não descreveu nenhuma facilidade do ERE, nem mesmo quando provocada pela pesquisadora. O obstáculo em produzir sentidos positivos sobre essas vivências pode estar relacionado aos sentimentos de medo e de solidão.

Outro ponto relevante sobre o ERE foi a produção do sentido de que foi mais difícil aprender nesse contexto, uma vez que os participantes sentem que não aprenderam ou não aprenderam muito pouco.

Conjecturamos que esse sentido, contraditório ao que está descrito no tema a seguir, é gerado tanto da ruptura com o modelo de ensino com o qual estavam acostumados quanto por barreiras presentes para a interação com pessoas e o compartilhamento de suas vivências de aprendizagem, como se o que não tivesse sido compartilhado não existisse: “Não aprendi muito. Eu acho que, se fosse presencial, como eu tive uma disciplina presencial aqui no mestrado [...] foi uma coisa completamente diferente, parece que tudo que eu precisava saber eu soube naquela disciplina” (Paula, *Entrevista*, 2023).

No pós-pandemia, o retorno ao campus físico foi marcado por uma grande sensação de conforto e alívio, posto que puderam ocupar novamente esse espaço que tanto valorizam, bem como interagir com pares e professores(as) de maneira mais autêntica e informal. Vale ressaltar que não foi o espaço por si só que produziu essas sensações, mas as pessoas que o ocupavam, as interações e as trocas que nele aconteciam. Assim, o retorno ao presencial foi suficiente para gerar emoções voltadas para o bem-estar e para vivenciarem esse novo contexto social como um espaço mais favorável para os relacionamentos interpessoais e para a aprendizagem. Diante disso, ressalta-se a fala de Paula (*Entrevista*, 2022):

É, essa movimentação é muito mais gostosa do que só ver as pessoas, né? É, você está você está ativa, se eu sentir que você realmente está numa sala de aula e que você está vendo o seu professor, não é mais aquela fotinha, aquela... Você está podendo dialogar com ele ali, você poder conhecer o professor, a professora, né? Muito melhor, nossa, sem comparação!

Roger descreve sua experiência na pós-graduação antes do retorno às aulas presenciais como “solta”. A partir dessa expressão, percebemos o potencial de “ancoragem” que as interações presenciais proporcionam. No contexto do ensino presencial, os(as) participantes destacaram que as pessoas podem ser percebidas por meio de múltiplos aspectos, como altura, peso, modo de falar e estilo de roupa. Além disso, há a possibilidade de trocar, interromper e compartilhar saberes. Todos esses elementos contribuem para a construção do senso de pertencimento em relação aos participantes que conseguiram se reconhecer em suas dificuldades e competências, e ter a oportunidade de compartilhar suas vivências de aprendizagem.

Paula e Grada, contudo, relataram dificuldades no retorno ao presencial. Conforme exploramos no tema anterior, ambas ainda encontram obstáculos nas relações com colegas. Paula (*Entrevista*, 2022) os percebe como menos receptivos e pouco participativos conforme relatado: “Que coisa, fiquei assustada, porque eu sempre falei muito, independente se era pandemia, se não era. Sempre falei muito. E ficava só eu falando na sala. E, além disso, parece que era muito difícil fazer amigos”.

Sobre as escolhas intencionais que integraram a ação de aprender durante o ERE, os(as) participantes descreveram ações semelhantes, como a preferência por material impresso, com o objetivo de evitar o uso constante das telas, ler, grifar e fazer anotações. Diferentemente do que ocorria no presencial, também fizeram referência ao estudo pelas aulas gravadas e à facilidade em buscar significado e tradução de palavras. Isso mostra que o ERE ofereceu outras formas de aprender que, antes, não eram exploradas e que puderam favorecer o processo de aprendizagem. Essa prática da gravação, entretanto, foi abandonada no retorno às aulas presenciais.

A partir do ERE, Paula percebeu a necessidade de se “arriscar” mais durante as aulas, deixando transparecer suas dificuldades e dúvidas reais, as quais, antes, eram camufladas por suas piadinhas. Desse modo, durante tal processo, ela se tornou uma estudante mais segura para expor e compartilhar com outros não só suas conquistas e conhecimentos, mas também o que ela não sabe. Esse é um recurso importante para sua condição de aprendiz, já que abre portas para continuar aprendendo.

No caso de Grada, o ERE foi marcado pelas distrações e pela desorganização que afetaram a ação de aprender. A principal mudança foi o desenvolvimento da sua autonomia, tendo em vista o distanciamento de sua orientadora. Nesse contexto, convém apontar que a autonomia é um recurso significativo desenvolvido, já que tem impactos positivos na sua capacidade de produzir conhecimentos e continuar aprendendo fora do contexto formal. Roger, por sua vez, expressa que se tornou mais aberto para o uso de recursos digitais do que era anteriormente ao ERE. Além disso, semelhantemente às demais participantes, destaca que as principais mudanças estão voltadas para a valorização das ações que não podiam ser realizadas durante o isolamento, como estudar em lugares diferentes e frequentar palestras e aulas presenciais.

À vista dessas informações, podemos concluir que houve mudanças na configuração da ação de aprender durante e após o ERE. Muitos foram os desafios enfrentados, como a quantidade de distratores reais e digitais, os obstáculos para a construção de relacionamentos e para a expressão durante as aulas e orientações, a sobrecarga de trabalho etc. No entanto, também houve facilidades: a flexibilidade e a possibilidade de conhecer professores(as) e estudantes que residiam em outras regiões e países, por exemplo. Mas foi no contexto de grandes desafios que as motivações para continuar engajados(as) no processo de aprendizagem se revelaram. Em referência a esses participantes, as motivações estavam entrelaçadas com aspectos importantes de sua história de vida, demonstrando a implicação subjetiva de cada um(a) nesse processo. Portanto, podemos conjecturar que o ERE criou oportunidades para a aprendizagem que inclui a elaboração de recursos desenvolvimentais, como a autonomia e a segurança.

Tema 3: “Deu pra tirar leite de pedra”: repercussões das vivências do isolamento social e do ERE

O tempo psíquico não é equivalente ao tempo cronológico, de forma que os sentidos produzidos durante uma prática social têm implicações que poderão ser percebidas somente depois (Veresov, 2017). Além disso, Madureira e Branco (2001) evidenciam que a pesquisa na perspectiva dialógica, mediante a escuta e a provocação, promove a reflexão sobre vivências anteriores, gerando novos sentidos a seu respeito. Coadunando com essas concepções, podemos inferir que, no momento das entrevistas e da dinâmica grupal, foi construído um espaço dialógico no qual, pela relação horizontal entre pesquisadora e participantes, novos sentidos e significados sobre as vivências do ERE foram mobilizados. De tal modo, nesse tema, descrevemos as repercussões que os sentidos e as emocionalidades gerados nas vivências em curso no momento da realização do trabalho de campo tomaram.

Os desafios vivenciados durante o ERE e os questionamentos realizados foram importantes para o reconhecimento da condição de aprendiz dos estudantes. Diante desse cenário, os participantes produziram sentidos sobre si mesmos e suas vivências de aprendizagem, o que lhes abriu caminhos para

continuar aprendendo em diferentes contextos, já que conheciam suas características, habilidades e dificuldades, bem como os recursos materiais, operacionais e subjetivos de que poderiam lançar mão na ação de aprender. No trecho seguinte, temos um relato da entrevista de Roger (*Entrevista*, 2022) sobre a construção que faz de si mesmo como aprendiz: “É, eu gosto de aprender. Eu prefiro aprender em contato com outras pessoas presencialmente. [...] Sou um aprendiz, sou uma pessoa curiosa, acho que o aprendizado não acaba nunca, o conhecimento não tem fim. [...] Eu me sinto mais à vontade e mais confortável com a simplificação, com a simplicidade”.

Apesar de alguns benefícios das TDICs, os(as) participantes valorizaram mais as trocas que acontecem na aula presencial, que, em sua opinião, são mais autênticas, já que permitem conhecer as pessoas por mais de um ângulo e formar vínculos mais significativos. Isso favorece o processo de aprendizagem, uma vez que, na interação social, mobilizada pelo outro social, podem abrir novos canais que rompem com determinados valores hegemônicos, viabilizando a geração de novos sentidos e significados.

Além disso, na modalidade presencial, os(as) próprios(as) estudantes passaram não só a conhecer, mas também a ser reconhecidos(as) por colegas e professores(as) de maneira diferenciada. Paula relata, no trecho seguinte, como a ausência pode ser notada na aula presencial. Analisamos como o reconhecimento do outro é relevante para a ação de aprender, posto que possibilita a criação de relacionamentos e a mobilização de novos sentidos sobre si mesmo(a). Paula (*Entrevista*, 2022) comenta:

Ah, mas é uma delícia você tá ali, você sentir que você “ai, finalmente eu posso andar, eu posso me levantar, eu posso, sabe, sair no banheiro no meio da aula”. E assim o professor sabendo que eu saí, porque normalmente a gente vai lá, fecha a câmera, vai no banheiro. Ninguém nota que você saiu. Então é muito ruim, porque parece que você é muito invisível pra todo mundo.

A presença dos(as) professores(as) também passou a assumir um valor ainda mais relevante para os(as) estudantes. As vivências no mestrado, acompanhadas, mesmo que remotamente pelos(as) orientadores(as), mobilizaram novos conhecimento e recursos para a aprendizagem. A forma de atuação dos(as) professores(as) em um contexto como o pandêmico e o seu esforço para acompanhar e estimular a aprendizagem desses(as) estudantes resultaram na valoração positiva da relação pedagógica.

Ademais, os tensionamentos vivenciados criaram oportunidades para refletirem sobre si mesmos(as) e sobre as mudanças que desejam realizar em suas vidas. Grada, no começo do isolamento, estava concluindo a graduação, afirmou ter mudado muito nesses dois anos e que percebia a necessidade de se conhecer novamente. As transformações repentinas na situação social exigiram que se colocasse em uma posição de reconstrução de si mesma como aprendiz. Desse modo, podemos conjecturar que as vivências do isolamento e do ERE produziram sentidos diversos e tensionadores, abrindo canais para a geração de novos sentidos e emocionalidades como aprendiz.

Roger, por sua vez, relatou sempre ter sido uma pessoa que exerceu muitas funções, trabalhou em empregos muito diferentes e fazia muitas coisas ao mesmo tempo. No entanto, ao tentar manter essas práticas durante o isolamento e o ERE, que ofereceu mais tempo livre, teve complicações em sua saúde.

Associada a essa questão está a pós-graduação, a qual apresenta mais liberdade aos(às) estudantes, mas, ao mesmo tempo, exige mais habilidade de autorregulação. Essa situação extrema não o fez rejeitar o desejo por uma rotina com liberdade para tomar decisões sobre suas ações, mas o fez perceber a necessidade de desenvolver as habilidades necessárias para lidar com tal liberdade.

Essas vivências, de grande intensidade emocional e de rupturas no contexto do ensino presencial, produziram desenvolvimento para Roger. Ele manifesta que passou a sentir-se mais maduro e mais capaz de lidar com conflitos interpessoais e com suas emoções por ter sobrevivido a elas. Os tensionamentos de caráter interpessoal, emocional e sociais foram eventos dramáticos, gerando mudanças qualitativas em seu modo de ser e estar no mundo.

Paula faz reflexões semelhantes, no entanto, o faz no contexto da sua profissão como professora, em que o uso das TDICs e as demandas por formação continuada se tornaram urgentes durante o ERE e o ensino híbrido. Além disso, sua resiliência em continuar aprendendo e, sobretudo, vivendo em meio aos desafios do isolamento social resultou em aprendizagens sobre si mesma e reconhecimento de si como uma pessoa corajosa. Vale notar que, nas entrevistas, ela relatou sentir-se sozinha durante o isolamento social, mas também no retorno, em contraste com sua necessidade de interagir e de se relacionar.

Apesar de ter sido uma época de afastamento das pessoas, uma das aprendizagens de Paula está voltada para a percepção de que ela não existe sozinha, mas que, por meio de quem ela é, pode construir uma realidade diferente de como interage com os pares e o(a) orientador(a). Assim, ressaltamos a contradição em perceber-se acompanhada em uma situação de isolamento, o que demonstra que as vivências não são cópias da situação social, mas produções pessoais a partir da situação social.

Mediante essas informações, perspectivamos que as vivências do isolamento social e do ERE geraram reflexões importantes para os(as) participantes sobre suas identidades, desejos, relações interpessoais e formas de aprendizagem. As pressões exercidas pelo meio mobilizaram oportunidades de mudança e desenvolvimento, com repercussões que foram percebidas apenas meses depois dessas vivências, tendo em vista os questionamentos levantados durante a interação com a pesquisadora, quando puderam reconstruí-las e produzir novos sentidos e significados sobre elas. Finalmente, ressaltamos a capacidade de cada um(a) dos(as) participantes de transformar uma situação de angústia e sofrimento em aprendizagem e desenvolvimento.

Aportes do ERE para a institucionalização das TDICs na pós-graduação no Brasil de hoje

À luz dos resultados da pesquisa, trouxemos alguns aportes do ERE para a pós-graduação no Brasil. Os processos de ensino e aprendizagem durante o ERE sofreram uma série de desafios, gerando mudanças significativas na organização didático-pedagógica. Embora as vivências dos estudantes tenham sido marcadas por sentidos de desprazer e sofrimento, ampliados pelo luto, pelo número alarmante de mortes, pelo descaso do governo federal em relação a uma política esclarecedora e

defensora das próprias políticas públicas de saúde do Brasil (como o SUS), mundialmente as universidades iniciaram um processo de transformação digital, sugerindo um contexto irreversível.

Das experiências adquiridas do ERE, o uso das TDICs ganha um status importante no cenário do Ensino Superior, como ação promissora para qualificar a educação por meio de políticas, programas e projetos de integração das TDICs na ação de aprender e na ação de ensinar. Por isso, vale ressaltar que das ações empreitadas durante a pandemia, muitas seguiram sendo praticadas nas IES (com ou sem mecanismos regulatórios), tais como a realização de webinários, a composição e a realização de bancas *online* de pós-graduação *stricto sensu* com a participação de avaliadores internacionais, as palestras e os congressos *online*, os grupos de estudo e pesquisa, entre outras discussões acadêmicas realizados via videoconferência, validando o potencial da hibridização dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, na esteira do pós-pandemia, em 30 de dezembro de 2022, foi publicada a portaria n. 315, a qual acolheu nos termos do Parecer CNE/CP n. 14, de 05 de julho de 2022, sobre a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Já no ano de 2023 (de maio a julho), a Diretoria da Anpepp (Gestão 2023-2024) e a área de Psicologia da Capes e o Comitê de Assessoramento (CA) iniciaram debates interinstitucionais com os pesquisadores da área sobre várias temáticas e estratégicas, visando o aperfeiçoamento do sistema de pós-graduação e o aumento da competitividade internacional das pesquisas brasileiras. Dentre os temas debatidos, nos interessa aqui o tema “Ensino híbrido, EaD e os efeitos das tecnologias da informação e comunicação (Inteligência Artificial) no ensino e na pesquisa na pós-graduação em Psicologia”, atribuído ao Grupo de Discussão 3, composto por 27 professores pesquisadores da pós-graduação em Psicologia (Santos; Lima; Ramos, 2023). Durante esse processo, foi elaborado o “Documento Norteador do VIII Seminário Novos Horizontes – GD3: Ensino híbrido, EAD e os efeitos das Tecnologias da Informação e Comunicação (Inteligência Artificial) no ensino e na pesquisa na pós-graduação em Psicologia” (Santos; Lima; Ramos, 2023).

Esse documento apresenta aspectos importantes que põem em relevo a precariedade do ERE e busca proposições que possam evitar que os erros do passado sejam cometidos, propondo ações responsáveis e planejadas com antecedência para a implementação do ensino híbrido, o qual, em verdade, já estava e está em execução com o uso convergente das TDICs na pós-graduação. Durante o XI Seminário Novos Horizontes da Anpepp, realizado em Brasília em 2023, os documentos produzidos pelos Grupos de Discussão foram debatidos em plenárias com a finalidade de contribuir para a construção de diretrizes e critérios para a Coordenação da Área da Psicologia da Capes à próxima avaliação quadrienal. A partir de tais discussões, foi elaborado o E-Book intitulado “Diretrizes para o Futuro da Pós-Graduação em Psicologia no Brasil” (Abbad; Costa; Barros, 2024), lançado no 20º Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Anpepp. O capítulo “Ensino híbrido, educação a Distância e os efeitos das Tecnologias da Informação e Comunicação na Pesquisa na Pós-Graduação em Psicologia” retomam os debates e apresentam propostas inovadoras (Ramos; Lima; Santos, 2024).

Retroativamente, assinalamos que, em 15 de maio de 2023, a Capes constituiu o GT Ensino Híbrido Capes (Brasil, 2023) com orientação para discutir a modalidades de ensino híbrido. E

recentemente, como fruto das discussões dos CAs, a instituição publicou a Instrução Normativa n. 2/2024, dispondo sobre o uso de processos híbridos de ensino e aprendizagem nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, ofertados na modalidade presencial, tomando por base os documentos da área de avaliação e a autonomia universitária. Essa iniciativa vem na esteira da promoção de processos inovadores na área da pós-graduação, potencializando as transformações digitais da cultura universitária. Essa Instrução Normativa visa

estimular a colaboração em pesquisa e orientação acadêmica e compartilhar conteúdos e recursos educacionais entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* e as instituições de ensino e pesquisa, do Brasil ou internacionais. Outra finalidade é possibilitar a interação entre professores e estudantes, além de facilitar a composição das bancas examinadoras de dissertações e teses (Capes, 2025).

O fato histórico do uso das tecnologias na pós-graduação foi circunstanciado pela pandemia, consequentemente, abrindo vias para a implementação de metodologias e práticas pedagógicas híbridas. Entretanto, fazemos dois destaques: o primeiro diz respeito ao Conselho Federal de Psicologia, o qual tem tido cautela na defesa dos cursos de pós-graduação no modelo híbrido, ressaltando a importância de o diferenciarmos da modalidade de Educação a Distância, baseado na natureza da formação em psicologia, nas múltiplas interações humana e na própria relação com o seu objeto de estudo, o ser humano. O segundo destaque, embora, sejam muitos os aportes promissores das TDICs para a pós-graduação, diz respeito ao fato de que não podemos deixar que o encantamento e as promessas de inovação tecnológica e pedagógica apaguem a memória das vivências dos estudantes durante a pandemia, pois essas deixaram “cicatrices históricas”.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar as vivências de estudantes de mestrado durante o ERE e no retorno ao ensino presencial. Para tanto, buscamos compreender como as mudanças nas situações de aprendizagem mobilizaram novas aprendizagens, geradas por atuais desafios e oportunidades, e como os(as) participantes vivenciaram tudo isso, gerando recursos desenvolvimentais para si mesmos(as). Pode-se perceber que os recursos mobilizadores utilizados durante a pesquisa de campo produziram reflexões sobre o conjunto de vivências complexas e contraditórias, pois promoveram reflexividade sobre as suas vivências dos participantes durante a pandemia.

Destacamos que, oposto ao que é discutido no senso comum de que o isolamento social e o ERE foram fonte de produções negativas e tensionadoras, as informações produzidas demonstram a complexidade da experiência humana face a novas circunstâncias, formada por contradições e pela capacidade de gerar recursos para seu próprio desenvolvimento. Desse modo, embora as vivências dos(as) estudantes durante esse período expressem sofrimento, também permitiram a construção de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmos(as).

Diante disso, as condições da ação de aprender revelam o impacto que o isolamento social e o ERE ainda exerciam sobre a aprendizagem no retorno ao presencial. Embora tenham relatado sensação

de alívio ao retornarem à sala de aula física, suas reflexões e aprendizagens faziam parte das situações de aprendizagem ainda não completamente superadas, como o cansaço e a solidão, e da valorização de vivências que, antes, eram consideradas cotidianas e menos importantes, como a presencialidade e o diálogo. Nessa lógica, e tendo em vista que as vivências são reconstruídas e geram influência para além de seu ponto inicial, consideramos interessante continuar as investigações sobre a presente questão a fim de compreender como o fenômeno da pandemia ainda reverbera na aprendizagem dos estudantes da pós-graduação – mas também em nível geral.

Destacamos, para além desses fatores, o papel de alguns(mas) professores(as) do Programa ao criarem contexto favorável à aprendizagem, dentro do que foi possível. De acordo com Patiño-Torres (2019), a relação de proximidade entre docentes e discentes é importante para os(as) estudantes da pós-graduação, uma vez que professores(as) podem promover espaços dialógicos para um posicionamento ativo e reflexivo, acolhendo, confiando e valorizando os estudantes.

Importante na mesma medida, é preciso salientar que o ambiente universitário não se restringe à produção de conhecimentos científicos, mas também de socialização (Fiorin, 2015). Por isso, o isolamento social causado pelo ERE provocou o distanciamento dos estudantes em relação à instituição universitária, minimizando as trocas formais e informais, entre pessoas de distintas áreas, e os posicionamentos que são essenciais para a construção de aprendizagens. Supomos que esse fato pode ter sido uma das causas de os alunos que participaram dessa pesquisa não terem aprendido os conteúdos das disciplinas como queriam, expressando, a posteriori, a desejabilidade de ter iniciado a pós-graduação em outro momento. No entanto, ressaltamos que os desafios do ERE foram vivenciados também pelo corpo docente.

Observamos, entretanto, que no retorno à universidade, houve um apagamento das vivências dos(as) estudantes durante o isolamento e o ERE sem que fosse considerada a importância de acolher discentes e docentes em suas condições ainda de sofrimento e ansiedade frente ao novo normal. Nesse sentido, enfatizamos a importância de que, pós-períodos traumáticos, sejam realizadas atividades institucionais de acolhimento e escuta, por meio de oficinas, rodas de conversa, caminhadas coletivas pelo campus etc., visando à integração e ao pertencimento dos(as) estudantes ao ambiente universitário.

Além do mais, no que se refere ao ERE e ao retorno ao ensino presencial, as vivências dos(as) participantes revelaram uma trama complexa de desafios e oportunidades na ação de aprender. A reflexão a esse respeito não só proporciona compreensão mais profunda das mudanças ocorridas, como oferece a oportunidade de reconstruir sentidos e significados, resgatando a agência individual na jornada contínua de aprendizagem. Esse período desafiador, mesmo marcado por desprazeres e obstáculos, destaca-se como um catalisador para transformações significativas e surgimento de novas perspectivas na trajetória de aprendizagem.

Em termos do objetivo secundário, identificar a importância dos aportes do ERE no pós-pandemia, compreendemos que houve a preparação de um terreno fértil para a implementação de práticas pedagógicas híbridas. Contudo, diante das dificuldades dos estudantes, recomendamos que a implementação do ensino híbrido seja conduzida de forma responsável, mediante planejamento,

treinamento de docentes e discentes, monitoramento e pesquisas, haja vista os riscos, os desafios e os desdobramentos negativos que o ensino remoto ocasionou na educação, por ter sido uma ação intempestiva. Nesse ínterim, coadunamos com Ramos, Lima e Santos (2024, p. 10), os quais preconizam que o ensino híbrido “embora enfatizado como uma prática inovadora, inclusiva e democratizadora, apresenta desafios na sua implementação exigindo uma ampla revisão curricular e a formação dos docentes e discentes, demandando um planejamento de médio e longo prazo, bem como investimentos financeiros”.

Diante desse cenário, recomendamos duas ações estratégicas. A primeira é dar continuidade ao estudo sobre o tema das vivências de aprendizagem em situações atípicas e de crises mundiais por meio de pesquisas longitudinais, capazes de acompanhar a trajetória de aprendizagem dos(as) participantes. A segunda é desenvolver estudos que possam analisar a implementação das novas regulações sobre o ensino híbrido na pós-graduação, focando, particularmente, nas formas de institucionalização de práticas docentes, nas exigências de parâmetros/métricas de qualidade no ensino e na avaliação da aprendizagem. Inclusive espera-se que haja investimento do governo federal em pesquisas que busquem por evidências de aprendizagem sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem mediado pelas TDICs no formato ensino híbrido. Urge, portanto, a investigação sobre a efetividade das tecnologias apoiada nos valores de flexibilização do processo de aprendizagem e da autonomia na formação de novos pesquisadores, cientistas e docentes nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, visando a delinear modelos pautados na qualidade das interações sociais, nos processos inclusivos, democráticos, como diferenciais, extraíndo das experiências e vivências do ERE inspiração para boas práticas de ensino.

Fonte

GRADA. *Entrevista concedida à Ana Laura Brasil Peralta*. Brasília, 2022.

PAULA. *Entrevista concedida à Ana Laura Brasil Peralta*. Brasília, 2022.

PAULA. *Entrevista concedida à Ana Laura Brasil Peralta*. Brasília, 2023.

ROGER. *Entrevista concedida à Ana Laura Brasil Peralta*. Brasília, 2022.

Referências

ABBAD, Gardênia da Silva; COSTA, Frederico Alves; BARROS, Sibele Maria. *Diretrizes para o futuro da Pós-Graduação em Psicologia no Brasil*. João Pessoa: Editora da UEPB, 2024.

ÁLVAREZ, Alicia de Leon. *La construcción de la identidad de aprendiz y de entornos personales de aprendizaje de estudiantes de la universidad*. 494f. Doutorado em Psicologia pela Universidad de la República. Montevideu, 2022.

BRASIL. *Portaria n. 315, de 30 de dezembro de 2022*. Acolhe, nos termos do Parecer CNE/CP n. 14, de 5 de julho de 2022, aprovado por unanimidade, a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Brasília: Coordenação de Pessoal de Nível Superior, 2022.

BRASIL. *Portaria n. 89, de 15 de maio de 2023*. Institui Grupo de Trabalho (GT) para discutir a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPG) no Brasil e propor normas operacionais destinadas ao cumprimento da Portaria Capes n. 315, de 30 de dezembro de 2022. Brasília: Coordenação de Pessoal de Nível Superior, 2023.

BRAUN, Victoria; CLARKE, Virginia. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 2, n. 3, p. 77-101, 2006.

- CAPES. Capes define regras para processos híbridos nos cursos presenciais. *Coordenação de Pessoal de Nível Superior*. 10 jan. 2025. Educação e Pesquisa. Disponível em: <https://abrir.link/THWoJ>. Acesso em: 26 maio 2025.
- COLL, César. La vuelta a la normalidad no puede suponer un regreso sin más a la situación anterior a la pandemia. *Educaweb*. 2021. Disponível em: <https://abrir.link/kKwVc>. Acesso em: 26 maio 2025.
- ENES, Eliene Nery Santana; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Afetos e subjetividades de estudantes na pandemia: relato de experiência. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. *Anais...* São Cristóvão: UFS; Educon, 2020, p. 1-12.
- FIORIN, Bruna Pereira Alves. Universidade: adaptação e aprendizagem. PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). *Ações de atenção à aprendizagem no Ensino Superior*. Santa Maria: Ed.pE.com, 2015, p. 37-47.
- GARZA, José Fernando Cuevas. Docencia entre paredes: buscando las ventanas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, n. 50, p. 279-290, 2020.
- GELLES, Laura et al. Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during COVID-19. *Education Sciences*, v. 11, n. 10, p. 1-23, 2020.
- GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. In: GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002, p. 44-45.
- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchôa. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em psicologia*, v. 1, n. 9, p. 63-75, 2021.
- MEMBRIVE, Antonio Ruíz. *La construcción de trayectorias personales de aprendizaje: conexiones entre experiencias de aprendizaje en múltiples contextos*. 300f. Doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Barcelona, 2022.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Processos de aprendizagem na pós-graduação: um estudo exploratório. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior*. Campinas: Alínea, 2009, p. 213-262.
- MITJÁNS MARTINÉZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, v. 15, e2016197, 2020.
- PATIÑO-TORRES, José Fernando. A relação orientador-aluno na formação doutoral: uma aproximação a partir da teoria da subjetividade. In: ROSSATO, Maristela; ANDRADE PERES, Vannúzia Leal (Orgs.). *Formação de Educadores e Psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural histórica*. Curitiba: Appris, 2019, p. 199-226.
- PERALTA, Ana Laura Brasil; RAMOS, Wilsa Maria; ENGEL, Anna. Teachers' perception during pandemic times: challenges, opportunities and changes. *International Journal of Human Sciences Research*, v. 3, n. 8, p. 1-18, 2023.
- PRESSE, France. Pandemia favoreceu o ensino remoto, mas aumentou desigualdades no mundo inteiro. *G1*. 24 jan. 2022. Disponível em: <https://abrir.link/BACuT>. Acesso em: 26 maio 2025.
- RAMOS, Wilsa Maria; ENGEL, Anna; COLL, César. A ação de aprender de estudantes da Pós-graduação na transição da pré-pandemia, pandemia e do retorno ao Ensino Presencial. In: CASANOVA, Joana et al. (Eds.). *Livro de Atas I Congresso Internacional de Investigação e Intervenção em Psicologia Escolar e da Educação*. Braga: ADSIPSIEDUC, 2022, p. 141-163.
- RAMOS, Wilsa Maria; LIMA, Marcos Eugênio Oliveira; SANTOS, Acácia Angeli. Ensino híbrido, educação a distância e os efeitos das tecnologias da informação e comunicação na pesquisa na Pós-graduação em Psicologia. In: ABBAD, Gardênia da Silva; COSTA, Frederico Alves; BARROS, Sibelle Maria Martins de (Orgs.). *Diretrizes para o futuro da Pós-graduação em Psicologia no Brasil*. João Pessoa: Editora da UEPB, 2024, p. 15-25.
- RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. Cultural historical psychology and the reset of history. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, n. 55, p. 708-718, 2021.
- SANTOS, Acácia Angeli; LIMA, Marcos Eugênio Oliveira; RAMOS, Wilsa Maria. Documento Técnico Norteador do VIII Seminário Novos Horizontes: GD3 – Ensino híbrido, EAD e os efeitos das tecnologias da informação e comunicação. Brasília: ANPEPP, 2023.
- SILVA, Fernanda de Oliveira et al. Experiência em aulas remotas no contexto da pandemia da COVID-19. *Revista de Enfermagem UFPE*, v. 15, n. 1, p. 1-17, 2021.

TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski*: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 348. Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

TORRES, Emilio Ortiz; SÁNCHEZ, María de los Ángeles Mariño. El proceso de enseñanza-aprendizaje para adultos en la educación posgraduada. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 44, n. 7, p. 1-6, 2008.

UNESCO. When schools shut: gendered impact on COVID-19 school closures. Paris: Unesco, 2021.

VERESOV, Nikolai. The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts. In: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai (Eds.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity*: advancing Vygotsky's legacy. Singapura: Springer, 2017, p. 47-70.

VERESOV, Nikolai. Discovering the Great Royal Seal: new reality of Vygotsky's legacy. *Cultural-historical Psychology*, v. 2, n. 16, p. 107-117, 2020.

VERESOV, Nikolai; MOK, Nelson. Understanding development through the perezhivanie of learning. In: LANTOLF, James; POEHNER, Matthew; SWAIN, Merrill (Eds.). *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*. Nova Iorque: Routledge, 2018, 89-101.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. El significado histórico de la crisis de la psicología. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escolhidas*. Madri: Editora Pedagógica, 1991, p. 257-416.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.