



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar - PGPDE

**O que passou e o que ficou: vivências de estudantes durante o Ensino Remoto
Emergencial e no retorno para o presencial**

Ana Laura Brasil Peralta

BRASÍLIA – DF

2023



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

**Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar –
PGPDE**

**O que passou e o que ficou: vivências de estudantes durante o Ensino Remoto
Emergencial e no retorno para o presencial**

Ana Laura Brasil Peralta

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar do Instituto de
Psicologia da UnB.

Orientadora: Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos

Brasília, dezembro de 2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**O que passou e o que ficou: vivências de estudantes durante o Ensino Remoto
Emergencial e no retorno para o presencial**

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos
Universidade de Brasília
Presidente

Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges
Universidade de Brasília
Membro Interno

Profa. Dra. Soraya Vieira Santos
Universidade Federal de Goiás
Membro Externo

Profa. Dra. Larissa Medeiros Marinho dos Santos
Universidade de Brasília
Suplente

Brasília, DF, dezembro de 2023

Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bq Brasil Peralta, Ana Laura
O que passou e o que ficou: vivências de estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial e no retorno para o presencial / Ana Laura Brasil Peralta; orientador Wilsa Maria Ramos. -- Brasília, 2023.
156 p.

Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Vivências. 2. Ação de aprender. 3. Ensino Remoto Emergencial. 4. Pós-graduação stricto sensu. 5. Análise temática. I. Ramos, Wilsa Maria, orient. II. Título.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu o privilégio de cursar uma pós-graduação em uma universidade pública e a graça para concluí-la.

Agradeço a meus pais, que me sustentaram emocional e financeiramente durante toda a minha carreira acadêmica.

Agradeço a meu irmão, que me escutou e me ajudou a escrever quando ficou muito difícil.

Agradeço a minha querida orientadora, Wilsa, que me acolheu em minhas limitações, ensinou e corrigiu com toda a paciência e atenção.

Agradeço a minhas amigas Isabella, Letícia, Marina e Bruna, que estiveram presentes para me ouvir, apoiar e encorajar durante esse processo.

Agradeço a minhas companheiras do mestrado, Mallu e Bruna, que me receberam na UnB com todo o carinho, me ensinaram e tornaram esse processo mais leve e agradável.

Agradeço ao grupo de participantes desta pesquisa, que, com generosidade, abriram mão de seu tempo e compartilharam comigo sua belíssima trajetória como estudantes.

Agradeço a todas as professoras com quem tive a oportunidade de cursar disciplinas, as quais, em meio a circunstâncias tão diferentes e desafiadoras, não abriram mão da qualidade no ensino.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico por possibilitar a minha dedicação exclusiva ao mestrado.

Agradeço, por fim, às professoras que compõem a banca, Soraya, Fabrícia e Larissa, que também dedicaram seu tempo para compartilhar seus valiosos conhecimentos comigo.

RESUMO

O isolamento social decorrente da pandemia da covid-19 desencadeou diversas mudanças no cotidiano das pessoas ao redor do mundo. No campo da educação, foi implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que consiste na transposição das aulas presenciais para a modalidade *online*. Essa mudança repentina e sem precedentes mobilizou uma série de transformações na ação de aprender que pode ter reverberações no futuro da educação. O objetivo desta pesquisa foi investigar as vivências de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado, durante o ERE e no retorno às aulas presenciais. Fundamentamos na Psicologia histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski [1896-1934] e utilizamos o método da Análise Temática reflexiva em nível latente. A pesquisa de campo foi feita com três estudantes do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília, e realizamos três entrevistas individuais com cada um(a) e uma dinâmica grupal. Como resultado, construímos três temas que agregam significados produzidos pelo grupo que foram significativos para compreensão e análise das vivências durante esse período. No primeiro tema, intitulado “Parece que eu era atropelada em todo momento”: vivências durante o isolamento, discutimos principalmente as emocionalidades produzidas durante o isolamento, marcadas por angústia, solidão e adoecimento. No tema seguinte, nomeado “Foi muito desafiador. Até hoje corro atrás dos prejuízos”: adaptações e desenvolvimentos na ação de aprender, abordamos a ação de aprender principalmente durante e após o ERE, bem como as mudanças, adaptações e desenvolvimentos. Em “Deu pra tirar leite de pedra”: repercussões das vivências do isolamento e do ERE, último tema, aportamos a capacidade dos(as) estudantes de gerar novas aprendizagens e possibilidades em contexto de muitas dificuldades e sofrimentos. Finalmente, enfatizamos a centralidade da escuta e do diálogo para a construção dessa pesquisa e fazemos recomendações para futuras pesquisas e para profissionais que atuam no ensino superior, principalmente na pós-graduação.

Palavras-chave: Vivências. Ação de aprender. Ensino Remoto Emergencial. Pós-graduação *stricto sensu*. Análise Temática.

ABSTRACT

The social isolation resulting from the Covid-19 pandemic has prompted a number of changes in people's daily lives around the world. In the field of education, Emergency Remote Education (ERE) has been implemented, which consists of transposing face-to-face classes to the online modality. This sudden and unprecedented change has mobilized a series of transformations in the action of learning that may have reverberations for the future of education. In this context, the aim of this research was to investigate the *vivências* of post-graduation stricto sensu of master's degree students during the ERE and on their return to face-to-face classes. We based this research on historical-cultural psychology based in Lev Semionovich Vigotski [1896-1934] and used the method of reflective thematic analysis at the latent level. The field investigation was carried out with three students from the Postgraduate Program in Developmental and School Psychology at the University of Brasília, and we conducted three individual interviews with each of them and a group dynamic. As a result, we constructed three themes that bring together meanings produced by the group that were significant for understanding and analyzing the *vivências* during this period. The first theme was entitled "It seemed like I was being run over at every moment": *vivências* during social isolation. In it, we mainly discussed the emotionalities produced during isolation, marked by anguish, loneliness and illness. The next theme was called "It was very challenging. To this day I'm chasing my losses": adaptations and developments in the action of learning. We addressed the action of learning mainly during and after the ERE, as well as the changes, adaptations and developments. The last theme was entitled "It was possible to square the circle": reflections on the *vivências* of the social isolation and the ERE. In it, we highlight the students' ability to generate new learning and possibilities within a context of many difficulties and sufferings. Finally, we emphasize the centrality of listening and dialogue for the construction of this research and make recommendations for future research and for professionals working in Higher Education, especially in postgraduate programs.

Keywords: *Vivências*. Learning action. Emergency Remote Teaching. Post-graduation stricto sensu. Thematic Analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fórmulas usadas e número de artigos encontrados

Quadro 2 – Fórmulas, número de artigos encontrados e selecionados

Quadro 3 – Critérios de exclusão

Quadro 4 – Lista dos artigos selecionados

Quadro 5 – Comparação entre conceitos

Quadro 6 – Lista final de códigos e frequência das citações

Quadro 7 – Códigos por tema

Quadro 8 – Breve descrição dos temas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de citações com respectivas etiquetas

Figura 2 – Exemplo de citação codificada

Figura 3 – Mapa temático final

Figura 4 – Corte em ampliação do mapa temático: vivências durante o isolamento

Figura 5 – Corte em ampliação do mapa temático: adaptações e desenvolvimentos na ação de aprender

Figura 6 – Corte em ampliação do mapa temático: reflexões sobre as vivências do ERE

Figura 7 – Foto compartilhada por Paula

LISTA DE SIGLAS

AT Análise Temática

Covid-19 *Corona Virus Disease* (Doença do coronavírus)

ERE Ensino Remoto Emergencial

IP Instituto de Psicologia

MEC Ministério da Educação

TDIC Tecnologia digital da informação e comunicação

UnB Universidade de Brasília

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	13
REVISÃO DE LITERATURA	19
Seleção dos artigos	19
Breve descrição dos artigos selecionados	22
Das vivências que construíram a ação de aprender durante o isolamento social	25
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	36
Localizando a ciência do desenvolvimento humano	36
Epistemologia Qualitativa	38
Psicologia do desenvolvimento humano sob a perspectiva histórico-cultural	39
Da relação entre aprendizagem e desenvolvimento	43
<i>Perezhivanie</i> , vivência e aprendizagem	46
Pesquisa qualitativa em desenvolvimento humano	56
Análise Temática	58
OBJETIVOS DA PESQUISA	61
Geral	61
Específicos	61
PERCURSO METODOLÓGICO	62
A natureza da pesquisa	62
Contexto do trabalho de campo	62
Participantes: convite e descrição	63
A pesquisa de campo	65
Procedimentos de análise e construção das informações	68
Cuidados éticos	69
RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DA ANÁLISE TEMÁTICA	71
Construção das fases da Análise Temática e resultados	71
Análise e discussão das informações: temas construídos a partir das vivências dos(as) estudantes	78
Um olhar integrativo dos três temas	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	137
Apêndice A – Aceite Institucional	137
Apêndice B – Parecer Consubstanciado do CEP	138
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	141

Apêndice D – Termo de autorização para utilização de imagem e som da voz para fins de pesquisa	143
Apêndice E – Carta Convite	144
Apêndice F – Objetivos e perguntas de pesquisa	145
Apêndice G – Exercícios de autorreflexão	146
Apêndice H – Roteiro para o primeiro dia de entrevista	147
Apêndice I – Roteiro para o segundo dia de entrevista	149
Apêndice J – Roteiro para o terceiro dia de entrevista	151
Apêndice K – Roteiro para a dinâmica grupal	155
Apêndice L – Relações entre códigos	156

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019 foi identificado o primeiro caso de uma nova doença, denominada covid-19, causada pelo novo coronavírus ou SARS-Cov-2. Mundialmente, a propagação do vírus foi muito rápida, trazendo consequências imediatas em diversas escalas. A partir de Carmo (2021a, 2021b) podemos descrever, em pequena escala, sentimentos de medo e insegurança, além de impactos psíquicos profundos de natureza afetivo e cognitiva, e mudanças na referência de espaço-tempo. Em média escala, observamos que houve redução de rendas e receitas, propagação do teletrabalho, generalização do ensino remoto, entre outras ocorrências, apresentando dificuldade em conciliar os diferentes espaços e papéis como um dos resultados. Finalmente, em grande escala, houve grandes impactos ambientais, econômicos, nas políticas públicas e nos serviços de cuidados, abalando principalmente os sistemas políticos, tanto quanto sua função de coesão social, bem como a de orientação coletiva. Como afirma Carmo, a pandemia “revelou, como uma lente de aumento, as fragilidades e contradições da sociedade contemporânea, já de si estruturada por uma mudança pouco controlada, por uma desigualdade crescente e por uma fibrilação dos sistemas de poder (2021a, 14)¹.

No Brasil, em março de 2020, o Ministério da Saúde declara estado de emergência pública, e o Ministério da Educação (MEC) determina que as aulas presenciais sejam suspensas por tempo indeterminado, sendo utilizados os meios digitais para garantir a continuação das aulas em todos os níveis de ensino (Brasil, 2020a; 2020b). Entre as inúmeras mudanças na rotina de todas as pessoas causadas por esse contexto, destacamos o setor da educação, em que gestores, educadores, equipe técnica e estudantes também sofreram com o isolamento social e as imposições da virtualidade. Seguindo as recomendações dos organismos internacionais de saúde pública e do MEC, as instituições

¹ Opção por manter a grafia original portuguesa.

educacionais, para atender ao calendário acadêmico, foram obrigadas a se reorganizar por meio do ensino remoto emergencial (ERE).

Morgado, Sousa e Pacheco (2020) alertam para o fato de que essas mudanças no contexto educativo foram fonte de inúmeros tensionamentos, uma vez que o ensino e a aprendizagem se efetivam com base nas relações, sobretudo presenciais, posto que o encontro pedagógico é uma situação de interação e partilha. Esses autores reconhecem o papel indispensável das tecnologias digitais de informação e comunicação (Tdics) durante a pandemia, contudo destacam a possibilidade de a digitalização das relações humanas desconfigurar o fenômeno educativo, que depende do encontro e do debate em que professores(as) e estudantes expõem seus pontos de vista, compartilham suas experiências e dão sentido a suas atividades. Nesse contexto, professores(as) e estudantes, de maneira inesperada, precisaram atender a demandas materiais, como condições tecnológicas de acesso e espaços adequados nos lugares de convivência familiar, e subjetivas, como alteração da rotina, insegurança frente à nova modalidade, dificuldade de contato com os pares, entre outras (Enes & Bicalho, 2021).

Uma importante característica do ERE foi seu caráter temporário com o objetivo de responder a uma crise, e, por isso, requisitou rapidez no desenvolvimento e ajuste de metodologias que não foram inicialmente planejadas para acontecer na modalidade remota. 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 rapidamente se ajustar, mas também de ser bem-sucedidos(as) nessa nova modalidade de ensino e aprendizagem, dependendo de plataformas e tecnologias com as quais tinham pouca familiaridade.

Do ponto de vista dos(as) professores(as), as mudanças implicaram desafios, como o uso exclusivo das plataformas digitais, dificuldades na interação com estudantes,

aumento da carga de trabalho, avaliar e dar *feedback*, motivar e coordenar estudantes, prover instruções satisfatórias, identificar estudantes com dificuldades, lidar com as emoções dos(as) estudantes, entre outros (Peralta, Ramos & Engel, 2023).

Entre as dificuldades dos discentes, Gelles et al. (2020) reconheceram o acesso limitado ou inadequado à internet e aos aparelhos digitais e a perda ou diminuição da renda. Também muitos estudantes perceberam o ensino como impessoal e desafiante, já que continuavam precisando de apoio e orientação acadêmica. Tais problemas não são novos, mas ocorreram em uma escala sem precedentes, aprofundando as desigualdades educacionais, menos visibilizadas no ensino presencial.

Os estudos de Enes e Bicalho (2021) relataram, por um lado, desânimo entre estudantes do ensino superior, bem como saudades dos encontros presenciais na universidade, dos diálogos e das trocas que aconteciam dentro e fora da sala de aula. Por outro, perceberam que os processos de aprendizagem se constituíram no meio familiar, em grupos, na Web e também em comunidades colaborativas criadas no desenvolvimento das atividades pedagógicas. De modo semelhante, Silva et al. (2021) relatam que essa nova vivência na aprendizagem pode favorecer construções cognitivas diferenciadas, mediante experiências inovadoras com o uso da tecnologia digital, permitindo mais integração entre diferentes áreas do conhecimento, flexibilização e personalização da aprendizagem e protagonismo dos(as) alunos(as).

As instituições de ensino integram o contexto e a realidade social e expressam as transformações e mudanças sociais e da cultura. Semelhantemente, do ponto de vista dos(as) estudantes, não há dicotomia entre aprender e as demais experiências, já que as aprendizagens estão situadas em distintos espaços e tempos, produzidas por pessoas nos momentos agradáveis ou de desconforto e desafios, gerando impactos nas experiências anteriores e nas posteriores (Dewey, 1976). Dessa forma, argumentamos que as vivências

construídas no contexto do ERE geraram mudanças na ação de aprender e nas aprendizagens mobilizadas a partir dessas vivências.

Por *ação de aprender* compreendemos ações executadas no ato de aprender e configuradas a partir do contexto físico e social, das relações que o compõem e dos sentidos e significados produzidos no decorrer na aprendizagem atual e de aprendizagens anteriores (Ramos, Engel & Coll, 2023).

Diante disso, alguns autores (Coll, 2021; Garza, 2020; Morgado & Pacheco, 2020) reafirmaram a necessidade de pesquisar e compreender as experiências e aprendizagens desse período a fim de integrar as estratégias e atividades pedagógicas no ensino após o isolamento social. Partindo dessa problematização, consideramos que a interação com o meio físico e social designa uma trajetória de aprendizagem, que configura a ação de aprender, podendo gerar mudanças e desenvolvimento de pessoas, grupos e instituições. O objetivo 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 produzir informações sobre afetos, expectativas e preocupações dos(as) estudantes, visando recuperar as vivências de aprendizagens durante o isolamento social (Garza, 2020).

Fundamentamos nossa pesquisa na perspectiva da psicologia histórico-cultural, fundada por psicólogos soviéticos nas décadas de 1920 e 1930, sobretudo nas investigações e construções teóricas de Lev Semionovich Vigotski [1896-1934], composta por complexo sistema de conceitos e princípios que tem orientado diversas pesquisas (Veresov, 2020). Para Río e Álvarez (2021) 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 e, portanto, esses dois aspectos constituem o objeto da

psicologia. Assumimos essa perspectiva devido à ênfase dada aos aspectos culturais e históricos, que são importantes para a investigação que considera as características específicas do meio e as potencialidades das pessoas de o modificar.

Segundo Vigotski (2018), a *vivência* de certa situação é a reconfiguração do real tal como percebido pela pessoa, e nela encontramos a indissociabilidade entre aspectos individuais e coletivos e cognitivos e afetivos, sendo, por isso, relevante recurso teórico 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).

Nesse contexto, o pensamento sistêmico se faz necessário para analisar esse período tumultuado de transição do ensino presencial para o ERE e retorno ao ensino híbrido ou presencial. De acordo com Fetterman e Tamariz (2021) e Cipriani, Moreira e Cairus (2021), foi preciso repensar as antigas formas de ensinar e considerar as novas maneiras de aprender, o que implica analisar quais mudanças ainda estão presentes no ensino presencial capazes de fundamentar a inovação do processo de ensino e aprendizagem no período posterior à pandemia.

Escuta e diálogo são elementos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa sobre vivências dos(as) estudantes. Mediante o diálogo com os(as) estudantes, construímos informações relevantes para a práxis profissional, preocupadas com o desenvolvimento pleno dos(as) alunos(as) neste período pós-pandêmico.

Nessa lógica, como autora, considero a importância do diálogo como interação autêntica, espontânea, que pode gerar o compartilhamento de conhecimentos com outros(as) estudantes e pesquisadores(as) como meio de ressignificar as experiências de

aprendizagens vividas durante o período pandêmico, uma vez que também fui forçada a me reinventar como aprendiz. Fato é que também tive meus estudos e expectativas interrompidos pela pandemia da covid-19, já que estava prestes a terminar a graduação em psicologia. Os desafios para continuar aprendendo que enfrentei durante esse período, aliados às pesquisas que já vinha realizando em iniciação científica no campo da educação e aos estágios nas escolas, me motivaram a ver no mestrado uma possibilidade de reconstruir essas vivências e de propor reflexões que promovam novos sentidos e significados sobre o isolamento e o ERE.

Esta dissertação foi organizada em sete seções. Na primeira, a introdução, contemplamos o contexto e a problematização do objeto da pesquisa. Na segunda apresentamos as informações da revisão integrativa de literatura, a partir de pesquisas realizadas sobre experiências, percepções e desafios de estudantes de pós-graduação durante a pandemia. Na terceira apresentamos e discutimos os fundamentos epistemológicos e teóricos da pesquisa, a partir da ciência do desenvolvimento humano e da psicologia histórico-cultural. Na quarta seção descrevemos os objetivos geral e específicos. Na quinta, expomos as opções metodológicas e o processo de construção do campo da pesquisa. Na sexta, apresentamos a análise e construção das informações. Na sétima, apresentamos as considerações finais e tanto destacamos as potencialidades da pesquisa para abrir novas zonas de sentido nessa área do conhecimento quanto aportamos as contribuições para a prática profissional de diferentes atores do ensino superior para atendimento da educação em crise e abordamos suas limitações e propostas para pesquisas futuras.

REVISÃO DE LITERATURA

Tendo em vista o caráter exploratório desta pesquisa, realizada em cenário sem precedentes, a revisão de literatura contribui para a ampliação dos conhecimentos em cenário internacional sobre as vivências de estudantes de pós-graduação durante a pandemia, cujas especificidades devem ser ressaltadas. Além de os(as) estudantes da pós-graduação terem mais capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seus processos de aprendizagem (Oliveira, 2004), estão sendo preparados(as) especificamente para as atividades de pesquisa e docência, contribuindo para o cumprimento da missão das universidades no tocante à produção de conhecimento científico.

O estudo de revisão integrativa visava selecionar as produções científicas referentes às experiências de estudantes da pós-graduação durante o ERE, com foco nos tensionamentos, desafios e mudanças na aprendizagem. As perguntas da revisão foram:

- Quais foram as vivências na pandemia que constituíram a ação de aprender dos(as) estudantes de pós-graduação durante o isolamento social?
- O que permaneceu ou mudou na ação de aprender após o isolamento social?

Seleção dos artigos

Buscando responder a essas questões, utilizamos a revisão de literatura integrativa, que, segundo Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 103),

é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular.

Os autores descreveram seis fases para a realização da revisão: elaboração da pergunta norteadora, busca na literatura, extração das informações, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa. Partindo das perguntas norteadoras, fizemos buscas nas bases de dados Scopus e Web of Science, haja vista a qualidade do material disponível nessas plataformas. Fizemos diferentes tentativas com descritores booleanos até encontrar duas fórmulas que nos trouxeram uma quantidade de artigos significativa. Essas fórmulas foram refinadas de acordo com a leitura de resumos e palavras-chave de artigos considerados relevantes para o tema. Os descritores usados estão incluídos no quadro 1.

Quadro 1

Fórmulas usadas e número de artigos encontrados

Fórmula	Data	Base de dados	N. de artigos
masters OR postgraduate AND pandemic OR "covid 19" OR "online learning" OR "digital learning" AND "student experience" OR "student perception"	19/04/2023	Scopus	38
masters OR postgraduate AND pandemic OR "covid 19" OR during AND "online learning" OR "digital learning" AND "student experience" OR "student perception"	19/04/2023	Scopus	27
masters OR postgraduate AND pandemic OR "covid 19" OR during AND "online learning" OR "digital learning" AND "student experience" OR "student perception"	05/05/2023	Web of Science	2705

Fonte: elaborado pela autora, 2023

Após a realização da busca nos repositórios, fizemos a primeira seleção de artigos, mediante a leitura dos títulos e resumos, restando 107 artigos que atendiam às perguntas da revisão e aos critérios de seleção. Em seguida, realizamos a segunda etapa por meio da leitura completa e fichamento dos artigos, restando apenas 15 (Quadro 2). Mantivemos um registro em Word de todos os artigos selecionados nas duas etapas e as informações relevantes para a revisão.

Quadro 2*Fórmulas, número de artigos encontrados e selecionados.*

Fórmula	1ª etapa	2ª etapa
masters OR postgraduate AND pandemic OR "covid 19" OR "online learning" OR "digital learning" AND "student experience" OR "student perception"	7	7
masters OR postgraduate AND pandemic OR "covid 19" OR during AND "online learning" OR "digital learning" AND "student experience" OR "student perception" (Scopus)	5	5
masters OR postgraduate AND pandemic OR "covid 19" OR during AND "online learning" OR "digital learning" AND "student experience" OR "student perception" (Web of Science)	95	3
Total	107	15

Fonte: elaborado pela autora, 2023

Os critérios de inclusão dos artigos foram: abordar a aprendizagem a partir da perspectiva de estudantes da pós-graduação e estudos sobre as experiências de estudantes durante e/ou após o isolamento social. Além disso, selecionamos artigos publicados entre março de 2020 e março de 2023, em português, espanhol ou inglês, das áreas das ciências sociais, psicologia, artes e humanidades e/ou ciência da computação. Como critérios de exclusão utilizamos: estudos cujos resultados envolviam alunos(as) da graduação e da pós-graduação, bem como os que realizaram a investigação somente entre alunos da graduação; estudos sobre aspectos específicos da aprendizagem, como uso de determinadas plataformas e relação com determinados métodos de ensino; estudos que não abordaram a aprendizagem, como artigos que abordaram a saúde mental, nível de satisfação etc.; e, estudos que não fazem referência à pandemia.

No quadro 3 estão detalhados os critérios de exclusão, bem como a quantidade de artigos excluídos correspondente a cada um deles. Lembramos que alguns artigos foram excluídos por mais de um critério, o que significou aumento significativo na quantidade de artigos excluídos por não apresentar resultados exclusivamente de alunos da pós-graduação. Essa é uma questão importante, porque estudantes da pós-graduação já passaram pela universidade, têm acumulado mais experiências educativas e possuem

diferentes motivações e expectativas em relação aos(as) alunos(as) da graduação, o que é significativo para as vivências de aprendizagem (Gaeta González, Gaeta González & Rodríguez Guardado, 2021).

Quadro 3

Critérios de exclusão

Critério	Descrição	Nº de artigos
Não apresenta resultados exclusivamente referentes a estudantes da pós-graduação	Apresentam resultados somente de alunos da graduação, não identificam se os resultados são de alunos da graduação ou da pós-graduação ou não delimitam as respostas dos dois grupos de alunos	66
Focaliza aspectos específicos da aprendizagem	Investigam determinados métodos de ensino, avaliação, ferramentas digitais etc.	31
Não aborda a aprendizagem diretamente	Investigam questões como saúde mental, nível de satisfação, autonomia, nível de aceitação do ERE etc.	33
Não faz referência ao isolamento social	Não fazem referência à pandemia, ERE ou isolamento social	4

Fonte: elaborado pela autora, 2023

O estudo foi realizado com 15 artigos científicos. Vale destacar que esses não esgotam o universo de artigos produzidos sobre aprendizagem de estudantes na pós-graduação durante o isolamento social, mas representam um conjunto de artigos selecionados nas bases de busca referidas e limitadas pelos idiomas, pelas áreas de conhecimento e histórico das pesquisadoras. Apesar dessas limitações, consideramos que a seleção de artigos valoriza a voz desses(as) alunos(as), que muitas vezes desempenharam múltiplos papéis sociais, como pais, mães, trabalhadores(as) etc., bem como a especificidade da ação de aprender e as mudanças motivadas pela pandemia na aprendizagem durante a pós-graduação.

Breve descrição dos artigos selecionados

Nessa amostra temos artigos de 13 países (Argentina, África do Sul, Malawi, Hong Kong, Arábia Saudita, Japão, Reino Unido, Suécia, Ucrânia, Nepal, Espanha, Estados Unidos e Indonésia), o que é relevante posto que a pandemia não atingiu

homogeneamente países e regiões, e os governos tiveram variadas abordagens. Os trabalhos retratam experiências de estudantes de pelo menos cinco áreas de conhecimento (saúde pública, educação, esporte, negócios, urbanismo).

Sobre as metodologias de investigação utilizadas, o questionário foi empregado pela maioria dos autores (Bezliudna et al., 2021; Upadhayaya et al., 2021; Peimani & Kamalipour, 2021; Martín-Nuñez et al., 2022; Gnawali et al., 2022), seguido pelo uso do questionário aliado à entrevista semiestruturada (Khonke, Zou & Zhang, 2021; Prasetyaningtya & Prasetya, 2022; Hemdi, 2021) e pelo uso exclusivo da entrevista semiestruturada (Han, Chang & Kearney, 2022; Oishi et al., 2022; Banda, 2022). Além disso, Finatto Canabarro et al. (2023) realizaram grupos focais; Osobajo e Oke (2022), entrevista estruturada; Dube (2020), análise narrativa; e Cariaga (2021), relato de experiência.

Para compreensão das informações, a análise temática foi aplicada em cinco estudos (Han, Chang & Kearney, 2022; Finatto Canabarro et al., 2023; Osobajo & Oke, 2022; Khonke, Zou & Zhang, 2021; Banda, 2022), assim como a estatística descritiva (Bezliudna et al., 2021; Upadhayaya et al., 2021; Peimani & Kamalipour, 2021; Martín-Nuñez et al., 2022; Gnawali et al., 2022). Já o estudo de Khonke Zou e Zhang (2021) utilizou as duas metodologias. Hemdi (2021) fez uso da estatística e da codificação temática, enquanto Prasetyaningtya e Prasetya (2022) empregaram a estatística e a análise de conteúdo. A pesquisa de Cariaga (2021) recorreu à análise de conteúdo, e Dube (2020) à codificação temática. Dessa forma, podemos afirmar que há uma distribuição de artigos de abordagem quantitativa e qualitativa enriquecendo o *corpus* de análise.

Alguns trabalhos apresentam características específicas a destacar:

- a pesquisa de Han, Chang e Kearney (2022) foi feita exclusivamente com estudantes internacionais, o que é relevante principalmente no cenário

pandêmico, em que as pessoas ficaram impossibilitadas de deixar suas casas e o país em que estavam;

- o trabalho de Dube (2020) foi realizado em uma universidade rural. Isso também é significativo, pois as áreas rurais apresentam mais dificuldades de acesso à internet;
- as investigações de Martín-Nuñez et al. (2022) e Bezliudina et al. (2021) foram executadas com estudantes de cursos na modalidade híbrida, o que quer dizer que não deixaram de frequentar o ambiente físico da universidade nem de ter interações face a face com colegas e professores(as).

No quadro 4, há o detalhamento dos lista dos artigos selecionados, título, autores(as) e ano de publicação.

Quadro 4

Lista dos artigos selecionados

Título	Autores(as)	Ano
Online learning challenges postgraduate certificate in education History students faced during covid-19 at the University of Zululand	Dube, M.C.	2020
Enseñar y aprender en la no presencialidad: percepciones de estudiantes de posgrado-docentes	Cariaga, R.	2021
Pre-Service Teachers' Perceptions of Emotions and self-regulatory learning in emergency remote learning	Kohnke, L., Zou, D. e Zhang, R.	2021
Exploring the experiences of postgraduate students in the field of special education with remote online teaching amid covid-19 pandemic: a mixed methods study	Hemdi, A.	2021
Master students' perceptions of blended learning in the process of studying English during covid-19 pandemic in Ukraine	Bezliudna, V., Shcherban, I., Kolomiyets, O., Mykolaiko, V. e Bezliudnyi, R.	2021
Factors influencing graduate students' perception of online and distance learning in Nepal	Upadhayaya, p. R., Sharma, B., Gnawali, Y. p. e Belbase, S.	2021

Online education in the post covid-19 era: students' perception and learning experience	Peimani, N. e Kamalipour, H.	2021
Investigating online learning process in business school: case study from business school in Jakarta, Indonesia	Prasetyaningtyas, S. W. e Prasetya, A. B.	2022
"It's Doable": international graduate students' perceptions of online learning in the US during the pandemic	Han, Y., Chang, Y. e Kearney, E.	2022
Access, efficiency, inconvenience, and scarcity as issues of online and distance learning in higher education	Gnawali, Y. p. , Upadhayaya, p. R., Sharma, B. e Belbase, S.	2022
Teaching in secondary education teacher training with a hybrid model: students' perceptions	Martín-Núñez, J. L., Bravo-Ramos, J. L., Sastre-Merino, S., Pablo-Lerchundi, I., Caravantes Redondo, A. e Núñez-del-Río, C.	2022
Exploring learning for on-campus students transitioning to online learning during the covid-19 Pandemic: Perceptions of students in the higher education	Osobajo, O. A. e Oke, A.	2022
Japanese graduate students' experiences in online international development and peace through sport courses using English-medium instruction during the covid-19 pandemic	Oishi, J., Sato, T., Miller, R. T., Nagata, S., Fuchikami, M., Shimizu, S. e Kim, S. E.	2022
Student experiences in accessing learning higher education during covid-19: case of a university in Malawi	Banda, T.	2022
"We were like Zoom beings": insider perspectives on student learning during the initial shift to online classes in Sweden at the outbreak of the covid-19 pandemic	Finatto Canabarro, A. P., Van der Westhuizen, A., Zanni, F., Abbadi, A., Shabnab, S. e Mölsted Alvesson, H.	2023

Fonte: elaborado pela autora, 2023

Das vivências que construíram a ação de aprender durante o isolamento social

Mediante a análise dos artigos, percebemos mudanças na ação de aprender durante o isolamento social voltadas para uma gama de aspectos que contempla desde problemas técnicos às dificuldades emocionais, podendo ser vividos como dificuldades ou oportunidades. Do ponto de vista técnico, muitos estudantes reclamaram da dificuldade de acesso e da instabilidade da energia e da internet, o que também resultou no aumento de gastos com novos equipamentos e com melhoria da internet (Dube, 2020; Khonke,

Zou & Zhang, 2021; Hemdi, 2021; Osobajo & Oke, 2022; Gnawali et al., 2022; Bezliudna et al., 2021, Banda, 2022).

Um dos participantes do estudo de Dube (2020, p. 148) traz o seguinte relato:

Comecei a responder às questões do teste, mas antes de chegar na décima questão a conexão caiu. Voltou depois de um tempo, então eu continuei escrevendo, mas antes que eu pudesse terminar todas as questões o tempo havia acabado e não pude terminar de escrever. Recebi o resultado; eu tinha feito só 20%. Tranquei-me no meu quarto e chorei.²

Estar em casa também implicou muitos outros problemas, como ter que dividir o espaço com familiares e o tempo entre estudo, trabalho e família, o que resultou em esgotamento, fadiga e ausência de momentos de descanso. Essas questões, apesar de não estar diretamente ligadas ao ERE, contribuíram para o aumento do sofrimento psíquico e, conseqüentemente, para mais graves dificuldades na aprendizagem (Gnawali et al., 2022; Khonke, Zou & Zhang, 2021; Cariaga, 2021; Dube, 2020; Banda, 2022), conforme a fala de um participante:

Enquanto ficar em casa ajudou a diminuir as preocupações com o vírus, minha aprendizagem sofreu devido às responsabilidades que eu tenho como mãe de duas crianças que estão em casa 24 horas por dia e 7 dias por semana. Eu não conseguia equilibrar meus papéis de mãe, esposa e estudante. Como resultado, um teve que sofrer, e foi meu papel de estudante (Banda, 2022, p. 197).

Nesses aspectos, ressaltamos que as minorias, como pessoas pobres e mulheres, foram mais prejudicadas. Foram os(as) estudantes mais pobres que tiveram que dividir um espaço pequeno de casa e poucos aparelhos eletrônicos com muitos familiares e foram sobretudo as mulheres as responsabilizadas por manter o cuidado com a casa e com os

² Nessa e nas demais citações em idiomas estrangeiros a tradução é nossa.

filhos. Dessa forma, grupos que historicamente já enfrentam maiores barreiras no processo de educação formal tiveram dificuldades agravadas.

Grande parte dos(as) estudantes percebeu aumento na carga de trabalho acadêmico e na quantidade de distrações em relação ao ensino presencial, o que provocou maior senso de estresse e cansaço (Osobajo & Oke, 2022; Hemdi, 2021; Banda, 2022; Dube, 2020; Cariaga, 2022). Vemos isso em relatos como “É mais difícil para mim me concentrar em casa por causa das distrações e do senso de conforto atribuído ao estar em casa. É mais fácil estudar em um ambiente neutro, como a biblioteca, ou no *campus*” (Osobajo & Oke, 2022, p. 8) e “Havia muito trabalho para fazer. Às vezes eu digo que os professores não pensam nos alunos; eles querem que sejamos mal-sucedidos, porque eles nos passam muito trabalho, mesmo tendo conhecimento dos problemas que estamos enfrentando agora” (Dube, 2020, p. 149).

Sobre o momento das aulas remotas, houve queixas de mais dificuldade em aprender (Prasetyanigtypas & Prasetya, 2022; Han, Chang & Kearny, 2022; Martín-Nuñez et al., 2022), dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas (Martín-Nuñez et al., 2022; Khonke, Zou & Zhang, 2021) e em demonstrar o real nível de aprendizado (Bezliudna et al., 2021). Além disso, perceberam que recebiam menos explicações ou explicações inadequadas (Prasetyanigtypas & Prasetya, 2022; Gnawali et al., 2022; Upadhayaya et al., 2021) e realizavam menos atividades práticas (Prasetyanigtypas & Prasetya, 2022; Hemdi, 2021). Finalmente, os(as) participantes da pesquisa de Finatto Canabarro et al. (2023) descreveram as aulas remotas como formais, desumanizadas e uma barreira para o aprendizado. Dessa forma, segundo Khonke, Zou e Zhang (2021) aprender se tornou mais demorado, mais fácil de esquecer e menos divertido.

Os estudos também abordaram as dificuldades dos(as) alunos(as) na realização de suas pesquisas durante a pandemia (Han, Chang & Kearny, 2022), bem como

identificaram que houve a necessidade de atrasar o cronograma, mudar o caminho da pesquisa e seus planos para o futuro acadêmico.

A falta de interação com colegas e professores(as) foi uma das dificuldades mais relatadas (Prasetyanigtypas & Prasetya, 2022; Han, Chang & Kearny, 2022; Peimani & Kamalipour, 2021; Osobajo & Oke, 2022; Oishi et al., 2022; Cariaga, 2021). Um participante relatou: “Há a tendência ao monólogo em vez de ao diálogo, mesmo com questões e discussões” (Peimani & Kamalipour, 2021, p. 9). Tendo em vista a relação com professores(as) e orientadores(as), os(as) estudantes declararam que muitas vezes deixaram de perguntar (Han, Chang & Kearny, 2022) e que sentiam necessidade de os(as) procurar com mais frequência (Khonke, Zou & Zhang, 2021).

Assim, também expressaram menor senso de pertencimento (Martín-Nuñez, 2022; Khonke, Zou & Zhang, 2021), pouco engajamento e interesse em compartilhar ideias (Peimani & Kamalipour, 2021; Osobajo & Oke, 2022; Hemdi, 2021) e dificuldades em fazer projetos em grupo (Oishi et al., 2022). Haja vista o caráter interativo da aprendizagem, esses aspectos se tornaram obstáculos para a ação de aprender, como vemos em “[...] eu aprendo melhor quando há pessoas com quem discutir os conceitos e quando eu as posso ver fisicamente. Isso não foi possível nesse caso e foi um fator importante” (Osobajo & Oke, 2022, p. 9).

No caso de alunos(as) que estavam há muito tempo distantes da sala de aula, a ausência de interações face a face e o uso exclusivo de meios digitais tornaram ainda mais difícil a adaptação ao papel de estudante:

Eu já estava tendo dificuldades em entrar no clima da universidade, e a mudança para o *online* tornou isso mais difícil para mim. Acho realmente que o ambiente universitário teria me ajudado a lidar mais rapidamente com o fato de ser aluna de

novo. [...] Em resumo, eu odiei a experiência e em várias ocasiões me arrependi da decisão de entrar no programa e quase desisti (Banda, 2022, p. 197).

Além disso, os desafios enfrentados pelos(as) docentes também refletiram na ação de aprender. Os(as) participantes de Han, Chang e Kearny (2022) descreveram que a dificuldade que os(as) professores(as) apresentavam no uso das plataformas digitais acabou atrapalhando seu rendimento acadêmico, e os de Oishi et al. (2022) informaram que não recebiam *feedbacks* construtivos em tempo e deixaram de ter oportunidades para aprender de modo significativo. Uma delas considerou:

Parece que os professores só davam *feedbacks* muito generalizados sobre nossos trabalhos, não eram corretivos ou construtivos. Na minha opinião, eles tiveram dificuldades em sair do formato presencial e se adaptar ao *online*. [...] Acho que eles precisam continuar desenvolvendo suas habilidades pedagógicas (Oishi et al., 2022, p. 14).

É certo que todas essas mudanças também trouxeram efeitos emocionais que foram fonte de muito sofrimento, como saudades, solidão, tristeza, preocupações, incertezas e dúvidas em relação aos estudos e resultados acadêmicos (Han, Chang & Kearny, 2022; Bezliudna et al., 2021; Khonke, Zou & Zhang, 2021; Cariaga, 2021). Sobre isso, afirmam que “No nível pessoal, isso me deixa um pouco triste; me angustia ter que trabalhar sozinha” (Cariaga, 2021, p. 7) e “Os cursos *online* me deixavam ansioso e isolado, e algumas vezes estressado” (Han, Chang & Kearny, 2022, p. 14). Uma consequência esperada desse cenário é a falta de motivação para continuar aprendendo, que foi identificada pelas pesquisas de Bezliudna et al. (2021) e Khonke, Zou e Zhang (2021). Na pesquisa de Hemdi (2021), contudo, o fato de o ensino acontecer *online* foi motivador para os(as) estudantes.

Um desafio do ensino remoto é o fato de precisar de mais concentração, organização e iniciativa. Isso foi percebido por parte dos(as) estudantes a partir de uma dificuldade em desenvolver estratégias de autorregulação (Khonke, Zou & Zhang, 2021; Dube, 2020; Cariaga, 2021). Por outro lado, outros(as) puderam desenvolver mais autonomia e independência, e melhorar o gerenciamento de tempo e a organização (Prasetyanigtypas & Prasetya, 2022; Upadhayaya et al., 2021; Osobajo & Oke, 2022; Oishi et al., 2022; Hemdi, 2021).

Do ponto de vista positivo, descreveram o ensino remoto como mais flexível que o presencial (Prasetyanigtypas & Prasetya, 2022; Bezliudna et al., 2021; Osobajo & Oke, 2022; Oishi et al., 2022), o que permitiu que continuassem estudando enquanto trabalhavam em tempo integral (Upadhayaya et al., 2021) e que pudessem ficar com os filhos e rever as aulas gravadas no próprio ritmo (Hemdi, 2021). Além disso, houve relatos de mais colaboração entre o grupo de estudantes (Osobajo & Oke, 2022; Khonke, Zou & Zhang, 2021), mais confiança em participar das aulas *online* (Hemdi, 2021; Martín-Nuñez, 2022), menos faltas (Hemdi, 2021), mais chances de se envolver no processo de escolha das ferramentas usadas (Gnawali et al., 2022) e classes mais estruturadas (Prasetyanigtypas & Prasetya, 2022).

O uso quase exclusivo da linguagem escrita foi considerado tanto ponto negativo (Han, Chang & Kearny, 2022) quanto aspecto positivo (Peimani & Kamalipour, 2021). Esse é só mais um dos fatores que indica a contradição presente nas mudanças vivenciadas pelos(as) estudantes na ação de aprender durante o isolamento social. Tais diferenças podem ser resultado do modo variado como a pandemia atingiu as diversas partes do planeta e de como os governos e universidades responderam a ela, bem como das vivências individuais dos(as) estudantes. Vale lembrar também que as contradições

fazem parte da experiência humana, de modo que tensões e inconsistências compõem qualquer produção em ciências sociais, já que

Em uma interação, portanto, dado o confronto de ações, emoções, motivações e significações dos diferentes participantes, concebe-se que o desenvolvimento se faz por meio de conflitos e crises, em que a contradição revela-se parte integrante do processo de constituição das pessoas e das situações (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004, p. 30).

Das mudanças na ação de aprender após o isolamento social

Certamente essas vivências provocaram mudanças durante o isolamento social; no entanto, não se pode saber ao certo quais seus impactos na ação de aprender no retorno às aulas presenciais. Fato é que mudanças em determinado período não implicam necessariamente continuidade. De acordo com Dessen e Bisinoto (2014), as mudanças são originadas a partir de uma tensão que transforma um estado de equilíbrio, e o reajustamento desse estado representa a própria mudança. Mediante a perspectiva histórico-cultural, as tensões podem ser geradas tanto pela pessoa quanto pelo meio, provocando as mudanças. Haja vista que as vivências do isolamento social provocaram momentos de tensão na vida dos(as) estudantes, questionamos quais mudanças ainda se expressam na ação de aprender após o isolamento social.

Nos estudos de revisão vemos algumas mudanças ocorridas na pandemia que ainda reverberam na ação de aprender no pós-pandemia. Por exemplo, os participantes das pesquisas de Han, Chang e Kearny (2022), Osobajo e Oke (2022) e Banda (2022) destacaram que o período em que foram forçados a estudar remotamente os tornou mais confiantes com as plataformas digitais, o que implicou aumento na confiança para trabalhar usando as mais diversas ferramentas digitais e, além disso, aproximou “a lacuna

digital quanto ao uso de aplicativos e equipamentos e no desenvolvimento de redes telemáticas” (Martín-Nuñez, 2022). Uma estudante declarou:

Em meio a todas as experiências negativas em meu processo de aprendizagem durante o *lockdown*, eu me tornei uma pessoa tecnologicamente habilidosa. E essas habilidades vão abrir muitas oportunidades para mim (Banda, 2022, p. 201).

Osobajo e Oke (2022) também chamam atenção para o fato de que esses momentos de tensão e de mudanças repentinas alteraram ou moldaram a forma como os(as) estudantes criam sentido sobre sua aprendizagem e proporcionaram que desenvolvessem a habilidade de reconhecer que eles podem ter um impacto positivo, tornando-os mais ativos(as) em todo o seu processo de aprendizagem. Sobre isso, Khonke, Zou e Zhang (2021) também afirmam que os(as) estudantes se tornaram mais proativos, se preparando com antecedência para as classes a fim de ter melhor aproveitamento.

Ademais, o desenvolvimento da autonomia como estudantes favoreceu a melhora da autoestima ao se relacionar com os pares (Upadhayaya et al., 2021) e da confiança para interagir com os(as) participantes de suas pesquisas de campo na modalidade *online* (Finatto Canabarro et al., 2023). Apesar dos relatos de confiança, houve participantes que, após a experiência do ensino remoto, se sentiram menos confiantes para se expressar por meio de textos (Hemdi, 2021).

A relação pedagógica também se tornou tema de reflexão dos(as) estudantes durante esse período. A possibilidade de ligar ou desligar as câmeras os fez perceber o impacto positivo do contato visual para aprender: “[...] muitos alunos (com as câmeras desligadas) eram deixados de lado durante as aulas *online* porque não participavam” (Peimani & Kamalipour, 2021, p. 9). Ainda, na pesquisa de Prasetyanigtypas e Prasetya

(2022) os(as) participantes relataram que a interação face a face não pode ser excluída da relação pedagógica, tampouco a presença física no *campus*.

Além disso, estudantes relataram que durante essas experiências puderam perceber uma mudança na ancoragem de seu senso de identidade: “Era como se nós fôssemos Seres Zoom. Eu só conseguia interagir pelo Zoom. Isso era apenas uma parte de mim, eram 12 horas no Zoom, sabe, foi natural” (Finatto Canabarro et al., 2023, p. 8). Dessa forma, sua percepção eletrônica de si e dos outros passou a ser tão real quanto no mundo físico, e, a partir disso, puderam refletir sobre como o mundo digital pode complementar a realidade física também na produção de conhecimento (Finatto Canabarro et al., 2023).

Mediante a relação com as ferramentas e plataformas digitais, os(as) estudantes também relataram que puderam perceber ainda mais o quanto a educação está defasada e fora do tempo.

Outra grande lição aprendida diz respeito ao fato de que não é mais possível continuar pensando em modelo único de escola. É preciso pensar em novas formas de escolarização, híbridas, em que o presencial e o virtual coexistam [...] em que as instituições funcionem tanto no espaço real quanto no virtual e busquem a formação de sujeitos com capacidade de se desenvolver em ambientes em transformação, cidadãos digitais dispostos a aprender de outros e com outros por meio da tecnologia (Cariaga, 2021, p. 13).

Sobre a percepção do ensino *online*, participantes da pesquisa de Khonke, Zou e Zhang (2021) afirmaram que se sentem hesitantes em participar de cursos *online* no futuro, devido às experiências que tiveram durante o isolamento social. Enquanto para os(as) participantes de Prasetyanigtypas e Prasetya (2022) o ensino *online* tem muito potencial dentro de uma rotina frenética, para os(as) de Martín-Nuñez (2022), o ensino

híbrido mostra-se muito útil até fora de situações de crise. Finalmente, participantes da pesquisa de Hemdi (2021) preferem o ensino *online* ao presencial, destacando sua flexibilidade.

Um dos estudantes, tendo experimentado esse período de desafios e tensão, afirmou: “aprendi muito de qualquer forma e passei a pensar que tudo é possível, e essa foi a lição” (Han, Chang & Kearny, 2022, p. 7). O fato é que muito mudou na a ação de aprender, e estudar já não é o de antes do isolamento social. Afinal, conforme uma estudante,

Não somos mais os mesmos. Não olhamos para o mundo com os mesmos olhos.

Este momento original que estamos vivendo é desconcertante, mas, ao mesmo tempo, muito empolgante por causa de tudo que está gerando (Cariaga, 2021, p. 12).

Esta revisão de literatura permitiu a aproximação das vivências dos(as) estudantes de pós-graduação de diversos lugares e de diversas áreas do conhecimento, durante o período de isolamento social causado pela covid-19 em relação às mudanças na sua ação de aprender. Por meio desses resultados, evidenciam-se a produção singular de cada aprendiz no enfrentamento de desafios impostos à aprendizagem e a possibilidade de construir conhecimento e desenvolver habilidades mesmo em meio às dificuldades. O modo de enfrentamento é influenciado pela história de cada um(a), por sua condição de aprendiz, por sua universidade, formação acadêmica, vida familiar etc. e, por isso, não pode ser reduzido a uma experiência singular – cada estudante viveu sua própria pandemia; a mudança, contudo, é inegável, por mais que ainda seja cedo para perceber as consequências a longo prazo. Destacamos a importância dos resultados encontrados nesse momento histórico na interface entre psicologia e educação, tendo em vista os incontáveis

desdobramentos nas formas de aprender que foram vivenciados e continuarão a influenciar os espaços sociorrelacionais de ensino e aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Localizando a ciência do desenvolvimento humano

Da relação com a realidade, produzimos inquietações e questionamentos que movem a construção de teorias, as quais, por sua vez, apresentam características tanto da própria realidade quanto das concepções dos(as) seus(suas) autores(as). Assim, ao se levar em conta a complexidade do real, teorias lançam luz sobre alguns fenômenos enquanto outros permanecem obscuros. Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) chamam atenção para o fato de que visões teórico-metodológicas contribuem para a compreensão dos contextos sociais de modo que influem nos processos de desenvolvimento, modificando e ampliando ou restringindo a qualidade de vida das pessoas. Um posicionamento teórico, portanto, é indispensável para dar não só suporte à prática investigativa, mas também destaque à responsabilidade ética do(a) pesquisador(a).

Uma boa teoria, de acordo com Mahoney (2004, p. 13), é aquela que “como uma fotografia, permite descobrir dimensões para além do seu foco”. Dessa forma, há teorias que buscam compreender os fenômenos em sua complexidade, contradições e totalidade, enquanto outras fragmentam e isolam o próprio objeto de estudo. Ao adotar os pressupostos do desenvolvimento humano, fazemos referência a uma imensa pluralidade de relações entre aspectos biológicos, sociais e psíquicos em constante movimento; por isso,

O desenvolvimento humano, sendo função da interação conjunta entre pessoa e seu ambiente, demanda, para seu estudo, a adoção de modelos teóricos sistêmicos, que levem em consideração o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, continuamente ligados e se influenciando mutuamente (Dessen & Bisinoto, 2014, p. 63).

Considerando esses aportes iniciais, compreende-se que a ciência do desenvolvimento humano é uma teoria em construção como um campo de diálogo e de discussão de diversas áreas, como biologia, genética, educação, psicologia etc. Historicamente houve momentos de mudança na produção científica nessa área que, segundo Rossato e Ramos (2020), está muito distante de uma neutralidade, haja vista que as teorias do desenvolvimento eram e são comprometidas com os problemas políticos e sociais de diferentes momentos da história. Assim, as posições dominantes do racionalismo e positivismo da primeira metade do século XX refletiam uma visão fracionada e descontextualizada, optando por uma perspectiva linear e universal de desenvolvimento. Aspesi, Dessen e Chagas (2008, p. 20) enfatizam que

as teorias da psicologia do desenvolvimento, até meados da segunda metade do século XX, propunham definir parâmetros ou padrões normativos que pudessem explicar *o que, como e por que* as mudanças ocorriam na infância e na adolescência, além dos possíveis desvios que poderiam ocorrer nessa trajetória.

No final do século XX, as mudanças sociais estimularam críticas para a construção de um novo paradigma para as ciências sociais, marcada pelo caráter relativista, contextual e integrador. As teorias que compõem esse paradigma compreendem o desenvolvimento humano do ponto de vista pluralista, o que permite a coexistência de múltiplos olhares, e o concebem como um processo dinâmico e complexo. Tal mudança estimulou a criatividade na produção científica também quanto às metodologias, abordando o fenômeno pelo viés sistêmico. A partir dessa concepção, há concordância entre os(as) cientistas sobre alguns aspectos do desenvolvimento humano, quais sejam: a pessoa se desenvolve ao longo de todo o ciclo de vida e também é influenciada pelas gerações anteriores e posteriores; a investigação deve ter em conta as redes ou sistemas de interação social; existe tensionamento entre a bagagem genética e o adquirido; há uma

interação dialética entre os sistemas biopsicossociais e o contexto histórico-cultural; e, por fim, todos os sistemas envolvidos no processo se influenciam mutuamente (Aspesi, Dessen & Chagas, 2008).

De modo geral, a expressão ciência do desenvolvimento humano é usada para caracterizar as disciplinas comprometidas com a investigação dos variados sistemas integrados na dinâmica da vida e dos cenários relativos a cada evento do contexto histórico-cultural, incluindo desde os micro aos macroambientes. Assim, o conceito de mudança é indispensável para o entendimento dos processos desenvolvimentais, já que estes últimos não existem sem o primeiro. Apesar disso, nem todas as mudanças implicam necessariamente desenvolvimento, uma vez que, para isso, é necessário que sejam sistemáticas, organizadas e duradouras. Elas podem ser definidas como uma tensão que rompe um estado de equilíbrio e que resultará em um estado final diferente do inicial (Aspesi, Dessen & Chagas, 2008; Dessen & Bisinoto, 2014).

Diante disso, podemos afirmar que a pesquisa no campo do desenvolvimento humano deve ser bem fundamentada, enfatizando a compreensão da complexidade, das interrelações, das contradições e dos movimentos desses fenômenos.

Epistemologia Qualitativa

Do ponto de vista da ciência psicológica, a produção do conhecimento foi acompanhada por uma tradição epistemológica positivista, marcada pela “crença na neutralidade da ciência, a supervalorização das técnicas de pesquisa, bem como o menosprezo pela interpretação e pelos questionamentos filosóficos” (Souza, Branco & Oliveira, 2008, p. 361). Madureira e Branco (2001) afirmam que essa visão tem sido alvo de muitas críticas, particularmente por representar a exclusão do sujeito – tanto pesquisador(a) quanto participante – na construção do conhecimento, perpetuando uma compreensão do ser humano como máquina e da realidade como algo estático. Essas

características impedem o avanço da pesquisa no estudo de fenômenos complexos e dinâmicos como o desenvolvimento humano.

Nesse contexto uma mudança paradigmática se faz necessária. Na psicologia, González-Rey (1997), apresentou pressupostos amplos capazes de situar a pesquisa qualitativa para além de uma simples mudança de métodos e instrumentos, mas como verdadeira transformação no próprio sistema de produção de conhecimento, a começar pela epistemologia, que, de forma articulada à Teoria da Subjetividade, denomina Epistemologia Qualitativa.

São três os pressupostos centrais da Epistemologia Qualitativa do autor. O primeiro parte da compreensão do conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa, ou seja, além de levar em consideração o caráter inacabado do conhecimento, também defende que faz parte do papel do(a) pesquisador(a) atribuir significado às expressões dos(as) participantes. O segundo está ligado à valorização da dialogia, e nele pesquisador(a) e participante se colocam em real interação, dispostos(as) à escuta e à espontaneidade. O terceiro diz respeito à valorização da singularidade das pessoas, grupos e instituições, mediante a qual a pesquisa pode avançar para além das padronizações (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

Considerando a teoria elaborada pelo autor, ressaltamos elementos relevantes de sua contribuição para a psicologia do desenvolvimento: contemplar uma visão holística e complexa dos processos de desenvolvimento humano; estabelecer o diálogo como canal que permite acesso às produções subjetivas, às mudanças e aos processos de desenvolvimento subjetivo, bem como o resgate do sujeito como categoria epistemológica; e o resgate da ideia de emoções, cultura e símbolos como elementos interligados que geram produções subjetivas e movimentos desenvolvimentais.

Psicologia do desenvolvimento humano sob a perspectiva histórico-cultural

Materialismo histórico-dialético e psicologia

Refletir sobre os fundamentos do conhecimento, segundo Melo e Patto (2008), é necessário em uma sociedade dividida, na qual os saberes científicos, incluída a psicologia, têm compromissos políticos, que participam das relações de poder. Então, além do conhecimento teórico-prático coerente com os desafios reais, precisamos de sensibilidade ética e reflexão para não reproduzir as violências da realidade.

Marx (1998), a partir da análise da sociedade burguesa, permitiu lançar os fundamentos de um paradigma científico-filosófico radicalmente novo para compreender os aspectos velados e aparentemente dicotômicos da realidade social (Euzébios Filho e Oliveira, 2022).

Partindo do pressuposto de que as pessoas produzem seus próprios meios de vida, reconhece o caráter ativo e gerador da humanidade, que não só reproduz, mas cria novidades a partir dos produtos deixados por gerações anteriores. Marx (1998) põe em relevância o processo histórico, que passa a fazer parte da construção do conhecimento, posto que, segundo o autor, a história depende da exploração das diversas gerações dos matérias, capitais e forças produtivas de seus antepassados e, assim, cada geração, concomitantemente, continua o modo de atividade que lhe foi transmitido de maneira completamente modificada e transforma as antigas circunstâncias se dedicando a atividades radicalmente diferentes.

Considerar a história no ato de investigar é ir além da aparência, isto é, ter em consideração o fato de que as coisas não acontecem naturalmente, sem conexão umas com as outras nem com o passado, presente e futuro. Dessa forma, segundo Euzébios Filho e Oliveira (2022), é papel do(a) cientista, mediante a abstração, ultrapassar a factualidade e identificar os processos para a formulação teórica do real, que é marcado

necessariamente por contradições e antagonismos; daí a importância do pensamento dialético.

O pensamento dialético é que aquele que reconhece a possibilidade de existir em um mesmo fenômeno oposição e identidade, ou seja, que algo pode, ao mesmo tempo, ser e não ser. Do ponto de vista da pessoa, esse entendimento nos ajuda a compreender os diferentes dilemas sociais e como eles se particularizam na experiência de cada um(a), posto que não é possível conhecer a pessoa de forma isolada do seu contexto mais amplo. Por conseguinte,

A visão dialética aqui se faz necessária, pois, quando olhamos para essa visão de ser humano em constante movimento e pensamos a partir do ponto de vista biológico, social, cultural e psicológico, não é uma mera união de categorias, como um somatório de visões, mas a compreensão de que há uma inter-relação direta entre as categorias (Bomfim, Petrola & Pacheco, 2022, p. 25).

Ressaltamos também que, nessa concepção, a via para o entendimento da realidade parte da matéria e não de ideias metafísicas ou pura abstrações, já que parte do princípio monista e materialista de que o mundo é formado por matéria e matéria em movimento (Veresov & Mok, 2018). Da experiência verdadeira com os fenômenos é que se pode construir conhecimento sobre eles; por isso, não podemos nos satisfazer com uma ciência de um ser humano universal, transcendental ou abstrato que, de fato, não existe – ela precisa contemplar pessoas reais, que participam de situações culturais e históricas específicas, com necessidades singulares, pessoas ativas na produção de seus modos de existência (Souza, 2016).

Fundamentado no materialismo histórico dialético como teoria e método, Vigotski (1991) anunciou que a mera transposição dos estudos marxianos da crítica da economia não é suficiente para a psicologia, cujos fenômenos são muito diversos. Propôs, então, a

criação de um materialismo psicológico como uma psicologia geral, que seria responsável por trazer unidade ao saber psicológico e por fazer a mediação entre o materialismo dialético e as psicologias particulares, entre elas, a psicologia do desenvolvimento humano. Vale ressaltar, no entanto, que não é objetivo da ciência encerrar a verdade e a totalidade sobre o psiquismo em uma simples fórmula, mas construir conhecimento sobre ele a partir do modo como está presente na história humana.

Uma psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano

Os manuais de psicologia do desenvolvimento humano são repletos de concepções, teorias e metodologias. A psicologia histórico-cultural, inspirada principalmente nos fundamentos vigotskianos, apresenta perspectiva única que considera o desenvolvimento psíquico um fenômeno extremamente complexo e heterogêneo, no qual atuam diversas forças com variados significados, momentos e pesos (Vigotski, 2010).

Diferentemente do que assume a psicologia tradicional, para Vigotski (2000), o desenvolvimento psíquico caminha para a individualização das funções sociais, haja vista que nos constituímos por intermédio dos outros, e, então, o individual não é oposto à sociabilidade, mas uma forma superior dela. De acordo com a lei genética geral do desenvolvimento cultural enunciada pelo autor, toda função psicológica superior foi, inicialmente, uma relação entre duas pessoas, um acontecimento social. Em uma teoria materialista, o desenvolvimento é caracterizado pela unidade entre o material e o psíquico, o social e o individual.

Ademais, diferentes forças motrizes atuam nos processos desenvolvimentais de tal forma que eles não podem ser lineares, segmentados ou causais, mas se realizam por via revolucionária, com movimentos conflituosos, descontínuos e até de extinção, que

integram uma unidade completamente nova em diferentes momentos da vida. Entre essas forças estão as necessidades criadas ao longo do processo histórico-cultural do ser humano e as que são criadas pela própria pessoa no decorrer de sua história, o que nos permite afirmar que ela mesma também gera desenvolvimento para si (Vigotski, 2021).

Bomfim, Petrola e Pacheco (2022) dizem que houve uma mudança de paradigma na compreensão do objeto de estudo da psicologia ao olhar o ser humano como produto e produtor da História, colocando a pessoa como agente central do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores dentro de um processo ontogenético, e não como consequência de influências externas e isoladas.

Há que ressaltar, no entanto, que foi objetivo de Vigotski (2021) identificar as leis relativas ao desenvolvimento da criança e do adolescente e que, na sua concepção, a pessoa madura continua a se desenvolver, porém, não está submetida às mesmas leis. Oliveira (2004) diz que a pessoa adulta tem uma história mais longa e provavelmente mais complexa que a da criança e a do adolescente em relação a suas experiências, seus conhecimentos, reflexões sobre o mundo e sobre si, trazendo diferentes habilidades e dificuldades, bem como mais capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seus processos de aprendizagem.

Além disso, Mitjans Martínez (2009, p. 219) ressalta como os diversos contextos e as interações participam do desenvolvimento adulto:

De qualquer forma, considerar o desenvolvimento adulto de uma perspectiva histórico-cultural coloca em primeiro plano o estudo do papel que desempenham nele os contextos nos quais o indivíduo está inserido e as relações que neles estabelece, assim como o papel da aprendizagem nesse processo.

Da relação entre aprendizagem e desenvolvimento

A aprendizagem humana é a construção de significados que se integram em cada indivíduo. Transformamos nossas percepções e sensações em significados, mas também transformamos nossa história ao incorporar novos significados a quem nós somos, ao que sentimos e ao que podemos fazer (Membrive, 2022).

É comum associar a aprendizagem, sobretudo a escolar, à ideia de assimilação ou armazenamento, seja de conteúdo ou de experiências, em uma lógica reprodutiva. Mitjans Martínez e González Rey (2017), por outro lado, chamam atenção para a característica produtiva da aprendizagem, de uma real personalização do aprendido de forma que possa ser utilizado em novas e diferentes situações e espaços, integrando outros conhecimentos e experiências, ampliando suas representações e gerando ideias além das que foram apresentadas. Implicada na aprendizagem, portanto, a pessoa é capaz de constituir novos recursos subjetivos, como autoconfiança, nível de reflexão, melhoria na comunicação etc. (Ramos, Engel & Coll, 2023), e operacionais, como análise, síntese, generalização etc. (Mitjans Martínez & González Rey, 2012), de forma altamente singularizada, podendo produzir desenvolvimento.

É seguindo essa lógica que os mesmos autores descrevem três formas básicas de expressão da aprendizagem: reprodutivo-memorística, compreensiva ou contextualizada e criativa. A primeira diz respeito a uma postura passiva do(a) aprendiz, em que a memorização tem primazia em relação à compreensão real do estudado. A segunda, por sua vez, é definida por uma postura ativa, com vistas a aprender a essência do conteúdo estudado e suas relações com outros conhecimentos e experiências vividas. Dessa forma, a reflexão é central nesse tipo de aprendizagem e tem impactos em outros espaços sociais que o(a) estudante ocupa. Por fim, a terceira é caracterizada pela centralidade na criatividade, em que são geradas novidades e o(a) aprendiz assume caráter transgressor nesse processo (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

A *condição de aprendiz* também é conceito importante para compreender o processo de aprendizagem e a implicação dos(as) estudantes em sua ação de aprender. Segundo Mitjás Martínez (2009), esse conceito consiste nas representações dominantes do(a) estudante, na forma como reflete, se coloca e percebe a si mesmo(a), a maneira como enfrenta a atividade de estudo, entre outros aspectos.

Conforme Ramos, Engel e Coll (2023), que se apoiam nas pesquisas de Mitjás Martínez sobre o conceito de configuração subjetiva da ação de aprender, entendemos a expressão *ação de aprender* como uma ação constituída de acordo com 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 a sua história de aprendizagem e suas experiências anteriores, que constituem a trama social de sua vida. Importa demarcar que, diferentemente do conceito de configuração subjetiva da ação de aprender que inspirou o uso dessa expressão, fazemos referência a ações conscientes que a pessoa exerce para aprender.

Como em outras formas do saber psicológico, Vigotski (2010) argumenta que existem relações indissociáveis entre o desenvolvimento e a aprendizagem desde os primeiros dias de vida. Para ele, diferentemente dos demais, a aprendizagem antecede e é condição necessária para o desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real, portanto, não determina de forma alguma seu curso subsequente de desenvolvimento, que é moldado pelas orientações e relações ainda por acontecer. Esse ponto de vista tem consequências muito importantes para a educação, posto que coloca a intenção educativa naquilo que ainda não está pronto e que deseja ser adquirido. Isso também evidencia a importância das relações sociais, que são a força motriz da aprendizagem e dos processos de desenvolvimento da pessoa.

Há que destacar ainda o fato de que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não acontece de forma linear e paralela, como a sombra acompanha o objeto que a projetou (Vigotski, 2010). Na realidade, essas relações são dinâmicas e complexas, e, por isso, não há fórmula única e imutável que possa representar esse processo. Logo, o autor afirma que

Desse ponto de vista, aprendizagem não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (Vigotski, 2010, p. 115).

Por fim, realçamos o fato de que nem toda aprendizagem leva ao desenvolvimento, sobretudo no que se refere à aprendizagem no adulto. Aquela que consiste em estabelecer certo número ou sequência de hábitos que não alteram as características psicológicas da pessoa, mas aproveita um desenvolvimento já elaborado, contribui muito pouco para o processo de desenvolvimento geral (Vigotski, 1988).

Perezhivanie, vivência e aprendizagem

A história de um conceito aberto

A partir de Vigotski (1991), podemos afirmar que os conceitos científicos têm origem na realidade, sendo uma repercussão das relações e dos processos reais. Mesmo carregando certo grau de realidade, eles sempre são uma produção do(a) cientista, ou seja, uma abstração de um fato reconhecido dentro de uma teoria ou sistema. Eles não são, portanto, imutáveis, mas sua construção, mudança e morte dependem do substrato sociocultural da época, das condições gerais do conhecimento e da natureza dos fenômenos estudados. À medida que usamos os conceitos, os criticamos, desgastamos seu uso, fazemos novos usos, ampliamos seu significado etc. permitimos o desenvolvimento da própria ciência. Dessa forma, o autor assevera que “O investigador,

posto que não é só um técnico, um registrador e um executor, é sempre um filósofo, que durante a investigação e a descrição pensa o fenômeno, e sua forma de pensar se reflete nas palavras que utiliza” (Vigotski, 1991, p. 334).

Um conceito científico não é uma simples definição, mas uma ferramenta analítica ou uma lente teórica que permite a investigação de um fenômeno. O conceito *perezhivanie* aparece já no primeiro texto vigotskiano de significativa importância “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”, escrito em 1916. Inicialmente foi usado de forma muito próxima do cotidiano da língua russa, sendo uma experiência acompanhada por fortes estados emocionais. Aparece também em seus livros seguintes com pequenas mudanças, apresentando um caráter marcadamente emocional que demanda uma compreensão racional após a experiência. No final de sua vida, entretanto, entre 1932 e 1934, Vigotski retomou o conceito de forma significativamente diferente (Toassa, 2009).

González Rey (2016) chama atenção para o fato de que o conceito de *perezhivanie*, como conceito psicológico, foi negligenciado pela psicologia soviética como resultado de um crescente objetivismo mecanicista que prevaleceu nos anos posteriores à morte de Vigotski. Veresov (2020) destaca outras questões que corroboraram a visão distorcida das ideias do autor: a rápida evolução da teoria vigotskiana, as brechas na publicação e nas traduções das obras, e as falhas nas traduções como realidade que permaneceu até o final do século XX e prejudicou o avanço da teoria e de seus conceitos. Gradualmente, no entanto, essa realidade foi sendo modificada, e o conceito passou a ser objeto de muitos pesquisadores, tendo em vista que é importante para a concretização de um projeto de psicologia monista, como a psicologia histórico-cultural. Destacamos também o fato de que, devido a sua morte prematura, Vigotski não chegou a definir uma ontologia do conceito desenvolvido por ele.

Outras questões relacionadas ao conceito de *perezhivanie*, são apresentadas por Mok (2017). Ele não é um conceito independente, mas existe dentro de um sistema conceitual complexo da psicologia histórico-cultural e foi construído como uma nova direção no trabalho de Vigotski. Além disso, é necessariamente informado pela herança teórica e filosófica do autor e não só faz referência, mas também solidifica ideias espalhadas por toda sua prolífica carreira. No entanto, após a sua morte, encontra problemas de tradução, interpretação e apropriação por diferentes autores(as) e campos de pesquisa, cujas agendas ampliam os problemas no entendimento, uso e desenvolvimento do conceito.

É comum os(as) pesquisadores(as) manterem o uso do termo em russo, *perezhivanie* ou *pereživânie*, devido à inexistência de palavras equivalentes em outras línguas (Veresov, 2017; Toassa, 2009), ou usarem a palavra *vivência*, que mais se aproxima do original; sem deixar de ter em consideração que não há equivalência exata entre os termos, recorreremos aos avanços teóricos feitos por autores contemporâneos, principalmente Veresov (2017) e Veresov e Mok (2018).

O significado e conteúdo de vivência

Segundo Veresov (2017) e Toassa (2009), existem dois significados de vivência. O primeiro é de caráter ontológico, isto é, está ligado à totalidade de fenômenos psicológicos, entendidos, nesse caso, como processo de vivenciar e como conteúdo da própria vivência. O segundo é epistemológico, sendo um conceito dentro de um sistema teórico, que proporciona a análise do e intervenção no processo de desenvolvimento humano, bem como compreensão do papel do meio e das leis do desenvolvimento psíquico.

Vivência é um conceito holístico, marcado pela unidade sistêmica entre cognição e afetividade e entre pessoa e meio. Por isso, é campo de conflitos e apresenta dinâmica dialética, envolvendo o funcionamento psíquico concreto por meio de ações voluntárias e espontâneas e circunscrito pelo corpo, pela linguagem e pelo mundo (Toassa, 2009). Nas palavras de Vigotski (2018, p. 78):

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência.

Nesse conceito vemos a ênfase nos aspectos tanto do meio quanto da singularidade da pessoa; por isso, Mok (2017) ressalta sua importância para analisar o papel do meio no desenvolvimento humano. Nós não o analisamos como ele é em si, já que a pessoa cria sentidos para ele em suas relações com suas diversas facetas. Isso quer dizer que um mesmo evento tem implicações diferentes em pessoas diferentes, a depender dos sentidos a ele atribuídos. Entendemos, portanto, vivência como uma unidade entre a pessoa e o meio *tal como ele aparece para ela* (Vigotski, 2021).

Nesse contexto, importa explicitar o conceito vigotskiano de sentido. Diferentemente de significado, que está relacionado às generalizações estabelecidas por um grupo e que, por isso, permitem a comunicação, o sentido da palavra está ligado às vivências de cada um(a), que lhe atribuem diferentes nuances e representam um campo

mais vasto de manifestação (Vigotski, 2001). Dessa forma, a pessoa não aceita passivamente as influências do meio sobre ela, mas cria novos sentidos a partir desse meio, que influencia seu desenvolvimento de forma particularizada.

De acordo com González Rey (2012), o pensamento de Vigotski permitiu considerar o sentido um sistema no qual estão correlacionados consciência e práticas sociais. As pessoas produzem sentidos em suas práticas sociais, na relação com o outro por meio da linguagem, de modo que eles não se mantêm idênticos no interior da consciência, mas são gerados na dinâmica entre a palavra e os aspectos psicológicos. Álvarez (2022) destaca que esse é um processo constante de construção e reconstrução de sentidos e, até, de significados, e, portanto, a vivência gera influência para além de um momento pontual, reconstruindo-se. Por isso, pode-se afirmar que a vivência é caracterizada pelas experiências e atitudes passadas e atuais das pessoas (Mok, 2017).

Para a psicologia histórico-cultural, o meio tem função essencial no desenvolvimento, sendo, aliás, acusada de tender a um determinismo social (González Rey, 2016). Entender o conceito de vivência é determinante para não cair nesse contrassenso. A influência do meio é sempre mediada pela vivência e ganha determinada direção a partir dela, de modo que é bilateral – pessoa e meio se influenciam concomitantemente. Assim, a vivência apresenta duas facetas: a primeira diz respeito ao meio em relação ao *eu* e a seu modo de vida, e a segunda às peculiaridades do próprio *eu*, de forma que a vivência é sempre pessoal e singular (Vigotski, 2021). Figueiredo et al. (2022, p. 197) argumentam que

a vivência é o modo particular de cada pessoa interagir com o ambiente, ou seja, a vivência traduz a experiência vivida com as emoções e condições de entendimento possíveis para cada pessoa em dada circunstância da sua vida, da sua história singular e dos sentidos e significados atribuídos à situação vivenciada.

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 a vivência da pessoa, 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).

É nessa lógica que a vivência está diretamente ligada à lei genética geral do desenvolvimento cultural. De acordo com essa lei, toda função psicológica aparece em dois planos diferentes: como uma relação primeiro interpsicológica (plano social), e depois intrapsicológica (plano psicológico), produzindo desenvolvimento. Veresov (2017), contudo, afirma que não é possível que toda relação social seja geradora de desenvolvimento. O tipo de relação que mobiliza o desenvolvimento foi chamado por Vigotski (2000) de drama: “Essa é uma relação social que aparece como uma colisão social, uma contradição entre duas pessoas, um evento dramático, um drama entre dois indivíduos” (Veresov, 2017, p. 60).

A vivência é a essência desse drama, já que é por meio dela que a pessoa refrata um evento experienciado afetiva e cognitivamente, selecionando os momentos e os modos da troca social que provocarão mudança. Assim, o social se torna individual não por um processo direto e linear, mas porque acontece pela mediação da vivência, que é a forma singular de viver esse evento dramático. Tais eventos são momentos de viragem que causam mudanças qualitativas na trajetória do desenvolvimento e que também modificam as maneiras como a pessoa interpreta e se relaciona com o meio, mudando então sua própria vivência, e assim por diante (Veresov, 2017).

Outro conceito importante para compreender a relação entre as vivências e o desenvolvimento e a aprendizagem é o de *situação social de desenvolvimento*. Diferentemente da situação social concreta, que é a mesma para todos(as) que dela participam, a situação social de desenvolvimento é única para cada pessoa. De acordo com Veresov (2017), esse conceito descreve um sistema dinâmico de relações e interações entre a pessoa e o meio, e reflete a influência da realidade social no desenvolvimento, destacando, ao mesmo tempo, o que a pessoa aporta ao ambiente social. Dessa forma, em relação a um mesmo evento, haverá quantidade de situações sociais de desenvolvimento equivalente ao número de pessoas que o vivenciam, e, por isso, é precisamente a vivência que transforma a situação social em uma situação social de desenvolvimento.

Além disso, no caso de um evento dramático, o modo como a pessoa se torna consciente, interpreta e se relaciona com o meio sociocultural é transformado e, por sua vez, a própria situação social de desenvolvimento é reorganizada. A singularidade é essencial para compreender esse processo, já que não se pode determinar o resultado da aprendizagem, que depende do modo com a situação é refratada pela vivência da pessoa para criar uma nova e única situação social de desenvolvimento. Dessa forma, a vivência não só molda a aprendizagem, mas também propicia evidências do desenvolvimento que ocorre como resultado da aprendizagem (Veresov & Mok, 2018).

Há que ressaltar ainda que esse conceito representa uma unidade indissociável da consciência, superando a dicotomia entre cognição e afetividade, haja vista que, no processo de vivenciar uma situação, a pessoa lhe atribui sentido e com ela se relaciona afetivamente. Toassa (2009) também assevera que todas as funções psíquicas superiores, que não são inatas, como atenção, memória, emoção, têm uma faceta vivencial, porém cada uma delas aparece de maneira dilatada em relação às demais à medida que a pessoa se relaciona com o mundo.

A fim de compreender o caráter epistemológico da vivência, precisamos compreendê-la como unidade de análise. Dessa forma, Veresov (2017) destacou três conceitos: elemento (*element*), unidade complexa (*unity*) e unidade de análise (*unit*). O elemento parte da decomposição de uma totalidade complexa e, conseqüentemente, apresenta natureza e propriedades diferentes do todo, como um átomo de oxigênio é diferente de uma molécula de água. Quanto à consciência, um elemento seria uma função psíquica, como a atenção ou afetividade.

Uma unidade complexa faz referência a um todo complexo, ou seja, a suas características, suas conexões, seus movimentos e etc., bem como a seu contexto cultural-histórico. É isso que queremos dizer quando falamos que a vivência é a unidade entre pessoa e meio e uma unidade da consciência como parte vital e indivisível de um todo.

A unidade de análise é, por sua vez, uma unidade que mantém as características básicas do todo. Segundo Vigotski (2001), para realizar uma análise, é necessário decompor a totalidade complexa em unidades, as quais são definidas como produtos dessa análise, mas que, diferentemente dos elementos, mantêm as características que são inerentes ao todo e também são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. Então, o(a) pesquisador:

Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam (Vigotski, 2001, p. 8).

Tendo em vista que, para o autor, a psicologia deveria se voltar para o estudo do todo complexo, destrinchar o fenômeno psicológico em elementos cujas especificidades foram modificadas não pode ser suficiente; por isso, a defesa do estudo das unidades de

análise. Com isso podemos afirmar que estudar a totalidade complexa não é uma tentativa ingênua de conhecer todo o fenômeno, mas é uma postura epistemológica marcada pelo esforço por produzir conhecimento contextualizado e multifacetado.

Trata-se de um esforço para compreender o movimento real do fenômeno em uma totalidade concreta, envolvendo a dimensão social, histórica, econômica, cultural, afetiva, cognitiva, simbólica... e tudo mais que envolve a dimensão psicológica (Euzébios Filho & Oliveira, 2022, p. 55).

Dessa forma, a vivência é a unidade de análise da psicologia, porque não subtrai as características da pessoa, do meio nem da consciência, mas as toma no conjunto de suas determinações (Vigotski, 2021).

Finalmente, destacamos as diferenças entre a vivência e a *experiência*. Apesar de compartilhar elementos semelhantes, como as características do meio e da pessoa, as experiências apresentam um grau de elaboração consciente mais elevado, no qual a pessoa pode narrar, recordar e ressignificar uma vivência por meio da linguagem. No processo de vivenciar, a pessoa refrata a situação e pode perceber, refletir e classificar esse momento. Já quando falamos de experiência, falamos da produção de novos significados, incluída a relação, integração ou contraposição de outras vivências, mediante o diálogo com o outro, compreendendo-as de modo mais complexo e profundo (Membrive, 2022).

Vivências de aprendizagem

Diante do exposto, fica evidente que 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* – 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, igualmente, produzem mudanças significativas na pessoa.

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 posições que ocupa, os recursos que mobiliza e etc. (Mitjans Martínez & González Rey, 2017; Ramos, Engel & Coll, 2023). Então, o que chamamos de vivências de aprendizagem 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 mesmos, sobre o mundo, a pandemia, a academia etc.

A tabela a seguir apresenta uma comparação entre os conceitos de aprendizagem, ação de aprender e vivência de aprendizagem.

Quadro 5

Comparação entre conceitos

Conceito	Descrição	Exemplo
Aprendizagem	Construção de sentidos e significados	“E sobre mim? Nossa, eu aprendi muita coisa, muita coisa, inclusive o tamanho da minha força e o tamanho da minha coragem de viver, eu acho que esse é o principal”
Ação de aprender	Uma ação configurada de acordo com as características do contexto e das relações que nele acontecem, bem como das vivências que participam das ações que levam à aprendizagem	“Durante o isolamento social, os meus estudos estavam centrados nas gravações das aulas, que poderiam ser acessadas novamente após o término das aulas em questão. Eu reassistia às aulas e anotava pontos principais do debate”
Vivência de aprendizagem	Vivências de uma situação de aprendizagem, tendo em consideração não só a aprendizagem escolar	“Tem coisas que eu acho que a gente não supera, a gente só vive. Eu não acho que eu superei, porque eu não comecei com dificuldade e terminei com facilidade não.”

Fonte: elaboração da autora, 2023

O arcabouço teórico apresentado nos habilita a analisar os movimentos, conexões e contradições das vivências próprios do momento de isolamento social, que foi caracterizado por experiências completamente novas e disruptivas para a maioria das pessoas e cujas marcas em suas trajetórias de vida vão muito além do que é observável. Quando temos um fenômeno tão multifacetado quanto as mudanças, o desenvolvimento humano e a aprendizagem em um contexto não só complexo, mas também sem precedentes, é necessário lançar mão de uma forma de produzir conhecimento capaz de ir além dos fatos tangíveis e apresentar a potência da singularidade e dos afetos de participantes e pesquisadores(as) como sujeitos históricos.

Pesquisa qualitativa em desenvolvimento humano

Por último, vale destacar que este estudo se afilia à pesquisa qualitativa, compreendendo a realidade social como dinâmica, sistêmica, complexa e circunscrita por determinado espaço e tempo.

A história dos métodos e metodologias da psicologia do desenvolvimento nos mostra que pesquisa qualitativa nem sempre foi predominante no campo do desenvolvimento humano. Ainda na década de 1970, o paradigma positivista dominava o cenário de pesquisa em psicologia. Madureira e Branco (2001) destacam o caráter instrumentalista desse paradigma, o qual supervalorizava o momento empírico em detrimento dos demais momentos da produção de conhecimento. Dessa forma, a discussão metodológica permanecia ligada ao uso de métodos quantitativos ou qualitativos sem questionar os aspectos teóricos e epistemológicos da pesquisa.

O início dos anos 1980 foi marcado pelo crescimento do uso dos métodos qualitativos nas ciências sociais e também na psicologia, mas, de forma semelhante ao que aconteceu durante os anos de domínio do positivismo, as questões teóricas e epistemológicas não foram questionadas pela psicologia dominante. A predominância de

pesquisas atóricas despertou uma contracorrente em psicologia que preconiza a necessidade de uma metodologia que crie vias para o desenvolvimento teórico. Entre os princípios desse grupo estão:

Aprimorar o conhecimento científico por meio de uma pluralidade de valores igualmente valorizados, de minuciosa reflexão das tensões que podem surgir da combinação de diferentes perspectivas em um estudo, da consideração da maleabilidade do fenômeno psicológico sendo estudado, de forte foco na teoria, e, finalmente, de novo foco na contribuição para a sociedade (Demuth, 2015, p. 128).

Diante disso, utilizamos neste trabalho o conceito de metodologia de acordo com Branco e Valsiner (1997), que a compreendem como um processo cíclico. De acordo com os autores, a metodologia envolve a cosmovisão e a experiência intuitiva dos(as) pesquisadores(as), o fenômeno, a unidade dialética entre o método e as informações produzidas e a teoria. Coadunamo-nos com a perspectiva de González Rey e Mitjans Martínez (2017) de que a pesquisa qualitativa não se resume à escolha de métodos, mas é inspirada pelos princípios da epistemologia qualitativa de legitimação da singularidade de sujeitos, grupos e instituições, compreensão do conhecimento como um processo construtivo-interpretativo e valorização do diálogo para a produção do conhecimento.

Nesse processo, pesquisadores(as) e participantes são, portanto, sujeitos históricos, singulares e criativos durante todo o processo da pesquisa. Logo,

Compreendemos que a construção de uma práxis psicossocial que se pretende responsável, conectada com a realidade e transformadora das relações desiguais requer a recusa da ideia de neutralidade e a participação efetiva dos sujeitos envolvidos; isso implica colocar as vivências de todos os sujeitos envolvidos no processo em evidência (Figueiredo et al., 2022, p. 199).

Assim, criticamos a expressão *coleta de dados*, que representa a reificação positivista de todas as pessoas envolvidas no processo de produção de conhecimento, e fazemos o uso do termo *informação*, que é o próprio *corpus* vivo do processo de pesquisa. Essa questão é importante porque as vivências podem ser compreendidas à luz da trama afetiva/cognitiva/histórica que está presente nos movimentos, ideias e relações (Figueiredo et al., 2022).

Análise Temática

Nessa seção contemplamos os principais conceitos e procedimentos utilizados no Método de Análise Temática (AT) usado na pesquisa.

Trata-se de um método de análise qualitativa de identificação, análise e relato de padrões em um conjunto de informações (temas), podendo ter caráter exclusivamente descritivo ou interpretativo. Desta forma, a AT é considerada uma expressão guarda-chuva, o que quer dizer que existem múltiplas formas de aplicar esse método, cabendo, por isso, ao(à) pesquisador(a) tomar decisões ao longo do caminho de acordo com sua orientação teórica e as perguntas de pesquisa (Braun e Clark, 2006).

Joffe (2011) chama atenção para o fato de que a AT não está vinculada a nenhuma orientação teórica e, no entanto, só é pertinente a partir de uma lógica que valoriza o significado que as pessoas atribuem ao fenômeno no lugar da precisão em sua representação. Foi a partir dessa lógica que a selecionamos para esta pesquisa, uma vez que nossa preocupação está em compreender vivências de aprendizagem do grupo em questão e não suas percepções do que foi o ERE.

Um tema contém algo importante sobre as informações em relação aos objetivos da pesquisa e representa um conjunto de significados semelhantes dentro das expressões dos(as) participantes. É importante notar que os temas não emergem do conjunto cognitivo/afetivo/histórico da investigação, mas são uma construção ativa do(a)

pesquisador(a), que lê, identifica, seleciona e interpreta. Além disso, eles não são determinados pela frequência, mas pela relevância que possuem no contexto mais amplo da pesquisa (Braun e Clark, 2006).

Clarke (2017) identificou três tipos de abordagens na AT, nomeados codificação para confiabilidade, grade de códigos e reflexiva ou orgânica. O primeiro mantém a lógica quantitativa: a ênfase está nos cálculos de confiabilidade e exige mais de um analista trabalhando de forma independente com base em códigos pensados *a priori* e desconhecimento prévio dos “dados”. A AT de tipo grade de códigos é realizada por meio de códigos e temas preparados previamente, mantendo, no entanto, certa flexibilidade no curso da análise. É considerada uma abordagem mista.

Por fim, a AT reflexiva é a mais flexível das três, propondo uma imersão e profundo engajamento no conjunto de informações e, por isso, é a que mais se aproxima de uma proposta de ciência voltada para a justiça social, posto que propõe uma crítica ou mudança social. Nela, os códigos podem ser renomeados, divididos, unificados etc., sendo seu objetivo refletir como o(a) pesquisador(a) conceptualiza a análise pela lente dos seus compromissos teóricos e ideológicos. Assim, são as pessoas, como sujeitos sociais e criativos, que assumem o papel principal da pesquisa e não os procedimentos a seguir (Clarke, 2017).

A AT também pode ser caracterizada de acordo com os níveis de interpretação. Na análise semântica, os temas são gerados com base nos significados explícitos das expressões dos(as) participantes, e, portanto, a análise se baseia na descrição, organização e interpretação com o intento de teorizar sobre os aspectos mais amplos da pesquisa. Já na análise latente, o(a) pesquisador(a) vai além dos significados semânticos expressos pelos(as) participantes e examina as ideias subjacentes, as suposições, os sentidos e ideologias que moldam as vivências analisadas (Braun e Clark, 2006).

Além disso, destacamos que, para Joffe (2011, p. 217):

enquanto respostas idiossincráticas ou ocasionais não podem, claramente, ser categorizadas como temas prevalentes; podem, contudo, ter importância. Por exemplo, elas podem expressar o que muitos da amostra tomam como óbvio ou articular algo que a maioria dos membros da amostra acha difícil expressar.

Por fim, coadunando com a autora, consideramos que, apesar de a Análise Temática ter um grande foco na padronização, ela não exclui as produções singulares dos indivíduos, que constituem um cenário de desenvolvimento essencial para o estudo em questão, razão pela qual foi eleita para o estudo.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Geral

Compreender as vivências de estudantes de mestrado, a partir de entrevistas mediadas, na transição do ERE para o retorno às aulas no ensino híbrido e presencial.

Específicos

1. Analisar os desafios e as oportunidades de aprendizagem vivenciadas durante o mestrado no ERE.
2. Analisar as vivências dos estudantes de mestrado na transição entre os períodos do isolamento social e do retorno ao presencial.
3. Analisar as condições de aprendizagem no ERE e como foram mobilizadas novas formas de aprendizagem na pós-graduação stricto sensu.

PERCURSO METODOLÓGICO

A natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório (Gil, 2002), cuja finalidade é aproximação com o problema para torná-lo mais explícito. Conforme mencionado na fundamentação teórica, baseou-se no método da AT reflexiva com análise em nível latente, ou seja, não foram produzidos nenhum código e tema *a priori* e analisamos os conteúdos latentes das expressões dos participantes.

De acordo com as informações geradas no trabalho de campo e na construção das informações, criamos códigos, os quais, por um processo de profundo engajamento e trabalho interpretativo, formaram temas mais simples que contam a história do problema investigado. E, 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 da sua história de vida, que são reconstituídas pelos pesquisadores a partir da análise qualitativa das expressões geradas pelos participantes.

Contexto do trabalho de campo

O trabalho de campo foi realizado com 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. A pesquisa com estudantes de mestrado guarda especificidades, como o desenvolvimento de um nível maturacional cognitivo-afetivo que permite mais autonomia na aprendizagem e posicionamento ativo e inventivo em sua própria formação (Torres & Sánchez, 2008; Patiño-Torres, 2019).

Seguindo as orientações do MEC (Brasil, 2020b), a Universidade de Brasília (2021) manteve suas atividades de ensino e orientação na modalidade remota até o período letivo que teve início em junho de 2022, quando as disciplinas passaram a ser

ofertadas de forma híbrida e presencial. Dessa forma, quando iniciamos o trabalho de campo, os(as) participantes já tinham vivido tanto o ensino remoto quanto o híbrido e presencial, o que possibilitou a construção de informações relativas às vivências da transição entre essas modalidades. Ressaltamos também que os(as) participantes concluíram as disciplinas obrigatórias do mestrado durante o período remoto e iniciaram seu trabalho de campo de forma presencial.

Participantes: convite e descrição

No caso específico desta pesquisa, os(as) participantes são estudiosos do campo do desenvolvimento humano e da educação e estão implicados no processo de produção científica, o que tem repercussões para o futuro da pesquisa sobre o assunto e pode contribuir para novas e importantes transformações em diferentes espaços do corpo social.

Esses profissionais, pela sua formação para a atividade de pesquisa e para a atividade docente, podem ser importantes agentes de mudanças nos espaços sociais onde trabalham, a partir das diferentes posições que ocupam (Mitjans Martínez, 2009, p. 224).

Para analisar a transição entre as modalidades, a escolha dos participantes se deu em função do período de entrada no programa, que foi o primeiro semestre letivo de 2021, no mês de julho, correspondendo ao período de ERE. Inicialmente, realizamos contato com a coordenação do programa que, a nosso pedido, enviou por e-mail a carta convite (Apêndice A) aos estudantes, explicando brevemente o tema, os objetivos e as etapas da pesquisa. Não havendo resposta, também foram contactados(as) diferentes orientadores(as) do programa a fim de motivar estudantes à participação e, por esse meio, obtivemos uma manifestação de interesse. Por fim, o conteúdo da carta convite foi enviado em um grupo de WhatsApp de discentes do programa, por meio do qual tivemos

mais três manifestações de interesse. Esses(as) estudantes foram contactados individualmente por WhatsApp a fim de acordar os passos subsequentes.

Iniciamos o trabalho de campo com quatro participantes, mas, ao fim da segunda entrevista individual, uma participante desistiu devido à falta de disponibilidade, e seguimos a investigação com três participantes, tendo em vista que na pesquisa de viés qualitativo não é o número de participantes que dá legitimidade à pesquisa, mas sim “as necessidades de construção teórica do problema estudado” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 108). Com essa quantidade de participantes, conseguimos gerar inteligibilidade sobre a questão estudada e realizar a construção das informações com qualidade.

Para compreensão da análise, aportamos uma breve apresentação dos(as) participantes. Todos(as) são tratados(as) por nomes fictícios e foram omitidos seus temas e títulos de pesquisa a fim de manter o anonimato de cada um(a). Destacamos de forma geral que os(as) três participantes receberam bolsa de financiamento de agências do governo durante o mestrado. As idades variavam entre 24 e 32 anos no momento de realização do campo.

Grada é uma jovem psicóloga formada pela UnB e foi aprovada no programa de mestrado assim que concluiu a graduação. Realizou todo o seu trabalho de campo durante o mês de dezembro de 2022, quando iniciamos nossas entrevistas, e já havia começado a escrita de sua dissertação. Ela vive na casa de seus pais e se dedicou exclusivamente ao mestrado durante a maior parte dos semestres, passando a atender na clínica posteriormente para complementar sua renda. Ela não assistiu a nenhuma disciplina presencialmente, mas teve orientações individuais e em grupo, e realizou o estágio docente.

Paula, também uma mulher jovem, é pedagoga e já trabalhava como professora por cerca de um ano quando foi aprovada no mestrado e não conhecia o Instituto de Psicologia (IP) da UnB. Quando iniciamos nossos encontros individuais, ela já havia terminado o trabalho de campo e estava se dedicando à escrita da dissertação. Além do mestrado, ela continuou trabalhando como professora e cursando uma segunda graduação, ambas as atividades durante o primeiro e o último semestre letivo. Mesmo tendo concluído a carga horária exigida pelo programa, optou por cursar disciplinas presencialmente, além de frequentar as orientações.

Roger se formou psicólogo em uma universidade federal há quase dez anos e, desde então, se dedicou principalmente ao atendimento clínico e ao ensino de psicologia, sem deixar de trabalhar em outras áreas. Foi aprovado no mestrado sem nunca ter conhecido a UnB e estava realizando seu trabalho de campo enquanto fizemos nossas entrevistas individuais e a dinâmica grupal. Ele tem filhos e, durante o mestrado, trabalhou como psicólogo em diferentes contextos. Além disso, já possuía experiência no ensino *online* como professor e monitor. Assim como Paula, cursou uma disciplina presencialmente a pedido de sua orientadora e frequentou orientações.

A pesquisa de campo

Foram realizadas três entrevistas mediadas individuais e uma dinâmica grupal. A primeira entrevista foi feita presencialmente, a segunda de modo remoto, devido à paralisação das atividades em apoio aos bolsistas da Capes que tiveram o recebimento das bolsas atrasado, e a terceira foi feita presencialmente com Grada e a distância com Paula e Roger, de acordo com a disponibilidade de cada um(a). A dinâmica grupal foi presencial. Os encontros presenciais foram realizados em uma sala cedida pela orientadora desta pesquisa no IP, e foi feita a gravação sonora; já dos remotos, pelo

Microsoft Teams, foi feita a gravação de voz e imagem, em conformidade com a autorização dos(as) participantes.

Realçamos que, conforme Madureira e Branco (2001), a entrevista é um processo dialógico no qual participante e pesquisador(a) compartilham novos significados, construídos no decorrer do processo. Dessa forma, para todos os encontros foram previamente preparadas questões orientadoras e recursos mobilizadores, mas, com base na escuta e nas expressões dos(as) participantes, novas perguntas e provocações foram incluídas. Todos esses procedimentos estão detalhados nos apêndices G a K.

Ademais, criamos, adaptamos e buscamos instrumentos a fim de propiciar a expressão dos(as) participantes e a produção de novos sentidos e significados sobre suas vivências. Os instrumentos foram: Linha do tempo da trajetória de aprendizagem, seleção e discussão de imagens e leitura de reportagem jornalística que funcionaram como recursos mediadores semióticos. A seguir, estão descritas as atividades das entrevistas (3) e da dinâmica grupal.

Primeiro dia de entrevista

Nesse encontro, o(a) participante deveria realizar uma linha do tempo de sua trajetória como aprendiz com os momentos mais marcantes ocorridos e os que preveem que acontecerão. Esse recurso foi importante para aproximar a pesquisadora e os participantes para trazer à tona as vivências de aprendizagem, e a história de cada um(a), mobilizada pelo ato de recontar as suas vivências. Em seguida, foram feitas questões complementares sobre o mestrado e sua 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 que cada um(a) viveu e possibilitar a

produção de novas aprendizagens sobre elas. Depois os(as) questionamos sobre suas vivências durante o isolamento social focalizando espaços sociais diferentes do universitário.

Entre entrevistas: exercícios de autorreflexão

Entre a segunda e a terceira entrevista, pedimos que completassem exercícios de autorreflexão sobre sua condição de aprendiz e sua trajetória no mestrado, recurso inspirado no criado por Mitjans Martínez (2009). Eles foram enviados em um documento de Word por WhatsApp para ser respondidos textualmente. Essas questões permitiram a reflexão sobre a ação de aprender e sobre suas características como aprendizes, bem como sobre as possíveis mudanças percebidas após o ERE e a trajetória no mestrado. Foram entregues por Grada antes da entrevista seguinte, por Paula após a terceira entrevista e por Roger após a dinâmica grupal.

Terceiro dia de entrevista

Para esse encontro, selecionamos a reportagem jornalística intitulada “Pandemia favoreceu ensino remoto, mas aumentou desigualdade em universidades do mundo inteiro”, com relatos de estudantes universitários de vários continentes, expondo uma gama variada de experiências de ensino remoto, com 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 no início da segunda entrevista foram impressas e dispostas na mesa a fim de que todos(as) compartilhassem suas vivências, aproximando o grupo e iniciando o diálogo. Depois foi feita apenas uma pergunta disparadora sobre como foi continuar aprendendo no contexto das fotos que trouxeram e das vivências relatadas.

Procedimentos de análise e construção das informações

Utilizamos o Método de Análise Temática (AT) para compreender as informações segundo as definições e procedimentos de Braun e Clark (2006). Seu objetivo fundamental é destacar as principais constelações de significados presentes nas expressões dos(as) participantes, incluindo das dimensões cognitivas, afetivas e simbólicas, indo além da descrição e favorecendo a interpretação.

Das características fundamentais de análises qualitativas realçamos “Aspectos como busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas” (Souza, 2019, p. 53).

Considerando que utilizamos a AT reflexiva latente, o processo de análise e construção das informações não foi linear, mas demandou uma atitude recursiva, tendo em vista seu caráter flexível no qual os pesquisadores(as) retomam e ajustam as diferentes construções da análise durante as diferentes fases; um exemplo disso foi a construção, agrupamento ou divisão dos códigos no decorrer das três primeiras fases.

As transcrições das entrevistas e da dinâmica grupal foram realizadas manualmente a partir da gravação, levando em consideração as diversas formas de expressão dos(as) participantes, como tom da voz, hesitações, silêncios, risadas, choros etc.

Foi utilizado o *software* ATLAS.ti na sua versão mais recente (23) para análise do *corpus* da pesquisa. O *software* foi desenvolvido em 1989 por Thomas Muhr (1991), na Alemanha e tem sido utilizado por pesquisadores de todo o mundo por conta de sua facilidade e da gama de ferramentas disponíveis, tendo potencial para ser aplicado de formas diversas, com categorias prévias ou não. No caso específico desta pesquisa, após a criação dos documentos, foi possível realizar a marcação de trechos referentes às

transcrições das entrevistas, da dinâmica de grupo e do exercício de autorreflexão. Optamos pelo uso do *software* tendo em vista as facilidades de organização das informações geradas durante o campo e para apoiar a análise temática, a construção das relações entre códigos e de candidatos a temas e a identificação de padrões e contradições.

A análise foi feita seguindo os seis passos para uma AT qualitativa segundo Braun e Clark (2006) e Terry et al. (2017): familiarização com o *corpus*; gerando códigos; buscando temas; revendo temas em potencial; definindo e nomeando temas; e escrevendo o relatório. A construção e a descrição dessas fases nesta pesquisa estão detalhadas na seção seguinte.

Cuidados éticos

Consideramos que rememorar os momentos vividos durante o auge da pandemia de covid-19 pode evocar sentimentos de sofrimento por parte dos(as) participantes, causando desconforto durante a entrevista. Para tanto, propomos criar um *setting* social construído com base no diálogo, na conversação não hierárquica, no respeito, escuta e acolhimento emocional. Outro elemento que caracteriza os fundamentos da epistemologia qualitativa é base da ética do sujeito, “o que supõe não somente acolhimento, mas também oferecer recursos para provocar a reflexão crítica e posicionamentos criativos” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 157), por meio da constituição de cenários em que a expressão do sofrimento e do desconforto possa gerar vias para outras vivências que ressignifiquem a experiência do isolamento social.

Contamos, além disso, com o aceite institucional da coordenação do IP, e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB (parecer número 5.741.750). Todos(as) os(as) participantes foram devidamente informados sobre o tema e os objetivos da pesquisa, bem como sobre o fato de serem voluntários, podendo abandonar a pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo

ou constrangimento, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização do Uso de Voz e de Imagem para fins de pesquisa. Reiteramos o devido respeito e sigilo às informações e conteúdos compartilhados no decorrer da pesquisa.

RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DA ANÁLISE TEMÁTICA

A análise das informações foi dividida em três tópicos. No primeiro estão descritos os passos tomados para a construção da AT e os seus resultados encontrados, em seguida, apresentamos os temas propriamente ditos e, por fim, fazemos a discussão desses resultados.

Construção das fases da Análise Temática e resultados

O primeiro passo foi a familiarização com as informações analisadas mediante a leitura ativa e profunda, buscando os significados compartilhados pelo grupo e elaborando perguntas sobre as produções e expressões dos(as) participantes. Conforme mencionado, utilizamos o recurso *citações* do ATLAS.ti, que consiste na marcação de trechos dos documentos referentes às transcrições das entrevistas e da dinâmica grupal e do exercício de autorreflexão. Seleccionamos o total de 280 trechos de acordo com sua relevância para os objetivos da pesquisa. As citações foram numeradas pelo *software* de acordo com o documento de origem (entrevistas, exercícios de autorreflexão ou dinâmica grupal). O primeiro algarismo representa o documento de onde foram retiradas, enquanto o segundo algarismo indica a ordem em que aparecem. Por exemplo, a citação 1:2 refere-se à segunda citação de entrevistas com Paula. Os documentos foram organizados da seguinte forma: entrevistas com Paula (1), entrevistas com Roger (2), exercícios de autorreflexão de Roger (3), exercícios de autorreflexão de Paula (4), exercícios de autorreflexão de Grada (5), entrevistas com Grada (6) e dinâmica grupal (7).

Em seguida, as citações foram classificadas em etiquetas por meio do recurso *criar relação*. As etiquetas criadas são: desafios, oportunidades, vivências durante a pandemia, vivências após a pandemia e ação de aprender. Um exemplo está na figura 1. Nesse momento, como, aliás, em todos os demais, foi importante termos feito anotações

com observações e *insights* relacionados à totalidade das informações. Usamos o recurso *memos* para essas anotações.

Figura 1

Exemplo de citações com as respectivas etiquetas

P: Estar distante. Isso me afetou demais, principalmente no início de dois mil e vinte. Quando a gente ainda não tinha vacina, isso me afetou muito. E esse medo de perder a minha família. Eu sei que a minha família nunca foi aquela "nossa, é Deus em cima e a minha família na terra". Mas família é assim mesmo. Tem coisa que a gente perdoa e que a gente releva. E eu tinha muito medo da minha mãe, do meu pai pegarem covid e acabar, né? E eu tinha muito medo da minha avó também. E por, por mais que não pareça, eu tinha muito medo da minha sogra também, porque ela também era uma velhinha. Eu acho que é mais essa sensação de que medo. O tempo todo, medo, medo, medo, medo. Eu "vó, pelo amor de Deus, não aceita qualquer um na sua casa, não é assim". Aí ela não sabe mexer no celular e ela só, só mostra aqui, ó. Eu "vó, só to vendo o seu nariz". Assim, é, mas é, qual foi a pergunta mesmo?

1:7 Est...
Dificuldade 1:2 Bom, é como s...
Vivência durante a p... 1:6 Eu a...
1:5 Est...
1:6 Est...
Vivência durante a p... 1:7 Esta

Fonte: acervo da autora 2023

Em seguida, iniciamos o processo formal da codificação. Os códigos são unidades menores e mais simples que agregam significados semelhantes. Para realização desse passo, foi feita a leitura dos trechos selecionados e seu agrupamento de acordo com um padrão de significado, utilizando o recurso *codificação*. Sempre que julgamos necessário, cabe observar, mais um código foi atribuído a uma citação, como pode ser visto na figura 2.

Figura 2

Exemplo de citação codificada

: Hmm... me vem à mente muito este período mesmo, porque eu também tirei as fotos pensando nele, né? É, uma certa sensação de tristeza pela solidão, pelo isolamento, né, que a gente tava vivendo. Então essa, essa falta de interação com outras pessoas, especificamente num ambiente de aprendizado, eu senti muita falta. Então eu trocaria a flexibilidade pela presencialidade. Facilmente trocaria. Então, me vem essa sensação aqui, solidão, né, e vem, lembro da, das aulas, lembro de momentos marcantes, de vocês, né, dos meus colegas, do, da minha dificuldade em prestar atenção, muita dificuldade em tá quatro horas em frente ao computador. E essa coisa do curso online não funciona comigo, terapia online não funciona pra mim. Essas interações humanas online são, são bem difíceis. Acho que é uma coisa bem particular, tem gente que gosta, mas eu senti falta assim, senti falta. Eu tava distante da d universidade já faz tempo, né, dois mil e quatorze, então eu, foram oito anos, oito anos longe do ambiente acadêmico. Então foi uma experiência muito diferente, muito diferente.

2:15 E... uma certa sensação de tristeza p...
Dificuldade do ERE na ação de...
Reflexões
Solidão

Fonte: acervo da autora, 2023

Após a primeira leitura, foi feita a descrição dos códigos construídos para manter a coerência na codificação e recodificamos os trechos selecionados. Repetimos essa etapa mais duas vezes, especificando e esmiuçando os códigos a partir de conteúdos semânticos e latentes. Durante todo esse processo, códigos foram excluídos, associados, separados e renomeados. Vale ressaltar que, além dos padrões de significados, também mantivemos nossa atenção nas produções singulares de cada participante e que esse processo de

construção e reconstrução prosseguiu durante toda a análise. A seguir está a lista final de códigos e a quantidade de citações referente a cada um deles.

Quadro 6

Lista final de códigos e frequência das citações por parte dos estudantes

Código	Frequência
Ação de aprender antes	9
Ação de aprender após	21
Ação de aprender durante	20
Adoecimento	15
Angústia	13
Aprendizagem contextualizada	13
Atritos em casa	5
Autonomia	5
Cansaço	14
Concepção de aprendizagem	5
Condição de aprendiz	15
Criatividade/recurso	6
Crítica ao sistema universitário	10
Desorganização nos estudos	11
Dificuldade de concentração	22
Dificuldade de se relacionar no retorno	3
Dificuldade de se expressar na aula/orientação remota	5
Dificuldades com o projeto de pesquisa	6
Minimizando o mal-estar	10
Facilidades do ERE	8
Falta de acolhimento da instituição	6
Falta de orientação das professoras em autonomia dos estudantes	6
Fortalecer o relacionamento com a família	2
Frustração com o mestrado	7
Gosto pelo ambiente universitário	4
Medo de perder pessoas	6
Motivação para aprender	21

Profissão como motivação para o aprendizado	2
Reflexão sobre si mesmo/a	15
Relação com os(as) professores(as)	11
Relacionamentos no mestrado	10
Ressignificar a vivência da pandemia	13
Sensação de alívio/conforto	9
Sentido de não ter aprendido	17
Serviço de casa	5
Sobrecarga de trabalho	12
Solidão	16
Valorização da presencialidade/presencialidade = pessoalidade	18
Valorização das relações com os(as) professores(as)	7
Valorização do diálogo para aprender	20

Fonte: elaborado pela autora, 2023

Na terceira fase, reajustamos nosso olhar para as questões mais abrangentes da análise, classificando e combinando os códigos em padrões maiores e mais significativos. Inicialmente estabelecemos as relações entre códigos por meio de um mapa temático criado com o recurso *redes* do ATLAS.ti. Já nessa fase foi necessário voltar aos códigos, subdividindo, agrupando e criando outros, tendo em vista o caráter recursivo da análise. A primeira versão do mapa temático com todos os códigos está no Apêndice L.

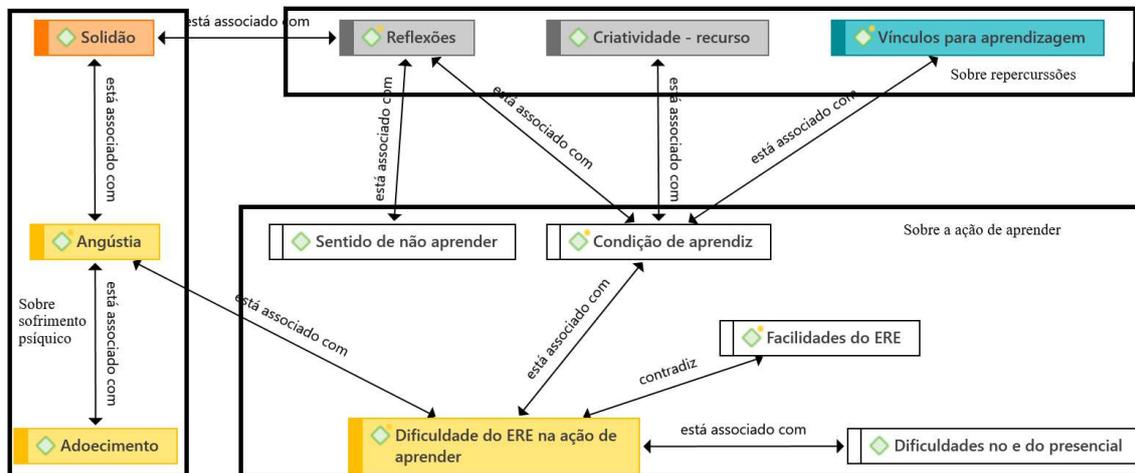
Em seguida, retomamos as citações e os códigos criados e os reunimos a partir das relações existentes entre eles, tendo em vista o contexto amplo das expressões, dos sentidos e dos significados criados pelos(as) participantes. Então analisamos, construímos e reconstruímos diferentes mapas temáticos, o que resultou no mapa temático final, apresentado na figura 2.

Finalmente, com base nas relações entre os códigos e a totalidade das informações geradas no campo, identificamos três candidatos a temas: “sobre sofrimento psíquico e

emocionalidades durante o isolamento social”, “sobre a ação de aprender: dificuldades e contradições” e “sobre as repercussões do isolamento e o potencial reflexivo da pesquisa”.

Figura 3

Mapa temático final



Fonte: elaboração da autora, 2023

Na revisão dos temas, refinamos as construções da fase anterior de acordo com os conceitos centrais para cada um deles: sofrimento psíquico, ação de aprender e repercussões do isolamento e da pesquisa. Neste momento buscou-se a coerência entre os códigos selecionados para o tema e dos temas em relação às expressões dos(as) participantes. Também considerou-se o fato de que os temas são distintos entre si e, ao mesmo tempo, estão relacionados, a fim de contar a história do problema investigado. Para isso, fizemos uma lista com os códigos e os candidatos a tema resultantes da fase anterior (Quadro 7). Finalizamos essa etapa com os mesmos temas iniciais, considerando que capturam bem os sentidos e significados do *corpus* da pesquisa.

Quadro 7

Códigos por tema

Sobre sofrimento psíquico e emocionalidades	Sobre a ação de aprender: dificuldades e contradições	Sobre as repercussões do isolamento e o potencial reflexivo da pesquisa
Angústia: paralisação	Desorganização nos estudos	Ressignificar a pandemia
Adoecimento: ansiedade, terapias,	Crítica ao sistema universitário	Criatividade/Recurso

medicamentos, depressão, tristeza		
Atritos em casa	Relacionamentos no mestrado	Fortalecer o relacionamento com a família
Medo de contaminar e de perder pessoas	Dificuldade de concentração	Reflexão sobre si mesmo(a)
Serviço de casa	Dificuldade de se relacionar no retorno	
Solidão	Dificuldade de se expressar na aula/orientação remota	Valorização da presencialidade/presencialida de=pessoalidade
Cansaço	Dificuldade com o projeto de pesquisa	Valorização da relação com os(as) professores(as)
Minimizando o mal- estar	Falta de acolhimento da instituição	Valorização do diálogo para aprender
	Frustração com o mestrado	
	Relação com os(as) professores(as)	
	Autonomia Sentido de não ter aprendido	
	Sobrecarga de trabalho	
	Aprendizagem contextualizada	
	Concepção de aprendizagem	
	Gosto pelo ambiente universitário	
	Facilidades do ERE	
	Sensação de alívio/conforto	
	Profissão como motivação para aprender	
	Motivação para aprender Condição de aprendiz	

Ação de aprender (antes,
durante e depois)

Fonte: elaboração da autora, 2023

Na quinta fase, assumimos orientação mais interpretativa dos temas a fim de identificar a essência da qual cada um trata e qual aspecto abrangente das informações representa. Dessa forma, elaboramos breve descrição, que pode ser vista no quadro 8. Além disso, os nomeamos a partir de expressões dos(as) próprios(as) participantes, capturando a história de cada tema. A última fase é a escrita do relatório de análise e discussão das informações, presente no tópico a seguir.

Quadro 8

Breve descrição dos temas

Tema	Descrição
“Parece que eu era atropelada em todo momento”: vivências durante o isolamento	Os estados emocionais são o conceito principal desse tema. Durante o período de isolamento social e de ERE, os(as) participantes passaram por momentos de angústia, entendida como uma inquietação que chegou a ser paralisante. O adoecimento, principalmente psíquico, e a solidão contribuíram para agravar essa situação
“Foi muito desafiador. Até hoje corro atrás dos prejuízos”: recursos (adaptações) desenvolvidas na ação de aprender	Ação de aprender principalmente durante e após o ERE são as expressões centrais desse tema. Refere-se as dificuldades e as mudanças que ocorreram para manter o aprendizado nessas circunstâncias, bem como os recursos (adaptações) desenvolvidas para suprir os sentimentos de abandono ou solidão.
“Deu pra tirar leite de pedra”: repercussões das vivências do isolamento e do ERE	A capacidade de gerar novas aprendizagens e possibilidades dentro de um contexto de muitas dificuldades e sofrimentos é central nesse tema, bem como o potencial da pesquisa de mobilizar a reflexividade. Abordamos os desenvolvimentos e as reflexões produzidas a partir das vivências do ERE.

Fonte: elaborado pela autora, 2023

Análise e discussão das informações: temas construídos a partir das vivências dos(as) estudantes

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

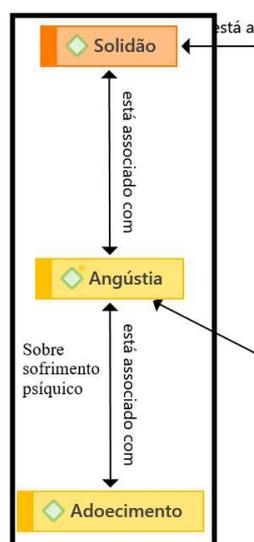
Estados emocionais são relevantes para a aprendizagem, uma vez que na vivência estão envolvidos os afetos, o meio físico e social, a materialidade do corpo etc. e que as próprias vivências geram aprendizagens que moldam o desenvolvimento da pessoa (Veresov & Mok, 2018).

À vista disso, por meio desse tema, buscamos aprofundar os sentidos e significados sobre as emocionalidades produzidas durante o isolamento social pelos(as) participantes, considerando também que, assim como observado pelas pesquisas abordadas na revisão de literatura, esses aspectos tiveram importantes impactos na aprendizagem e na ação de aprender (Han, Chang & Kearney, 2022; Khonke, Zou & Zhang, 2021; Cariaga, 2021).

Retomamos a figura 4 para aprofundar os elementos contidos nela.

Figura 4

Corte em ampliação do mapa temático: vivências durante o isolamento



Fonte: elaborada pela autora, 2023

Assim como para a maioria das pessoas, 2020 e 2021 foram anos marcados por dificuldade e desafio para os(as) participantes, devido à pandemia da covid-19 e suas implicações, como evidenciado pelo trecho que dá nome a esse tema. A metáfora do atropelamento ressoa com esse grupo, pois suas tentativas de seguir a trajetória de suas vidas eram bruscamente interrompidas por complicações externas, causando sofrimento, até ao lembrar esses momentos durante as entrevistas, como vemos no trecho: “Aí quando eu lembro de dois mil e vinte e um, é sempre um ano que foi doloroso pra mim” (1:30).

“Atropelamentos e as consequentes dores”, nesse caso, estão ligados à sensação de insegurança frente ao desconhecido. Esse elemento contribui significativamente para as emocionalidades vividas durante um período sem precedentes como o da pandemia, sobretudo pelo medo experimentado por Grada e Paula. 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 esse receio, uma vez que, na eventualidade de contaminação, esse afastamento poderia se tornar permanente.

O contexto de aumento de casos de contágio e de óbitos pela covid-19 e o fato de os familiares estarem distantes, sendo que alguns não tomavam as devidas precauções e também faziam parte de grupos de risco, mobilizaram a geração de um crescente sentimento de medo.

Eu, no geral, durante a pandemia toda, eu tive muito medo do vírus assim, mas não, assim, mas mais pelos meus pais, né? Medo por mim também, mas o meu maior medo era transmitir esse vírus, esse vírus pros meus pais. [...] E aí depois as notícias foram mostrando que o vírus estava se espalhando. Aí eu comecei a ficar com muito medo, muito medo mesmo assim... Eu comecei a ficar com muito,

muito medo assim do vírus. E aí eu acho que grande parte desse período quarentena foi medo. Medo, bastante medo (6:29).

Diferentemente, Roger disse não ter tido medo de ser contaminado pelo vírus ou mesmo de morrer, mas, assim como as outras participantes, enfatiza a solidão como uma das principais fontes de sofrimento durante o período de isolamento social. É relevante notar que os três, independentemente do gênero, valorizam profundamente as relações interpessoais e o contato com outros. Tal característica desse grupo de participantes pode ter contribuído para o aumento dos sentimentos de angústia e para as dificuldades na aprendizagem.

Acho que a experiência de solidão, né, de, de falta de contato com outras pessoas. [...] É, isso em mim gerava uma certa angústia. Eu não, eu não tive medo pela pandemia, isso é uma coisa minha também, eu não tenho medo de doenças em geral, elas não me dão medo, né? Também não tenho medo da morte, não tenho esses medos. É, mas, a, a impossibilidade do contato com outras pessoas me gerava angústia (2:24).

A partir do isolamento, os(as) participantes produziram sentidos e significados voltados para a solidão, que reverberou em dificuldades de construir relacionamentos também durante o mestrado, tornando-se obstáculo para a própria aprendizagem. Afinal, conforme Vigotski (1991), não se pode aprender de maneira isolada; as próprias relações mobilizam a aprendizagem.

No trecho seguinte, vemos que Roger, diferentemente das demais participantes, naturalizava o fato de que a implicação pessoal é indispensável para aprender e afirmava que solidão é parte do processo real de aprendizagem. Vale ressaltar, então, que para ele esse processo parece ter sido menos doloroso e, como veremos no tema seguinte, não o impediu de reconhecer as facilidades do ERE e de construir relações de amizade no

mestrado. Contudo, para todos(as), a solidão durante a aprendizagem foi agravada no contexto *online*, posto que as interações com colegas e professoras eram mediadas pelas tecnologias digitais, e gerou um sentido de mais dificuldade, tendo em vista que houve modificação na ação de aprender antes da pandemia e durante.

Não ter interação presencial com professores e colegas foi o que mais afetou meu aprendizado. Existe um processo solitário natural no aprender que acontece na leitura e reflexão, normalmente balanceado com os encontros, contatos, vivências. O fato deste balanço ter sido *online* trouxe mais sensação de solidão e menos efetivação do aprendizado. A falta deste equilíbrio entre a solidão e o convívio foi o mais difícil (3:5).

No contexto do isolamento do mundo exterior, dividir o espaço de casa com familiares contribuiu para o aumento do desconforto: um espaço muitas vezes pequeno para muitas pessoas, muitas atividades sendo realizadas no mesmo lugar, discordâncias quanto ao modo de lidar com a pandemia, entre outras questões. Aliado a isso, também esteve presente o esforço para se adaptar e tentar superar os desentendimentos em casa, contribuindo para mobilizar emocionalidades de desconforto.

Então esse processo foi muito conturbado, muita briga dentro de casa por causa disso. [...] E aí eu acho que foram muitas adaptações assim operacionais pra fazer ser uma situação viável pra todo mundo. Só que tudo isso em meio a muito desgaste. A nossa casa não é grande. Então, quatro pessoas numa casa e dois cachorros o tempo todo foi meio conturbado assim. Não foi legal não. A gente terminava o dia estressado tanto por causa da pandemia, por causa do Bolsonaro e por causa de todos esses atritos familiares, porque a gente não sabia viver assim, né? Ninguém sabia, eu acho (6:33).

Estar em casa também implicou a construção da necessidade de mantê-la limpa e organizada constantemente, fosse pela presença de todos em casa, pela cobrança de outros familiares ou pela tentativa de ter controle ao menos sobre esse aspecto do cotidiano, em meio a constantes mudanças e incertezas. Como grupo que passou a ocupar constantemente o mesmo espaço, os familiares foram forçados(as) a realizar e ocupar outros papéis que anteriormente não eram assumidos, gerando mais tensões e conflitos.

Eu tinha até uma rotina parecida com a que eu tenho no ensino presencial: assistir aula, chegar em casa, dar uma estudada, mas era extremamente mais cansativo, porque nos intervalos eu ia fazer nossas coisas de casa, sabe? Ah, tem dez minutos de uma aula pra outra, vai lavar uma louça. Ah, tem dez minutos da, dessa segunda aula pra terceira, vou varrer aqui o meu quarto. Aí depois, ah, não tem que parar, porque o cachorro está lá virando no lixo, vou lá juntar. Aí era muito mais cansativo assim, porque o dever de casa, ele é infinito, né? Ele não acaba. Enquanto tem gente em casa, tem coisa acontecendo. E era o tempo todo lidar com isso também (6:32).

Do trecho a seguir podemos inferir que a motivação para tentar organizar o ambiente familiar apareceu na vida dos(as) participantes para além de simples demanda de organização do espaço físico, mas como necessidade de tentar reorganizar a “bagunça” deixada pela pandemia, a fim de cumprir as demandas que permaneceram apesar dela.

Então acaba que tarefa de casa não acaba nunca, sempre tem alguma coisa pra limpar, pra organizar. [...] Então, quando eu faço isso, eu perco meu poder de concentração, porque eu sento pra estudar e trabalhar eu já não consigo ou então eu consigo por menos tempo ou eu já começo estressado e aí é um processo de sofrimento psíquico, né? Isso, isso dificulta assim (2:22).

A questão do serviço doméstico resultou em desgaste entre os familiares e se tornou mais um motivo de preocupação, ansiedade e cansaço para os(as) participantes, o que também foi notado pelas pesquisas de Cariaga (2021), Gnawali et al. (2022), Dube (2020) e Banda (2022).

Semelhantemente, o cansaço, tão presente nas expressões dos(as) participantes, pode ser interpretado não só como uma consequência do aumento de coisas a fazer, mas como resultado do aumento das preocupações quanto a um presente sem precedentes e a um futuro incerto, tendo em vista que a rotina em si dos(as) participantes mudou e, efetivamente, Roger, Grada e Paula tiveram mais tempo livre. Há que 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.

E não tinha muita novidade não, era mais ou menos isso mesmo, ia pra aula, saía do trabalho, vinha correndo, tinha que fazer o almoço, às vezes, correndo e aí já lavava uma louça ou outra e já voltava pra, pra aula. Quando tinha aula mais tarde, aí eu conseguia ou reler o texto ou rever as minhas anotações ou descansar um pouco, porque trabalhar com criança é muito cansativo e ou só arrumar mesmo a casa, né, que às vezes tá bagunçada, tá uma bagunça. [...] Teve o cansaço, muito cansaço, muito cansaço (1:62).

Sobre o cansaço e a solidão, importa ressaltar que são emoções que foram 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 desprazerosas vividas durante o isolamento e o ERE, apesar de ser um contexto significativamente diferente. 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: “Hoje está cansativo, essas coisas, mas chato não está não. Hoje está bem legal” (6:64).

No trecho seguinte, Grada expressa sua solidão no mestrado mesmo após o retorno ao presencial, sentimento que 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, podemos afirmar que a solidão gerada durante o isolamento repercutiu nas vivências do ensino presencial, não abrindo canais para a formação de novos vínculos até o momento de realização da pesquisa de campo.

Acho que eu não venci essa solidão da pós-graduação não, eu me sinto bem sozinha aqui dentro. E bem sozinha não por, né, porque ninguém quer falar comigo. Não. Isso, sozinha, porque eu não tenho, isso aqui nunca aconteceu (7:29).

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, falta de sol e exercício físico, mudança nos hábitos alimentares, acesso limitado a atividades de lazer, entre outras, e à produção subjetiva, como a própria dificuldade de contato e interação e as emocionalidades geradas.

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. [...] Eu fazia

e não dormia, não comia, não, sei lá, tipo, não passava tempo de qualidade com as pessoas que estavam lá em casa, que eram as únicas pessoas que eu conversava. Então, eu sempre entreguei tudo, mas eu fui me deixando de lado. Eu sinto muito isso, sabe? (6:19).

Todos os participantes precisaram recorrer à psicoterapia e alguns até buscaram medicação psiquiátrica na tentativa de suportar as dificuldades geradas durante o isolamento social.

[Lidei com o isolamento] com muita terapia. Muita terapia, muito remédio (1:44).

Teve uma época inclusive que eu precisei fazer uso de medicação, eu fui pra psiquiatra, porque meu nível de ansiedade, tristeza tava muito intenso, e a sensação de impotência também (2:30).

Nesse contexto, vale lembrar que esses(as) estudantes tiveram sua entrada no mestrado durante o isolamento social, ou seja, o ERE não foi uma surpresa para eles(as). Além disso, os(as) três são pessoas que valorizam a educação formal, gostam de estudar, da universidade e do que ela representa. Com isso, 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 um espaço de acolhimento dessas emoções, como podemos ver na crítica feita no trecho a seguir.

E também eu achei muito falho essa questão da saúde mental desses alunos, sabe? É, a UnB 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. Foi bem pouquinho. [...] Eles não estavam nem aí. Ninguém.

E quando eu falava sobre isso com a minha professora ou com a minha orientadora, era zero atenção, era tipo escutou e seguiu em frente. Isso que eu achei muito ruim. É, ainda mais eu que estava já num processo depressivo muito agudo já e... é, mas eu senti assim a questão da, que, que falhou bastante, é, ir atrás desses recursos e também ir atrás da assistência estudantil pra que a gente possa ser assistido em relação à saúde mental (1:77).

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 se trancou no banheiro para criar espaços que fossem só seus. Por outro lado, Grada recorreu aos jogos *online* com amigos, à leitura e realização de trilhas em parques no Distrito Federal que ainda não conhecia.

[...] foi um período muito ruim, assim, a pandemia pra humanidade inteira, né, mas que eu acho que teriam sido, teria sido um período muito pior pra mim se eu não tivesse tido essas coisas, sabe? Na hora pareciam coisas pequenas assim, na hora parecia, tipo, “ah, é o que dá pra fazer”, mas hoje, quando eu fui ontem, né, quando eu fui passar por esse processo de ver o rolo da câmera e ver todas as fotos, eu falei: “nossa, hoje parece pequeno, mas na época foi o que me segurou assim, né, de não ter um uns surtos maiores assim” (6:26).

Essas estratégias refletem a determinação dos participantes em manter-se envolvidos em atividades prazerosas e, até mesmo, em buscar oportunidades de aprendizado durante o período de isolamento social. Elas permitiram a criação de novos sentidos, mesmo que ainda àqueles relacionados ao desprazer e desconforto. Essas atividades, contudo, foram associadas ao contexto de sofrimento em que foram

empregadas, e, conseqüentemente, não integram o cotidiano dos(as) participantes da mesma maneira que antes.

[...] eu reconheço a importância dessas, desses momentos e eu fico feliz que eles tenham acontecido, mas eu fico mais feliz ainda que eu não precise mais deles nesse contexto, sabe? Tipo, que bom que eles tavam lá na hora que eu precisei e que bom que hoje eu não preciso mais deles assim. É, tipo, “muito obrigado, tchau” (6:27).

Mediante essas informações, vemos como o sofrimento e angústia são o fio que conduz as vivências dos(as) estudantes durante esse período, de forma singular. Uma forte implicação emocional, que impede a construção de sentidos positivos e prazerosos sobre a pandemia, pode ser percebida neste trecho:

Então, foi um ano assim que, apesar das minhas conquistas que eu tive, que eu consegui, que eu venci, eu tive esse também que parece que, que... [*respira fundo*] abafa tudo aquilo que eu, que eu consegui, sabe, tudo que foi positivo. Por mais que eu tente falar que “não, foi lindo”. Não posso negar pra você, foi um ano muito difícil pra mim, dois mil e vinte e um e dois mil e vinte. E a pandemia, com toda certeza eu falo isso pra você, ela piorou a minha situação (1:31).

Destacamos também a produção simbólica e cultural ao descrever essas vivências, como *mordaca*, *tortura* e mesmo *atropelamento*, como vemos nos trechos: “Então, é como se estivesse tomando também a minha liberdade, a minha liberdade de ser, né, isso. Como se fosse uma mordaca” (1:39) e “No *online* depois de duas horas [de aula], era uma tortura. E não deixou de ser uma tortura, continuou sendo uma tortura” (2:45). Essas palavras são figuras que explicitam os sentidos e significados produzidos sobre essas vivências, expressando as dificuldades e os desconfortos.

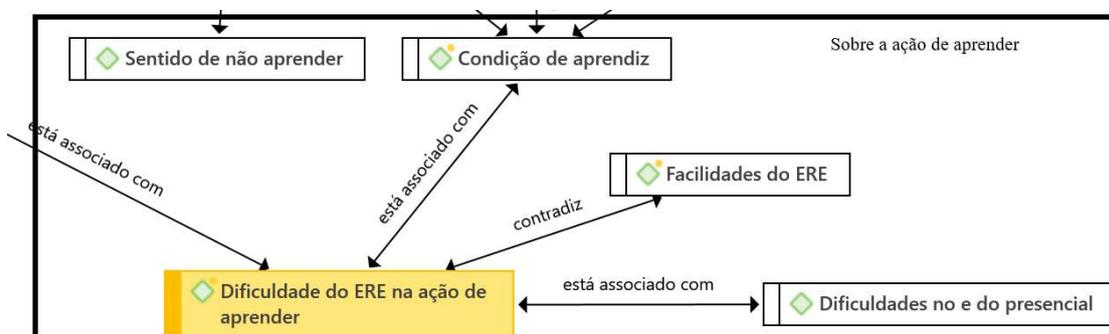
Dessa forma, fica evidente que esse período de tempo foi marcado por mal-estar e desprazer por parte dos(as) participantes. As principais emocionalidades vivenciadas estavam ligadas ao medo e à solidão, que foram acentuados pelo cansaço e pelos desentendimentos dentro do ambiente familiar. Todas essas questões contribuíram para os problemas de saúde enfrentados, bem como para o sofrimento e angústia expressos nas falas dos(as) estudantes e tiveram reverberações nos mais diversos espaços sociorrelacionais que ocupavam, incluídos os do âmbito universitário.

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. Apresentamos a seguir a figura 5 que traz os elementos que serão analisados a seguir.

Figura 5

Corte em ampliação do mapa temático: adaptações e desenvolvimentos na ação de aprender



Fonte: elaborada pela autora, 2023

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 de educação e de aprendizagem. Desde a primeira entrevista, identificou-se um tipo de aprendizagem contextualizada como descrito por Mitjans Martínez e González Rey (2017).

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. Entendo, então, que dentro de sala de aula eu aprendo a partir da contextualização dos assuntos e do debate entre a turma e professores (5:4).

Consideramos esse um ponto importante no sentido em que todo o contexto de aprendizagem foi modificado durante o ERE e 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 caso não houvessem vivido o ERE.

A condição de aprendiz também se manifestou ora como desafio, ora como oportunidade. Um ponto em comum ao grupo é a demanda por um processo de ensino e aprendizagem rico em interações e debates entre colegas e professores, o que foi prejudicado durante o ERE, haja vista que a interação por meio das tecnologias digitais não foi capaz de substituir, na perspectiva dos(as) estudantes, as trocas que acontecem nos ambientes físicos da universidade, consideradas mais informais e autênticas.

Eu sempre fui, fui muito de conversar com o professor, com o colega na turma. Eu acho que já percebeu, então eu estou sempre assim em diálogo, em contato, é, eu sempre estou fortalecendo esses vínculos (1:6).

No ERE, tempo e espaço ganham novas dimensões, haja vista que a partilha de tempo e espaço cessa assim que a sala virtual é encerrada. No meio digital, a distância gera barreiras para o contato interpessoal. Além disso, a fadiga causada pela constante exposição às telas dificultou a criação de espaços informais que poderiam aproximar os estudantes.

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”? (7:27).

Ainda sobre a condição de aprendiz, ressaltamos que o fato de Roger se considerar um estudante desorganizado, aliado ao contexto da virtualidade, foi um grande desafio, como está descrito no trecho “Me considero um estudante desorganizado, que tenta estar em dia com as leituras, mas nunca consigo” (3:1).

Apesar de ser uma característica que somente Roger atribuiu a si mesmo como estudante, pela vivência do ERE, ele e Grada se perceberam mais desorganizados(as) na sua ação de aprender durante e também no retorno ao presencial. No trecho seguinte, Grada relata um sentimento de desorganização, como, aliás, em outros trechos descrevendo uma rotina bem definida, o que demonstra que a desordem estava associada à incerteza e à ansiedade abordadas no tema anterior.

[Meu desafio no ERE foi] Me organizar, eu acho. Eu tive muito problema com isso. Eu achei muito difícil me organizar sem ter uma rotina, porque, assim, eu

passava o dia inteiro dentro de casa. [...] E aí me organizar num dia que eu passo o dia inteiro no mesmo ambiente, eu perdi, assim, quase perdi o prazo de várias coisas, parecia que o dia não passava. Eu 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. E por bastante tempo, assim, tipo, um semestre inteiro foi eu sofrendo com isso (6:18).

Por outro lado, Roger relata que usar o computador e o celular para aprender prejudicaram sua capacidade de se manter minimamente organizado, bem como sua saúde, posto que 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. Você está em casa, e eu fiz muito isso, né, e acabou sendo muito prejudicial pra mim, pra minha saúde, porque, tipo, se eu estou em casa, eu me viro, porque dá uma sensação de que você tem todo o tempo do mundo, de que o tempo é infinito, porque você tem a noite, porque você pensa em não dormir, porque deixa até a madrugada. Então você fica com aquela sensação “ah, eu consigo estudar, trabalhar, resolver projeto e tal, não sei o quê, tudo ao mesmo tempo. Eu tô em casa, então, não tem limite, né?” 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? (2:16)

Conjecturamos que é por meio desta lógica de perceber no mundo digital o potencial de realizar muitas coisas ao mesmo tempo que todo o grupo de participantes disse ter sua capacidade de atenção extremamente reduzida durante as aulas e as atividades de estudo no período do ERE. Isso mostra o despreparo dos(as) estudantes em lidar com os processos comunicacionais, síncrono e assíncronos de forma ubíqua. Essa

desorganização expressa a dificuldade em exercer algum tipo de controle sobre os recursos midiáticos. Destacamos que a hiperconectividade permanente intensificou o cansaço e a ansiedade vividos durante o ERE e o isolamento social.

Computador é uma desgraça, porque o computador você abre a coisa no teams, aí chega uma notificação aqui do lado, também te manda no WhatsApp, aí você olha a sua barra de favorito, você lembra que tem um boleto que não pagou, e aí você está ali na reunião, e aí chega um e-mail. Então eu sentia que eu estava na reunião, mas eu nunca estava cem por cento ali, sabe? Estava outra pessoa falando, eu ia responder um e-mail aqui que não tinha respondido, aí outra pessoa, a professora estava falando com outra orientanda e eu “hm, deixa eu pagar esse negócio que eu não paguei” (6:70).

O aumento das distrações também foi descrito como um grande empecilho para a aprendizagem durante o ERE pelos(as) participantes de pesquisas analisadas na revisão de literatura (Cariaga, 2021; Osobajo & Oke, 2022; Hemdi, 2021; Banda 2022; Dube, 2020; Khonke, Zou & Zhang, 2021). Assim como no caso dos participantes desta pesquisa, essa questão mostra a dificuldade de estudantes da pós-graduação em estabelecer estratégias de autorregulação, principalmente durante o ERE.

A sobrecarga de trabalho relacionado ao mestrado também foi uma reclamação de todos(as) os(as) participantes e igualmente identificada nos trabalhos de Dube (2020). Na opinião dos(as) três estudantes, os(as) docentes nem sempre levaram em consideração as dificuldades do isolamento social e do ERE ao passar atividades de estudo e de avaliação. Aliado a isso, há o fato de todos(as) serem bolsistas e sentirem cobrança de produção ainda maior. Isso colaborou para o agravamento do cansaço e dos problemas de saúde já discutidos.

Tal aspecto mostra o despreparo dos(as) professores em relação ao ERE, que, em muitos casos, não fizeram as adaptações necessários para o contexto *online* e pandêmico, bem como a lógica reproducionista que invadiu também o mundo acadêmico, o qual não aceita o tempo do conhecimento e exige rendimento a todo custo.

[...] eu achei é, assim, é, eu precisava estar o tempo todo correspondendo àquele tempo que estavam me dando entre aspas, né? É que nem a questão da bolsa, eu precisava, ah, estar correspondendo a esse tempo que eu estava em casa com produtividade e isso acabou com a minha saúde mental (7:6).

Devido ao isolamento, Paula e Roger também tiveram dificuldades quanto a seus projetos de pesquisa. Ele precisou modificar o local de realização de sua pesquisa de campo devido às restrições de acesso, enquanto ela teve que mudar de tema mais de uma vez, adequando tanto às constantes mudanças nas regras do isolamento quanto à sua própria dificuldade em de fato se implicar pessoalmente no seu tema de investigação, posto que as mudanças só deixaram de acontecer após ela desenvolver um tema de investigação que ecoasse sua própria história como aprendiz.

Muda de novo. Muda mais um pouquinho. E só nessa brincadeira aí foi o ano passado todinho e um pouquinho desse ano. Acho que é por isso que demorou tanto o projeto sair, sair completinho (1:24).

Um aspecto muito relevante da trajetória de Paula no mestrado é o fato de ela perceber sua formação profissional como um dificultador para aprender e para se relacionar com professores(as) e colegas. Ela relatou ter que passar mais tempo estudando que seus pares, o que se manifestou como insegurança para se expressar durante as aulas e as orientações, com suas contribuições e questionamentos. A insegurança dificultou a interação com pares, mobilizando a produção de sentidos de que só ela estava com dificuldades na aprendizagem.

Eu não tive nenhuma instrução assim, era raro às vezes que eu via a, a minha orientadora, entendeu? E como, assim por mais que eu seja muito gaiata, eu, eu ainda tenho, parece que eu tenho uma vergonha de me expor e perguntar (1:67)

Em função dessas vivências e de sua condição de aprendiz anterior ao ERE, que era vinculada às orientações externas, ela produziu sentidos voltados para exclusão, deslocamento e falta de acolhimento no programa de pós-graduação, que também foram fonte de sofrimento. Paula atribui o sentido de frieza a sua relação com o programa, o que implicou desânimo e afastamento do objeto de estudo.

Ai, eu me senti um pouco mais fria, um pouco mais distante da universidade em relação a isso, em relação à universidade, ao departamento. Então, eu comecei a me perceber um pouco mais fria nessas, nessas interações assim. [...] 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 (1:56).

A falta de acolhimento também foi percebida por Grada, o que é um ponto interessante, já que houve atividades propostas pelo programa para o recebimento dos(as) novos(as) estudantes, relatadas igualmente por Roger. À semelhança do que foi vivenciado por Paula, Grada, mediante a pouca interação com os pares, produziu sentidos de que ela possuía dificuldades na elaboração do seu projeto, diferentemente de suas colegas, e criou uma barreira que lhe dificultava expressar-se de maneira autêntica nas orientações.

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 (6:78).

Roger, por sua vez, sentiu-se acolhido na sua trajetória no mestrado, apesar de também ter percebido o ERE como mais solitário. Ele recorda com carinho das trocas que aconteciam durante as aulas com colegas e professores(as) e conseguiu construir amizades que estão além do ambiente universitário. Conjecturamos que essa vivência tão oposta à das outras participantes esteja relacionada com seu histórico de amizades a distância, sua experiência com o ensino *online* e sua condição mais segura de aprendiz.

Olha, eu fiz amizades, amizades que a gente se encontra, né, presencialmente, a gente marca coisas, então aconteceu. Inclusive isso é algo surpreendente, porque toda dificuldade de se relacionar *online*, que pra mim é muito difícil me relacionar *online*, falando de amizade mesmo, é, ainda assim tiveram algumas pessoas. Cara, que a gente se olhou, se identificou e trocou o WhatsApp, se escreveu. Eu acho isso bem surpreendente, bem surpreendente (2:57).

Dificuldades nas interações durante o ERE foram descritas por todos(as) os(as) participantes e pela maioria das pesquisas da revisão de literatura (Prasetyaningtyas & Prasetya, 2022; Han, Chang & Kearny, 2022; Peimani & Kamalipour, 2021; Bezliudna et al., 2021; Osobako & Oke, 2022; Oishi et al., 2022; Khonke, Zou & Zhang, 2021; Banda, 2022; Cariaga, 2021). Na perspectiva dos(as) participantes, as trocas que aconteciam mediadas pelas tecnologias digitais não são 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, ela aparece ao outro fragmentada, somente um rosto planejado e uma voz, sem a materialidade do corpo e a espontaneidade de uma relação sem barreiras materiais.

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. Então é muito diferente. E aí você se engaja e, quando você vê, o tempo passa e você nem se deu conta. É até mais prazeroso tá lá. Falar pra um computador, pra mim, é estranho. E lá aquela coisa de levantar a mãozinha pra mim estraga (2:40).

Dessa forma, as relações que aconteceram durante o ERE precisaram enfrentar muitas barreiras para se efetivar. Grada, Paula e Roger relataram dificuldades em se aproximar dos(as) professores(as) e orientadores(as), mesmo muitos(as) deles(as) se mostrando abertos(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), e se tornaram um obstáculo para a troca entre eles(as).

Acho que o ensino remoto deixou os professores numa figura muito inacessível assim. Eu tenho um pouco essa impressão, sabe, de impessoal mesmo assim. Então, por mais... às vezes era um professor que eu já tinha uma relação antes, que eu achava legal e tal, que a gente já se conhecia, mas no ensino remoto eu não sentia que eu tinha muita liberdade pra, tipo, sei lá, um comentário, não assim piada, essas coisas, mas participar da aula do jeito que eu gostava de participar e tal (6:75).

Esses aspectos reverberaram, no caso de Paula, que tanto valorizava a instrução docente para aprender e, por isso, em sentidos de insegurança e incapacidade, conforme explicitamos, e em ansiedade no caso de Roger, o qual dá muito valor à espontaneidade nas relações.

Então, eu me sentia, acho que eu me sentia com muita ansiedade nas orientações. Coisa que no presencial não acontece, como se, é difícil explicar, mas é como se faltasse estímulo, só o estímulo de ver e falar assim não é suficiente, parece que você está incompleto, essa é a palavra: incompleto. Falta alguma coisa. Essa era a minha sensação. E eu não entendia direito, não entendia tão bem o que a minha orientadora queria dizer (2:42).

Apesar das dificuldades, Grada e Roger relatam ter tido boas interações com os(as) professores(as) do programa. Sobre as professoras, Roger afirma que “Algumas professoras deixaram marca, sem dúvida, pela simpatia, flexibilidade, coerência e didática” (3:4) e que “Todas as professoras sempre foram muito abertas e receptivas, sempre estavam muito disponíveis” (2:36). A relação de Grada 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, que, por mais que também enfrentassem desafios em sua prática, responderam de forma acolhedora aos(as) estudantes ao construir espaços de aprendizagem e de escuta das emocionalidades geradas naquele momento.

E com a minha orientadora, a nossa relação sempre foi muito legal assim, a gente tem um horário semanal, né, que a gente conversa e tal. Eu acho legal que ela tem esse horário semanal com cada uma e o horário em grupo. Então, acaba que a gente tem um momento pra socializar e a gente também tem um momento só com ela pra gente contar as coisas, como está sendo e tal (6:76).

Da interação com os pares, somente Roger disse ter construído relações de mais intimidade, como já relatado. As outras duas participantes afirmaram não ter relacionamentos significativos no mestrado por não perceber espaços em que possam acontecer trocas informais e autênticas. Fato é que espaços informais de interação entre

estudantes, como corredores, lanchonetes, pontos de ônibus etc., deixaram de existir durante o ERE, e, então, a construção de espaços equivalentes no mundo digital, como grupos de WhatsApp e conversas nas redes sociais, passou a depender do esforço dos(as) próprios(as) estudantes.

Com as meninas, porque eu sin... também não sinto amizade, assim, a gente não conversa fora do momento de reunião, assim. Então, eu não sinto muito que eu construí uma relação assim, sabe? (6:79).

Fato é 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 ter muitas pessoas para poder 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).

Por isso, nos primeiros semestres eu me doeie por inteiro e acabei adoecendo, seja por essa minha “doação” ou pela falta de amparo. Claro, que sempre existe um anjo, e esse anjo foi uma professora. Foi ela que me ajudou a não definhar, me deu orientações e me acolheu. Depois, algumas aulas voltaram ao presencial, e fui me animando mais para o mestrado (4:5).

Além de dificuldades durante o ERE, Grada e Roger descreveram algumas facilidades, principalmente a flexibilidade, também identificada pelos(as) participantes das pesquisas de Prasetyaningtyas e Prasetya (2022), Upadhayaya et al. (2021), Bezliudna et al. (2021), Osobajo e Oke (2022), Oishi et al. (2022) e Hemdi (2021). No caso dos(as)

estudantes desta pesquisa, tal facilidade resultou em aumento no tempo investido nos estudos, o que agravou o cansaço e o adoecimento, posto que momentos que seriam destinados a descanso ou lazer foram ocupados pela ação de aprender.

Então acho que destacam essa questão da, da flexibilidade. Eu não precisar segurar pra ir ao banheiro, coisa da interrupção de quem mora com você, e, se eu tivesse doente, eu não teria ido a aula, mas estava tentando ficar na aula, essas coisas, né? E isso, eu acho que isso é um exemplo de coisas que aconteceram e não aconteceriam se eu estivesse no presencial. [...] eu ia tirar uma foto no carro também, porque eu também assisti aulas dirigindo, né? Ia tirar uma foto, enquanto estava em aula, tava conversando com a minha filha [...] Esses outros momentos eu não registrei, porque eram só três registros, mas também foram marcantes. Também fazia parte do processo (2:14).

Outra facilidade destacada por Roger foi a possibilidade de conhecer professores(as) e colegas de outras regiões e países, o que enriqueceu seu processo de aprendizagem.

O *online*, ele, eu tive aulas, assim como você, né, com certeza, ao longo do mestrado, com alunos que estavam na Bahia, estavam em Cabo Verde na África, que estavam, é, acho que, não sei se foi no Haiti, acho que no Haiti. 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 (2:7).

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 à paralisação voltada para os sentimentos de medo e de solidão, os quais foram muito intensos para ela.

Outro ponto relevante sobre as dificuldades do ERE foi a produção do sentido de que não só foi mais difícil aprender nesse contexto, como também de que efetivamente não aprenderam ou aprenderam muito pouco. Conjecturamos que esse sentido, que é contraditório como está descrito no tema a seguir, é produto tanto da desvinculação com o modelo de ensino com o qual estavam acostumados quanto das barreiras presentes para a interação com outras pessoas e para o compartilhamento de suas vivências de aprendizagem e das próprias aprendizagens, como se o que não tivesse sido compartilhado não existisse.

P: Você falou que a gente aprendeu e a gente, nós três aqui, não aprendemos não.

A: Você não acha que aprendeu?

P: Eu sinto que não. 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. De verdade, é uma coisa completamente diferente, tá todo mundo ali, todo mundo de máscara, mas tá todo mundo dialogando, conversando “e aí, Paula, tu viu esse livro, não sei o quê”, são coisas completamente diferentes. Eu acho que eu também poderia ter aproveitado melhor o mestrado, eu acho que, se eu tivesse a oportunidade de voltar no tempo e fazer o mestrado em outra época que tenha sido presencial, eu, nossa, eu estaria com outra cabeça, eu acho que a maturidade em relação ao meu trabalho seria diferente. Eu acredito nisso (11: 18).

Sobre esse aspecto, Roger compartilha com Paula o arrependimento por ter iniciado o mestrado durante o ERE. Contudo, apesar dos obstáculos, as motivações para continuar aprendendo foram suficientes para se manter nesse processo. Todos(as) colocaram o gosto pelo ambiente universitário como motivação para cursar o mestrado, destacando a possibilidade de interagir com pessoas de diferentes contextos.

Muita gente diferente, muita loucura, mas eu consegui abrir os horizontes e isso é mais importante, porque, além de ser professora, eu preciso estar o tempo todo entendendo por que que alguém faz isso, por que que alguém faz aquilo, por que que o ser humano é assim, por que que o outro é desse jeito. E aqui me deixa, me deu esse, essas novas lentes pra eu entender melhor como são pessoas e o que realmente significa universidade. Não tem que ser do meu jeito, e eu tive que aprender aqui. E aprendi isso, sou muito feliz por causa disso (1:18).

Assim como para Paula, Grada apresenta seu desejo de ser uma boa profissional como mais uma motivação para entrar e continuar no mestrado, assim como para ambas o histórico familiar também representa um motivo. No caso de Paula, pelas dificuldades vividas durante a infância, a educação foi percebida como uma possibilidade de transformar suas condições materiais e se tornar um exemplo para crianças em situações semelhantes. Podemos afirmar, então, que ela aprende também em vistas ao compromisso político de modificar o contexto social e de “devolver” para os grupos excluídos a mudança que ela pôde construir na sua própria trajetória, diferentemente de outros membros de sua família.

Eu acho que também falta isso muito nesses profissionais assim, inclusive nos estudantes de graduação e de pós está em, nesse link, tá linkado nesse eixo da, da universidade que é de extensão, de estar atrás das comunidades, de mostrar que, que a gente resiste e que a gente vive pela ciência. E que a gente também é um exemplo de coisas que aconteceram na nossa vida, por mais que a gente não conte pra todo mundo, mas de coisas que aconteceram na nossa vida, a gente continua batalhando, continua vivendo. Tem, nossa, tem dias que não dá vontade de ler nada, mas vai indo, vai indo (1:13).

Já para Grada, a família é motivação porque cria expectativas de que ela seja bem-sucedida no meio acadêmico, valorizando as oportunidades que lhe foram dadas ao longo de sua história.

Eles têm muito orgulho de mim e aí, quando eu falei que eu queria fazer mestrado, eles super apoiaram [...] muito disso, assim, de gostar de estudar e de, tipo, levar a faculdade a sério e de querer ser uma boa psicóloga e de querer dar esse retorno pras pessoas e tal. Tipo, muito disso vem dessa criação que eles me deram (6:6).

Além disso, consideramos que a história acadêmica de Grada esteja ligada à sua própria valoração positiva das suas conquistas e de si mesma como aprendiz, as quais são interpretadas como capacidade de aprender em qualquer contexto, por mais difíceis que sejam. Sobre isso, ressaltamos que ela foi a única participante que concluiu o mestrado até o momento de escrita desta dissertação. Também de modo diferente dos outros dois participantes, afirma não se arrepender de ter feito o mestrado nesse período, mesmo com as perdas relativas ao ERE. Dessa forma, ela produz sentidos positivos sobre essas vivências e sobre si mesma que a motivam a continuar aprendendo e produzindo conhecimento.

Tem muita coisa, tipo, eu acho que eu tenho uma boa, tem muita coisa que eu não sei fazer, mas todas elas eu sei aprender. Só que eu não sei fazer. E essas coisas eu quero aprender a fazer ainda. [...] Tem muita coisa quero aprender ainda, mas eu tenho boas perspectivas pro futuro, porque eu acho que eu estou no caminho pra aprender essas coisas, sabe? Então, assim, eu acho que eu acho que o que vai mudar é que eu vou subir mais na escadinha, se tudo der certo assim. Mas eu tenho boas perspectivas (6:22).

Roger, que tem carreira profissional mais longa, percebe o mestrado como uma possibilidade de reorganizar e focalizar sua vida profissional nos assuntos que lhe

causavam incômodo desde sua escolha por cursar psicologia. Conjecturamos que essa necessidade tenha sido gerada pelas próprias vivências da pandemia, que modificaram suas condições materiais e impulsionaram reflexões sobre seus desejos reais dentro de sua profissão.

E uma bagunça que chega uma hora que você se pergunta assim “tá, mas e aí? Eu preciso escolher alguma coisa, não dá mais pra fazer *site*, é, vender quadro e passar consulta ao mesmo tempo”. Eu estava exausto, estava muito cansado. [...] E aí nesse período pensei “tá, agora que minha vida vai recomeçar, eu preciso tomar uma direção mais sólida, né? Uma direção mais sólida.” E eu escolhi que essa direção mais sólida seria, é, dentro das minhas inquietações, aquela inquietação que mais me mobiliza a agir, a atuar, que é voltando às origens do por que eu escolhi a psicologia, contribuir pra uma sociedade mais pacífica e mais feliz (2:8).

Mediante essas informações, podemos notar que os(as) participantes estavam emocional e subjetivamente implicados em sua ação de aprender mesmo durante o ERE, o que, de acordo com Patiño-Torres (2019, p. 204), permite que contem “com recursos de uma qualidade diferenciada que lhes permitem manter sua motivação no trabalho acadêmico”. Tal implicação favoreceu não só a permanência no mestrado em meio a vivências geradoras de sofrimento, mas também a produção de reflexões criativas sobre o mundo e sobre si mesmos(as), como abordado no próximo tema.

O retorno ao *campus* físico foi marcado por 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 não ter sido o espaço por si só que produziu essas sensações, mas as pessoas que o ocupavam, as interações e as trocas que nele aconteciam. O potencial para construir relações sem a mediação digital 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 a ação de aprender.

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! E você constrói relações a partir disso, porque, seja por um perrengue ou seja por uma prova que às vezes você saiu mal, você pede uma ajuda de um colega, é, ou seja, por, sei lá, uma borracha ou uma caneta pra assinar a lista de chamada, é uma relação que você vai criando assim (1:74).

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 refeições, entre outras formas de interação. Todos esses elementos contribuem para a construção do senso de pertencimento em relação ao grupo de estudantes que conseguem se reconhecer em suas dificuldades e competências, e têm a oportunidade de compartilhar suas vivências de aprendizagem.

Eu não conhecia nenhum professor fisicamente, então, sentia solto, é, sozinho, né? Assim, sem, sem vínculos. Isso é uma sensação ruim, né, a sensação de estar solto assim mesmo (7:24).

No caso de Grada, que realizou sua graduação no IP, esse retorno mobilizou emocionalidades ambivalentes, já que proporcionou o alívio de voltar a um ambiente conhecido e que lhe gerava conforto, mas estava ocupado por pessoas diferentes, e ela mesma estava muito diferente desde a última vez que tinha estado no instituto. Voltar a um local conhecido depois de muito tempo em casa permitiu que Grada gerasse reflexões sobre suas ações realizadas durante o ERE. Por mais que a quarentena tenha produzido a sensação de paralisação, ela pôde perceber que não esteve parada e que produzira aprendizagens para si mesma.

E aí, assim, foi muito bom voltar, mas sabe quando você tem a sensação de que não te pertence mais, sabe? Eu percebi, foi bom, uma sensação meio agridoce assim, foi bom, mas foi bom porque eu ia criar novas memórias e porque era legal lembrar do que eu já tinha vivido aqui, mas não era voltar pro que eu tinha antes, porque as pessoas já são outras, o contexto já é outro, um monte de professor que eu não conheço que trocou, gente que eu nunca vi na vida. Eu falei “caraca, passou a fase mesmo, assim, agora é outra coisa”. Aí foi meio, assim, foi bom, mas foi meio choque de realidade (6:69).

Além disso, Paula e Grada também relataram dificuldades nesse retorno. Conforme exploramos no tema anterior, ambas ainda encontram obstáculos nas relações com colegas. Paula os percebe como menos receptivos e pouco participativos, o que é repercussão dos semestres passados de maneira isolada. É interessante notar, no entanto, que ambas as participantes vivenciaram o retorno de maneira diferente que os demais colegas: enquanto eles permaneciam fechados para trocas mais significativas, elas expressavam anseio por criar laços que transpusessem a sala de aula.

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 (1:16).

Ademais, Grada disse que ainda não tinha se acostumado à nova rotina, que percebeu como muito cansativa, haja vista que se cobrava um rendimento acadêmico semelhante ao do ERE, quando possuía mais tempo livre. Nesse cenário, percebemos que, embora o contexto tenha mudado substancialmente, Grada tendeu a agregar novas atividades à ação de aprender, sem deixar de realizar as que faziam parte do contexto anterior, o que resultou em aumento de cansaço e desorganização.

Eu senti dificuldade, porque eu sinto que eu fico, eu sentia que eu ficava cansada com pouca coisa, sabe? Nossa, pra mim era uma canseira, terminava duas horas de aula, eu estava “gente, tomara que ninguém tenha dúvida, quero ir embora” [risos]. Muito cansada. E acho que também, como eu estava vindo de um processo de desorganização, assim, como eu estou um pouco desorganizada ainda, conciliar as coisas que eu tenho pra fazer com as aulas, com o tempo de deslocamento, como esse tempo pra me arrumar. Acho que mais isso assim (6:73).

Para ela, contudo, essas dificuldades não excluem as vantagens do ensino presencial, mas são produto das vivências do ERE e do isolamento, haja vista que as vivências passadas e presentes são construídas e reconstruídas pelos sentidos e significados, que são constantemente produzidos (Álvarez, 2022).

A desorganização, [continua] sim. Ainda estou aprendendo a conciliar meu trabalho com a rotina presencial de aulas, reuniões e estudos. Contudo, sinto que a liberdade de “respirar novos ares” possibilitou uma melhoria no meu processo de aprendizagem, pois hoje consigo separar o ambiente e o momento de estudo do

ambiente e momento de lazer – separação essa impossível quando se está isolada em casa e o mesmo ambiente se torna palco para tudo (5:7).

Por outro lado, Roger afirmou não ter sentido nenhuma dificuldade. Ele usa a expressão “foi como soltar um cachorro que tá preso” (2:53) para descrever esse momento, o que demonstra seu desejo de voltar a ocupar o espaço físico da sala de aula. A sala de aula digital mobilizou a produção de sentidos de aprisionamento pela forma impessoal e formal como era vivenciada por ele, enquanto a sala de aula física evoca sentidos de pertencimento e de liberdade para aprender e interagir autenticamente.

A: E como que foi entrar na sala de aula pra assistir aula?

R: Nossa, foi muito confortável. Foi reconfortante. É como tomar o chocolate quente. Foi gostoso nesse sentido, sabe? Prazeroso. É, eu, eu tinha uma sensação como assim “eu tô no meu lugar, esse é o lugar que eu quero estar, esse é o lugar que eu tenho que estar, esse é meu lugar” (2:52).

Sobre as escolhas intencionais da ação de aprender durante o ERE, os(as) participantes descreveram ações semelhantes, como a preferência por material impresso, a fim de evitar o uso constante das telas, e 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.

Eu nunca fui uma pessoa que estudei por *slides*, por exemplo. E aí com o ensino remoto eu, é, utilizava os *slides* um pouco, né? Ainda assim não como principal fonte de estudo, mas era uma coisa que eu não fazia nunca e eu passei a fazer. Assim como gravação. Eu nunca fui de gravar aula, tem gente que sempre, é, na

época de gravador, antes de celular, já gravava a aula pra escutar depois. Eu nunca fui de gravar aula. Com o *online* eu senti necessidade algumas vezes de voltar pra algumas aulas pra revê-las, né, e, e também me dava me dava segurança até essas aulas gravadas ali caso um dia eu precisasse. Coisa que antes também eu nunca, né, nem pensei. Nunca fui de gravar aula (2:46).

Paula relatou sentir a necessidade de ver as relações entre teoria e prática para concretizar seu aprendizado. Sobre o período de sua graduação, ela afirma: “[...] eu gostei tanto disso, gostei tanto de estudar e trabalhar na área, que no segundo semestre eu já entrei numa escola, então foi assim aprendendo a teoria e vivendo a prática, o tempo todo” (1:2). Dessa forma, mediante a impossibilidade de frequentar diferentes espaços durante o isolamento, ela sentiu dificuldades em aprender, mas construiu a possibilidade de concretizar os novos conhecimentos dentro de casa mesmo, durante as aulas remotas e as trocas com seu esposo. Essa foi uma mudança importante na sua ação de aprender, porque mostra sua capacidade criativa para buscar novos recursos para aprender tendo em vista a forma na qual ela aprende. Segundo seus relatos nos exercícios de autorreflexão, essa é uma mudança que ainda estava presente na sua ação de aprender após o ERE. Destacamos, contudo, que ela ainda apresentava barreiras para perceber e valorizar sua aprendizagem, o que pode ser produto dos sofrimentos vivenciados nessa época.

Então, eu percebendo que eu estava indo muito mal, aí eu comecei a tentar fazer aqui dentro de casa e dentro da sala de aula, né, tentava aplicar isso lá dentro, aqui dentro e lá dentro, né, porque, como a gente não tinha vivência, é, só ficava aqui assim mesmo, não tinha vivência, então, eu tinha que tentar entender em algum lugar, experienciar tudo isso, como ter a experiência daquilo, que era o que eu fazia na, na pedagogia. Então, eu entendia toda a teoria e aí eu ia pra sala de aula e eu via as coisas acontecendo. Ah, então isso daí realmente é interessante, isso

realmente acontece. Aí, como a gente não tinha essa, essa convivência, nem mesmo trocar ideia com os colegas assim, do que é e tal. Aí eu tentei fazer em casa mesmo. Aprendi assim, mas mal e porcamente, dessa forma (1:66).

Conforme mencionamos, Paula chegou na pós-graduação produzindo sentidos de muita insegurança e necessitava de orientações para aprender. A partir do ERE e da paralisação que percebeu diante dos desafios, ela percebeu, no entanto, a necessidade de se “arriscar” mais durante as aulas, deixando transparecer suas dificuldades e dúvidas reais, que antes eram camufladas pelas piadas que contava durante as aulas. Assim, após esse 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 subjetivo importante para sua condição de aprendiz, já que abre portas para continuar aprendendo.

Eu não tive nenhuma instrução assim, era raro às vezes que eu via a, a minha orientadora, entendeu? E como, assim por mais que eu seja muito gaiata, eu, eu ainda tenho, parece que eu tenho uma vergonha de me expor e perguntar. [...] Então, eu sentia vergonha de “poxa, está todo mundo aqui, todo mundo sabe sobre isso e eu não sei, então não vou perguntar”. Hoje em dia, eu tô "caguei". Hoje eu pergunto se eu não sei, eu tiro essa dúvida, porque, lá no primeiro e no segundo semestre, eu estava muito acanhada (1:67).

No caso de Grada, o ERE foi marcado pelas distrações e pela desorganização que afetaram a ação de aprender, sendo que a segunda ainda fazia parte das suas vivências no presencial. A principal mudança foi o desenvolvimento da sua autonomia, tendo em vista o distanciamento de sua a orientadora. A autonomia é um recurso subjetivo significativo desenvolvido, já que terá impactos positivos na sua capacidade de produzir conhecimentos e continuar aprendendo fora do contexto formal. Ressaltamos que, assim

como em Paula, o sofrimento e o desespero compuseram essas vivências tal como o desenvolvimento, o que mostra as contradições geradas pelos tensionamentos vividos durante o ERE.

Eu acho que em termos de conteúdo realmente talvez a gente até entre num consenso que a gente poderia ter aprendido muito mais. Mas eu sinto que ter feito esse mestrado no *online* me fez aprender a ser mais autônoma nas coisas que eu estava pesquisando. Isso eu senti que foi um ganho que eu tive por não ter outra opção. Eu não tinha outra opção, eu não tinha como encontrar realmente tipo a minha orientadora todo dia pra ela sentar e me ajudar a fazer as coisas. Então, era ou eu ia atrás das informações que eu precisava sozinha ou eu não tinha as informações que eu precisava. Então, assim, eu sinto que eu poderia ter aprendido em termos de conteúdo, mas eu sinto que foi todo um contexto que meio que me forçou... a correr um pouco atrás tipo das informações que eu precisava sozinha [...] Fui movida no desespero? Fui. Mas pelo menos eu sinto que alguma coisa eu estou levando desse processo, sabe? (7:19).

A aquisição de mais autonomia devido à distância dos colegas e professores(as) também foi relatada por participantes das pesquisas de Oishi et al. (2022) e Hemdi (2021).

Roger, por outro lado, argumenta que o desenvolvimento da autonomia é um resultado natural da pós-graduação e que, por isso, aconteceria tanto no modelo remoto quanto no presencial. Das adaptações que precisaram ser feitas, relata ter incorporado à ação de aprender no retorno ao presencial somente o uso do Kindle, pois, mesmo preferindo fazer suas leituras no papel, esse aparelho permite que ele estude enquanto está com seu filho pequeno no colo, mas de modo indireto se mostra mais aberto para o uso de recursos digitais do que era anteriormente ao ERE. Além disso, semelhantemente às demais participantes, afirma 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.

A principal diferença é que, sem o isolamento social, às vezes busco lugares fora de casa para estudar, como bibliotecas, cafeterias ou parques. Em ambos casos, prefiro imprimir o material sempre que possível, mas estou me acostumando cada vez mais a ler no computador com o word sempre aberto fazendo anotações, facilita no fichamento de artigos (3:4).

Finalmente, ele diz que sua ação de aprender não mudou durante esse processo de transição entre ERE e presencial, afirmando ter dificuldades do início ao fim. Essa condição de imutabilidade pode ter sido produzida por uma sensação de impotência diante dessas dificuldades a partir de sentidos voltados para a ineficácia de qualquer tentativa de mudar esse contexto de aprendizagem, o que também está relacionado à raiva gerada por esse cenário.

Tem coisas que eu acho que a gente não supera, a gente só vive. Eu não acho que eu superei, porque eu não comecei com dificuldade e terminei com facilidade não. Terminou com dificuldade também, a mesma dificuldade se manteve; o que me manteve ali, me esforçando, tentando, era a vontade de aprender, né, em primeiro lugar, e, em segundo, o respeito, né, pelas minhas professoras. Às vezes, era assim “cara, está impossível, está absurdo, não consigo, não consigo absorver”, às vezes vem até raiva, sabe, como que eu faço pra aprender com raiva? (2:44).

De forma geral todos(as) os(as) estudantes disseram que não desejam ter aulas remotas novamente. Podemos então conjecturar que os sentidos e significados produzidos durante as aulas remotas, de desconforto, impessoalidade, desinteresse, dificuldade para aprender, ainda reverberavam nas vivências desses(as) estudantes mobilizando

sentimentos de mal-estar semelhantes aos que eram produzidos durante o ERE em contextos de aulas remotas mesmo fora do cenário do isolamento social e da pandemia.

A: Você acha que essas vivências que você teve durante o isolamento social vão impactar de algum jeito o seu jeito de aprender no futuro?

G: Eu espero que não, mas eu acho que sim. [...] Mas eu não sei, eu acho que eu ganhei uma resistência muito grande pra coisa *online*. E eu fico pensando que hoje é o futuro assim, né? Tem muita pós, por exemplo, que é *online*. Tem muito curso, que é *online*. E toda vez que eu paro pra fazer alguma coisa *online*, de novo essa coisa ruim, sabe? Eu sinto que eu não consigo aprender direito e eu acho que é porque eu associo com esse período assim (6:80).

À vista dessas informações, podemos concluir que houve mudanças na configuração complexa que é a 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, houve facilidades; a flexibilidade e a possibilidade de conhecer professores(as) e estudantes que residiam em outras regiões e países, por exemplo. Vale notar também que a quantidade de desafios mobilizou a produção de sentido de não ter aprendido ou de ter aprendido muito pouco, o que pode estar relacionado com as emocionalidades de mal-estar geradas nessa época.

É no contexto de grandes desafios que as motivações para continuar engajados(as) no processo de aprendizagem são relevantes. Em referência a esse grupo de participantes, as motivações estavam entrelaçadas com aspectos importantes de sua história de vida, demonstrando a implicação subjetiva de cada um(a) nesse processo. Finalmente, é possível afirmar que o ERE criou oportunidades para a aprendizagem que inclui a elaboração de recursos desenvolvimentais à autonomia e à segurança.

Tema 3: “Deu pra tirar leite de pedra”: repercussões das vivências do isolamento 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, 2018). Além disso, Madureira e Branco (2001) afirmam que pesquisa na perspectiva dialógica, mediante a escuta e a provocação, promove a reflexão sobre vivências anteriores gerando novos sentidos a seu respeito. Coadunando com essa lógica, podemos afirmar que no momento das entrevistas e da dinâmica grupal foi construído um espaço dialógico no qual, pela relação, novos sentidos e significados sobre as vivências do isolamento e do ERE foram mobilizados. Nesse tema, descrevemos as repercussões que os sentidos e emocionalidades gerados durante o ERE e o isolamento social exerceram sobre as vivências em curso no momento da realização da pesquisa de campo.

Figura 6

Corte em ampliação do mapa temático: repercussões das vivências do isolamento e do ERE



Fonte: elaborada pela autora, 2023

Mitjans Martínez (citada em Amaral & Mitjans Martínez, 2009, p. 161) conceitua criatividade como um processo complexo “que se expressa na produção de algo que é considerado ao mesmo tempo novo e valioso em um determinado campo da ação humana”. Dessa forma, podemos observar momentos em que Paula foi criativa ao elaborar recursos importantes para se expressar e interagir. Por uma das fotos escolhidas por ela como momento significativo da pandemia (Figura 7), relata o momento em que decidiu colar um sorriso na sua máscara. Podemos ver como a criatividade foi um recurso

utilizado para facilitar a interação entre ela e as crianças, expressando e compartilhando emocionalidades de formas diferentes do que era possível naquele momento. Vale notar a mudança simbólica que a máscara passou a exercer: anteriormente foi comparada a uma mordaca, agora, mediante os sentidos produzidos nas vivências aprendendo em casa e um novo senso de segurança desenvolvido, Paula não permite que a máscara continue sendo uma barreira para que ela interaja e expresse suas emocionalidades. Esse é um exemplo de como novos sentidos e significados são gerados sobre situações sociais semelhantes por meio do uso da criatividade.

E eu tinha, eu tenho esse sorriso até hoje. Então, é, parece que eu estava precisando renovar esse sorriso, porque a máscara por si, ela não mostra nem nosso nariz, nem nossa boca. Então, ó, não vou deixar as crianças, só porque é desse ano, que não vai ficar sem um sorriso típico da Paula toda festa junina, né? Aí eu fiz assim é algo mesmo pra marcar e pra que elas lembrem de mim, lembrem da, do meu rosto completo (1:33).

Figura 7

Foto compartilhada por Paula



Fonte: acervo da pesquisa, 2022

Os relacionamentos entre familiares também passaram por mudanças no decorrer dessas vivências. Os(as) participantes relataram que o que iniciou como atritos entre os membros da família resultou na oportunidade de conversar sobre assuntos que eram evitados e aprofundar os vínculos que já existiam. Assim, podemos perceber como os

conflitos são importantes para o fortalecimento dos grupos, devido a seu potencial para trazer à tona desacordos e desentendimentos que estavam velados.

Da minha família foi uma coisa bem conturbada assim num geral, mas eu sinto que deu uma oportunidade pra gente conversar sobre algumas coisas que a gente não conversava antes assim (6:34).

Os desafios vivenciados durante o ERE e os questionamentos realizados na pesquisa de campo foram importantes para o reconhecimento da condição de aprendiz dos estudantes. Diante desse cenário, produziram sentidos sobre si mesmos e suas vivências de aprendizagem, o que lhes abre caminhos para continuar aprendendo em diferentes contextos já que conhecem suas características, habilidades e dificuldades, bem como os recursos materiais, operacionais e subjetivos de que podem lançar mão na ação de aprender. No trecho seguinte, temos uma descrição detalhada de Roger sobre a construção que faz de si mesmo como aprendiz.

É, eu gosto de aprender. Eu prefiro aprender em contato com outras pessoas presencialmente. Prefiro leituras no papel com possibilidade de anotação, né, como eu te falei. Sou um aprendiz, sou uma pessoa curiosa, acho que o aprendizado não acaba nunca, o conhecimento não tem fim. Não me sinto muito eclético, justamente pela dificuldade de adaptação a diferentes meios tecnológicos. Não me sinto muito eclético, porque não tenho muita habilidade com vários programas que teoricamente aumentam a produtividade. Eu prefiro o mais simples do simples, o livro, o artigo impresso, um caderninho com uma caneta e pronto. Eu me sinto mais à vontade e mais confortável com a simplificação, com a simplicidade (2:65).

Uma reflexão importante realizada pelo grupo foi a importância da presencialidade para a aprendizagem, que foi uma conclusão de participantes de pesquisas

descritas na revisão de literatura (Reimani & Kamalipour, 2021; Prasetyaningtyas & Prasetya, 2022). Apesar das vantagens das Tdcs, as quais possibilitaram que as instituições educacionais continuassem funcionando durante o isolamento social, os(as) participantes passaram a valorizar 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, mobilizadas por um outro social que tensiona, provoca e acolhe, as pessoas ficam mais propensas a gerar novos sentidos.

G: E eu estou pensando assim, por exemplo, eu acho que eu não sabia nem o tom de voz que cada uma das pessoas usava pra falar, e o tanto que as discussões podiam ter rendido se a gente só sentasse junto assim e falasse “ah, vamo falar disso aqui”. [...] A energia também que as pessoas passam, né, de tipo tem alguém que é mais animado, tem alguém que é mais quietinho, tem alguém que faz mais pergunta, parece que todo mundo funciona de um jeito que, sei lá, fica harmônico, no *online* não tem muito isso.

R: Sim, não, isso se perde, é, e isso faz parte do ambiente de aprendizagem também, né? (7:17).

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 até a ausência pode ser notada na aula presencial. Diante disso, vemos 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).

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 câmara, vai no banheiro. Ninguém nota que você saiu. Ninguém sabe que você saiu. Então é muito ruim, porque parece que você é muito invisível pra todo mundo. Aí quando você está no presencial, você vê um monte de gente, tem um monte de gente conversando. Ai, meu Deus, que lindo, que gostoso! Pra mim, essa é uma sensação muito boa de ver gente, né? (1:73).

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 seu esforço em acompanhar e estimular a aprendizagem desses(as) estudantes resultou na valoração positiva da relação pedagógica e, no caso de Grada, também gerou desenvolvimento.

Até aqui, minha experiência na pós-graduação vem sendo marcada por uma maior autonomia no processo de aprender. Minha orientadora entra em cena como uma figura marcante nessa trajetória, pois ela me apresentou diversos materiais novos e me deu a liberdade de produzir a partir deles, mas sob uma óptica minha. Sinto que sou profundamente respeitada no meu modo de pensar, escrever e refletir dentro da pós-graduação, especialmente nessa relação com minha orientadora, e sinto que isso contribui muito para o desenvolvimento da minha autonomia intelectual e, também, no meu próprio processo de desenvolvimento humano – entendendo que passo a me compreender como uma pessoa mais capaz, mais organizada e até mesmo mais inteligente (5:5).

Ademais, os tensionamentos vivenciados criaram oportunidade para refletir sobre si mesmos(as) e sobre mudanças que desejam realizar em suas vidas. Grada, que no

começo do isolamento estava concluindo a graduação, disse que mudou muito nesses dois anos e que percebia a necessidade de se conhecer novamente. As transformações tão repentinas na situação social exigiram que se colocasse em uma posição de reconstrução de si mesma como aprendiz. Podemos conjecturar que as vivências do isolamento e do ERE produziram sentidos diversos e tensionadores, que abriram canais para a geração de novos sentidos e emocionalidades como aprendiz.

Eu acho que todo esse rolê de pandemia me deu, me trouxe novas questões emocionais, assim, pra trabalhar. E eu tô aprendendo tudo isso agora. Eu acho que mais me impacta disso tudo é perceber que eu sou uma pessoa muito, muito diferente da pessoa que eu era antes de entrar na pandemia. A gente fica com essa impressão de “nossa, a gente ficou parada por dois anos”. Só que muita coisa aconteceu, porque eu não sou a mesma pessoa que eu era antes assim. Isso é uma coisa muito vívida que eu tenho pra mim. Então eu acho que o que que mais me impacta hoje é isso. Assim, tentar descobrir quem eu sou agora, desde quando começou principalmente (6:38).

Destacamos que Grada iniciou esse período como uma “vivência de adolescente” e encerrou como adulta, mas sem ter tido a oportunidade de escolher o tipo de adulta que deseja ser. A mudança de fase de vida, na qual o meio apresenta novas exigências e a pessoa tem diferentes potencialidades e dificuldades, é um período crítico em que experimentações e escolhas precisam ocorrer, mas que, nesse caso, foram limitadas pelo isolamento social.

Mas, assim, é muito doido pensar que existem dois anos que eu fiquei dentro de casa. Antes disso eu estava vivendo uma vida de adolescente e depois disso eu não estou mais. E eu sinto que essas coisas de assim, lidar melhor com, com a minha rotina, lidar melhor com alguns sentimentos, lidar melhor com, com as minhas

relações sociais. [...] E aí eu sinto que eu estou aprendendo o que que é ser adulta assim, sabe, o que é você ter uma rotina de trabalhar, estudar (6:42).

Além disso, ela descreve a dificuldade que teve em mudar uma rotina agitada e o sentido de paralisação gerado por essa vivência. Aliado a isso está o afastamento das pessoas, que transformou as ações do cotidiano. A fim de sair dessa condição de imobilização, foi necessário gerar novas emocionalidades obre si mesma e ressignificar o “nada” que sentia ao realizar outras atividades.

Porque eu acho que a pandemia trouxe muito essa reflexão assim, pra mim, de, eu sinto que eu tive que aprender a ficar confortável de alguma forma assim comigo numa rotina completamente diferente da que eu tava acostumada minha vida inteira assim. Era muito, é muito difícil essa sensação de que você tá parado sem fazer nada. [...] Eu acho que foi difícil até ver um sentido em dormir, acordar, comer, tomar banho, manter uma higiene. Tipo, foram coisas que eu, que eu fui mantendo e tudo mais, mas nem, eu nem sabia quando que tudo isso ia acabar, não sabia quando que, se a vida ia virar legal de novo. E eu acho que tudo isso tem a ver com eu, comigo, tipo, eu acho que eu fui convidada a aprender, e todo mundo, outras formas da gente se sentir minimamente confortável assim, com, com a própria companhia, sabe? (6:28).

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, que 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 percebeu a necessidade de desenvolver as habilidades necessárias para lidar com tal liberdade.

Olha, eu acho que, eu me dei conta que eu preciso estabelecer limites mais claros sobre a quantidade de coisas que eu posso fazer. Então, eu estou num processo de aprender a reconhecer isso e a priorizar a minha saúde física e mental, a equilibrar esse tempo entre trabalho e família (2:25).

Outro ponto de reflexão de Roger sobre as vivências do isolamento e do ERE foi a valorização da presencialidade. Ele disse que, mais do que antes, reconhece a demanda por relacionamentos construídos com base no toque, na troca de olhares e nas sensações que a corporeidade pode mobilizar. Essas reflexões, de acordo com ele, terão repercussões nas escolhas futuras, sendo oportunidades proporcionadas pelos tensionamentos dessa época.

Porque foi uma lambança assim, foi uma misturada, eu me dei conta também do quanto, é, as relações presenciais são importantes pra mim, porque eu senti muita falta, né? Então isso fez com que eu agora comece a tomar decisões, tendo esses fatores de conta, né? Começo a tomar decisões, valorizando mais esses aspectos que antes estavam tão evidentes, né? Então assim, em resumo, valorizar muito a presencialidade, valorizar, é, a organização pra saber distinguir o tempo trabalho-família, né, e que não dependa de um trabalho que vá ditar os seus horários (2:27).

Tais vivências de grande intensidade emocional e das rupturas no contexto produziram desenvolvimento para Roger. Ele afirma 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.

Você, você treina repetidamente e se coloca em situações-limites, em situações muito estressantes e muito intensas e, quando a vida te exige aquilo, seu corpo automaticamente e sua mente já sabe “não, eu já passei por isso, eu sei o que fazer”. E aí você consegue agir com consciência, pensando naquilo que faz, né, e não de forma automática, no desespero de quem não sabe o que fazer, né. [...] Acho que é, eu acho que é a sensação. Então, como foi, como lhe foi exigido, de uma forma muito intensa, administrar as emoções e administrar as relações, então hoje eu me sinto mais capaz de fazer isso, né? (2:34).

Paula faz reflexões semelhantes, no entanto, o faz no contexto da sua profissão, em que o uso das Tdics e as demandas por formação continuada se tornaram urgentes durante o ERE e o ensino híbrido. Nesse cenário, novos desejos em relação a sua prática profissional foram mobilizados a fim de continuar aprendendo e procurando novos recursos e modos para ensinar mesmo após as exigências da pandemia.

Eu acho que eu vou sentir falta disso, dessa, desse choque que foi dado em todos os âmbitos da nossa sociedade, em pensar, é, que as coisas podem ser mais abstratas, mais tecnológicas e a gente precisa pensar em novas formas de educar, de ser no mundo e se tornar, é, não só importante como sei lá, relevante mesmo pra, pra você mesmo e pras outras pessoas. Então eu acho que é isso (1:47).

Além disso, sua resiliência em continuar aprendendo e, sobretudo, vivendo em meio aos desafios do isolamento resultou em aprendizagens sobre si mesma e reconhecimento de si como uma pessoa corajosa. Vale notar que, nas entrevistas ela relatou com mais frequência sentir-se sozinha durante o isolamento e ainda 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 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 ela interage com os pares e orientador(a). Ressaltamos a contradição em perceber-se acompanhada em uma situação de isolamento, o que demonstra que as vivências não são reflexo da situação social, mas produções pessoais *a partir* da situação social.

Então, eu aprendi que, que não existe só eu no mundo. Eu aprendi comigo mesma assim e tendo todas essas experiências, né? Eu aprendi o tamanho da minha força, o tamanho da minha coragem, eu aprendi a amar mais as pessoas, independente de como elas são e o que que elas são, mesmo que elas te despejem da, da sua própria casa, mesmo que elas não queiram que você volte. Eu aprendi amar e perdoar demais mais durante esse momento. Eu acho que eu fui... Menina, eu não posso descrever o que eu fui, porque eu... foi um ano que me testou e que eu fui o tempo todo me renovando, não sei como, não sei se, não, se foi pela fé, não sei se foi pela persistência de ser mesmo quem eu sou. Eu acho que é isso. Aprendi muito sobre mim (1:51).

De modo geral, ela afirma ser uma pessoa mais madura após esses eventos. Essa maturidade, entretanto, não é considerada de modo completamente positivo, mas “adoecido”. Tendo em vista as condições desprazerosas em que esse amadurecimento aconteceu, ela não gerou sentidos positivos sobre seu desenvolvimento. “Hoje eu me sinto uma pessoa muito mais madura, mas não é uma, um amadurecimento muito saudável, sabe?” (1:78).

Mediante essas informações, afirmamos que as vivências do isolamento e do ERE geraram reflexões importantes para os(as) participantes, sobre sua identidade, 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 pesquisa de campo, quando puderam reconstruí-las e produzir novos sentidos e significados sobre elas. Finalmente, ressaltamos a capacidade que cada um(a) dos(as) participantes demonstrou de transformar uma situação de angústia e sofrimento em aprendizagem e desenvolvimento.

Um olhar integrativo dos três temas

A partir dos temas construídos, observamos a complexidade de questões que permearam as vivências dos(as) estudantes durante o ERE e no retorno ao ensino presencial: contexto social, questões emocionais, relações familiares, condição de aprendiz, sentidos e significados produzidos sobre as Tides, compreensão de aprendizagem, expectativas sobre a pós-graduação e história de vida. Mesmo sendo um período marcado por emocionalidades tensionadoras e uma reorganização da ação de aprender, foi possível gerar aprendizagens e reflexões que reverberaram nos diversos espaços sociorrelacionais e em vivências posteriores, modificando as formas de aprender.

O ingresso na pós-graduação nesse cenário foi gerador de desafios e oportunidades de aprendizagem inimagináveis. Entre os desafios, está a distância entre pares e professores(as), que exigiu mais dos(as) estudantes para construir relacionamentos e para participar ativamente das aulas e orientações. A presença de mais distratores, tanto nas telas quanto no ambiente familiar, foi um dificultador da produção de aprendizagens sobre os conteúdos das pós-graduação, uma vez que diminuíram a capacidade de atenção e de organização dos(as) participantes. O cansaço devido às preocupações e à sobrecarga de trabalho, e o adoecimento físico e mental, bem como as emoções de desprazer, resultaram na diminuição do engajamento e da motivação para aprender.

Considerando as informações construídas, ressaltamos que as vivências dos(as) participantes durante o isolamento social foram marcadas principalmente pelo sofrimento

no contexto do ERE. A solidão, sobretudo para pessoas que valorizam a interação e o contato interpessoal, foi fonte de angústia e, por mais que tenham demonstrado determinação em continuar aprendendo, há que afirmar que essas emocionalidades impactaram as vivências do isolamento e do retorno ao ensino presencial.

Por outro lado, a falta de interação, no caso de Paula e Grada, transformou-se em oportunidade para o desenvolvimento da autonomia na ação de aprender, que, por sua vez, favoreceu o desenvolvimento de um senso de segurança e de autoconfiança. Semelhantemente, Roger percebeu essas vivências de eventos de grande tensão como oportunidade para amadurecer e tornar-se mais capaz para lidar com situações difíceis e pôde refletir sobre as atitudes que deseja tomar para ter mais equilíbrio no uso do seu tempo.

Ao analisar as vivências no ERE, os(as) estudantes relatam como a aprendizagem informal participou da ação de aprender. De acordo com Álvarez (2022), as aprendizagens são produzidas mediante a participação em diversos contextos e o aproveitamento de recursos e oportunidades para aprender, em situações formais e informais. Podemos compreender como a aprendizagem informal foi uma característica significativa das aprendizagens geradas no ERE. Tendo em vista o afastamento da universidade e a distância física dos(as) professores(as), os(as) estudantes precisaram buscar e gerar recursos que resultaram em mais autonomia, segurança e amadurecimento pessoal. Todos esses elementos integram a forma de aprender e de perceber o próprio processo de aprendizagem no pós-pandemia.

Os tensionamentos causados pelas mudanças no contexto e em situações disruptivas produziram transformações na ação de aprender, haja vista que mobilizaram a produção de sentidos e significados diferentes sobre a importância dos relacionamentos e da presencialidade, sobre a condição de aprendiz, sobre suas capacidades e limitações,

sobre o que é significativo na aprendizagem e sobre suas motivações para continuar aprendendo. Essas tensões que ocorreram nas ações e nas relações abriram caminho para que os(as) estudantes questionassem as antigas formas de aprender e criassem novos caminhos de acordo com as próprias aprendizagens geradas durante esse período.

Ao construir relações com os(as) participantes e informações a partir de suas expressões, foi possível perceber não só o movimento que ocorreu durante as vivências dos períodos estudados, mas também como o processo das entrevistas e da dinâmica grupal foi motor para a reconstrução dessas vivências e dos sentidos e significados produzidos em um contexto tão peculiar da história da humanidade. Destacamos, aliás, que a contradição entre a ansiedade e a ação de aprender, que perpassou também nossa trajetória no mestrado, a qual instigou este trabalho, também se apresentou como motor para a mudança, para o desenvolvimento em geral.

Tendo em vista que as mudanças que ocorreram durante o isolamento, no ERE e no retorno às aulas presenciais, aconteceram de forma tão abrupta, que as reflexões sobre o processo ocorreram a posteriori. Compreendemos que as dinâmicas conversacionais durante a pesquisa abriram espaço para a reflexão e criação de novos sentidos sobre todo esse período posto que possibilita a retomada da agência de cada um(a) na sua trajetória de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo 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, apresentaram novos desafios e oportunidades, e como os(as) participantes vivenciaram tudo isso, gerando desenvolvimento para si mesmos(as). Dessa forma, as perguntas e os recursos mobilizadores utilizados durante a pesquisa de campo produziram reflexões sobre um conjunto de vivências complexas e contraditórias, que apoiaram a percepção de si durante a pandemia. Grada afirma: “Todo mundo, tipo, eu acho que é um senso comum que a pandemia foi uma coisa ruim, mas quando a gente para pra pensar assim “o que que foi ruim? O que que a gente fez pra lidar com isso?” (6:43).

Assim, retomamos a importância do diálogo na pesquisa, na interação pesquisador/participante. Para a construção do campo e das informações, a pesquisadora assumiu o papel ativo de tensionar e favorecer a construção de significados pelos(as) participantes, interpretando os conteúdos latentes das expressões e manifestações de si, buscando contribuir para a compreensão dos sentidos e significados complexos produzidos durante as vivências e a reconstrução delas.

Destacamos que, oposto ao que é discutido no senso comum de que o isolamento social e o ERE foram fonte de produções exclusivamente negativas e tensionadoras, as informações produzidas demonstram a complexidade da experiência humana, a qual é formada por contradições e pela capacidade de gerar recursos para seu próprio desenvolvimento. As vivências dos(as) estudantes durante esse período expressam sofrimento, mas também permitiram a construção de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmos(as), bem como o desenvolvimento de novos recursos para lidar com os desafios.

As condições da ação de aprender revelam o impacto que o isolamento e o ERE ainda exerciam sobre aprendizagem no retorno ao presencial. Embora tenham relatado sensação de alívio ao retornar à sala de aula física, suas reflexões e aprendizagens faziam parte de suas situações de aprendizagem que ainda não haviam sido 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 que seja interessante continuar as investigações sobre essa questão a fim de compreender como o fenômeno da pandemia ainda reverbera na aprendizagem dos estudantes da pós-graduação e em geral.

Uma ideia que se repetiu ao longo das entrevistas e na dinâmica grupal foi o fato de sentirem que não aprenderam durante o ERE. Se contradisseram constantemente, contudo, ao relatar suas aprendizagens e as reflexões que construíram durante e por causa dos desafios oriundos desse período. Diante disso, compreendemos que os aprendizes têm uma visão da aprendizagem de base cognitiva e outras formas de aprendizagem não menos sensíveis ao reconhecimento de sua experiência de aprender. Veresov (2018) afirma que o desenvolvimento acontece como resolução das contradições internas e externas, e, por isso, consiste na unidade entre oposições. Nesse sentido, pudemos observar os momentos de desenvolvimento mesmo diante do contexto desfavorável e disruptivo da aprendizagem.

Destacamos também o papel de alguns(mas) professores(as) do programa ao criar contexto favorável à aprendizagem, dentro do que foi possível. De acordo com Patiño-Torres (2019), esse tipo de relação é importante para os(as) estudantes da pós-graduação uma vez que professores(as) facilitam o posicionamento ativo e reflexivo e acolhem, valorizam e confiam nos(as) estudantes. Diante disso, podemos notar como a relação com

alguns(mas) professores(as) foi essencial no contexto de aprendizagem dos(as) participantes.

Posto que a universidade é ambiente não só de produção de conhecimento, mas também de socialização (Fiorin, 2015), o afastamento causado pelo ERE provocou o distanciamento dos estudantes quanto à instituição universitária, minimizando as trocas formais e informais entre pessoas de distintas áreas e posicionamentos que são essenciais para a construção de aprendizagens. Esse fato foi uma das principais causas da sensação de não ter aprendido os conteúdos das disciplinas como queriam, expressando, a posteriori, a desejabilidade de ter iniciado a pós-graduação em outro momento.

Ressaltamos que os desafios do ERE foram vivenciados também pelo corpo docente. Assim como os(as) estudantes, tiveram desafios como o cansaço, sobrecarga de trabalho, solidão, falta de suporte institucional; os professores (as) também vivenciaram desafios ao coordenar e avaliar estudantes, planejar e criar ambientes virtuais de aprendizagem, acompanhar o currículo acadêmico e usar exclusivamente os meios digitais para interação com estudantes conforme aponta o estudo de revisão de literatura de Peralta, Ramos e Engel (2023). Dessa forma, tanto os processos de aprendizagem quanto os de ensino durante o ERE encontraram uma série de obstáculos, desafios e oportunidades de mudanças significativas.

Portanto, também há que considerar o legado positivo deixado pelo ERE para a universidade: a integração das Tics na ação de aprender e na ação de ensinar. Webnários, palestras, congressos, grupos de estudo e pesquisa e outras discussões acadêmicas puderam ser acompanhados pelas mídias digitais e, por todo o mundo, universidades puderam realizar encontros e trocas que dificilmente aconteceriam face a face. Diante disso, concordamos com Gesú e González (2020, p. 198) quando asseveram que “uma disseminação viral positiva do conhecimento acadêmico inundou as plataformas de mídia

social”. Ademais, ainda são realizadas atividades remotas, como processos seletivos, orientações, defesas e qualificações, assim como aulas com convidados(as) de outros países e regiões que participam por videoconferência fazem parte do dia a dia universitário após o ERE.

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, ressaltamos a importância de que, pós-períodos traumáticos, sejam realizadas atividades institucionais de acolhimento e escuta, por meio de oficinas, rodas de conversa, caminhadas pelo *campus* etc., visando à integração e ao pertencimento dos(as) estudantes ao ambiente universitário.

É certo que a pandemia atingiu todo o planeta de maneira inesperada e impactou as mais diversas áreas da vida das pessoas, que continuam vivendo com as “cicatrices” por ela deixadas. No que se refere ao ERE e ao retorno ao ensino presencial, as vivências dos(as) participantes revelam 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, embora marcado por desprazeres e obstáculos, destaca-se como um catalisador para transformações significativas e o surgimento de novas perspectivas na trajetória educacional.

Para continuidade da pesquisa, é fundamental tomar em conta a condição de privilégio dos(as) participantes, que tinham acesso a recursos digitais de qualidade para estudar durante o ERE e especialmente participar da pesquisa. É sabido que nem todos(as) os(as) estudantes puderam ter acesso à internet e a equipamentos que lhes permitissem

continuar estudando, o que prejudicou a aprendizagem e aumentou a brecha digital (Gesú & González, 2020; Gnawali et al., 2022; Bezliudna et al., 2021; Osobajo & Oke, 2022; Hemdi, 2021; Khonke, Zou & Kearny, 2021; Dube, 2020; Cariaga, 2021). Dessa forma, vivências de estudantes que não tiveram a mesma possibilidade de acesso aos meios digitais podem apresentar diferentes sentidos e significados que também devem ser analisados em outros estudos.

Recomendamos que outros estudos possam dar continuidade ao tema, como pesquisas longitudinais, capazes até de acompanhar a trajetória de aprendizagem dos(as) participantes desta pesquisa, posto que as vivências do período pandêmico continuam reverberando nas vivências atuais.

REFERÊNCIAS

- Álvarez, A. L. (2022). La construcción de la identidad de aprendiz y de entornos personales de aprendizaje de estudiantes de la universidad. (Tese de Doutorado, Universidad de la República)
- Amaral, A. L. N. & Mitjans Martínez, A., (2009). Aprendizagem criativa no ensino superior: a significação da dimensão subjetiva. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior*, 149-192.
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A. & Chagas, J. F (2008). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. *A ciência do desenvolvimento humano*, 19.
- Banda, T. (2022). Student experiences in accessing learning higher education during Covid-19: case of a university in Malawi. *South African Journal of Higher Education*, 36(4), 188-204.
- Bezliudna, V., Shcherban, I., Kolomiyets, O., Mykolaiko, V. & Bezliudnyi, R. (2021). Master students' perceptions of blended learning in the process of studying english during covid 19 pandemic in Ukraine. *Rupkatha J. Interdiscip. Stud. Humanit*, 13, 1-14.
- Bomfim, Z. A. C.; Petrola, D. A. F.; Pacheco, F. p. (2022). Psicologia social brasileira e as categorias socio-históricas fundamentais. *Psicologia socio-histórica: bases epistemológicas, categorias fundamentais e intervenções psicossociais*
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and developing societies*, 9(1), 35-64.
- Brasil (2020a). Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. *Diário oficial da união*.
- Brasil (2020b). Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Diário oficial da união*.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cariaga, R. (2021). Enseñar y aprender en la no presencialidad: percepciones de estudiantes de posgrado-docentes.
- Carmo, H. (2021a). O serviço social e a pandemia: Reflexões prospetivas. *Revista Temas Sociais*, (1), 7-30.
- Carmo, H. (2021b). Os efeitos da pandemia COVID 19 e a educação para a cidadania. Cardoso, J. R.; Negreiros, F. *Reflexões sobre psicologia e educação no contexto da pandemia em Portugal*. EDUFPI, 16-57
- Clarke, V. (2017). Thematic analysis: What is it, when is it useful & what does “best practice” look like? [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4voVhTiVdc&feature=youtu.be>

- Coll, C. (2021). La vuelta a la normalidad no puede suponer un regreso sin más a la situación anterior a la pandemia. Entrevista. <https://www.educaweb.com/noticia/2021/09/09/retos-curso-2021-2022-segun-cesar-coll-19652/>
- Demuth, C. (2015) New Directions in Qualitative Research in Psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49, 125-133.
- Dessen, M. A. & Bisinoto, C. (2014). Avanços conceituais e teóricos em desenvolvimento humano: As bases para o diálogo multidisciplinar. IN: Dessen, M.A.; Maciel, D.A. (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá, 27-107.
- Dewey, John (1976). *Experiência e educação*. São Paulo: Ed. Nacional.
- Dube, M. C. (2020). Online learning challenges postgraduate certificate in education History students faced during COVID-19 at the University of Zululand. *Yesterday and today*, (24), 136-157.
- Enes, E. N. S. & Bicalho, M. G. p. (2021) Afetos e subjetividades de estudantes na pandemia: Relato de experiência. *Educação Contemporânea-Volume 15 Ensino Superior*, 8.
- Euzébios Filho, A. & Oliveira, I. F. D. (2022). Contribuições do marxismo para a pesquisa em psicologia. *Psicologia socio-histórica: bases epistemológicas, categorias fundamentais e intervenções psicossociais*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás.
- Enes, E. N. S., & Bicalho, M. G. P. (2021) Afetos e subjetividades de estudantes na pandemia: Relato de experiência. *Educação Contemporânea-Volume 15 Ensino Superior*, 8.
- Fettermann, J. V., & Tamariz, A. D. R. (2021). Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(1), 1-10.
- Figueiredo, E. B. G.; Bomfim, Z. A. C.; Colaço, V. F. R; Santos, L. M. C. (2022) Vivência como categoria de análise na Psicologia Socio-Histórica e seus desdobramentos no campo metodológico. *Psicologia socio-histórica: bases epistemológicas, categorias fundamentais e intervenções psicossociais*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 187-206
- Finatto Canabarro, A. p. , Van der Westhuizen, A., Zanni, F., Abbadí, A., Shabnab, S. & Mölsted Alvesson, H. (2023). “We were like Zoom beings”: Insider perspectives on student learning during the initial shift to online classes in Sweden at the outbreak of the COVID-19 pandemic. *Cogent Education*, 10(1), 2160116.
- Fiorin, B. p. A. (2015) Universidade: Adaptação e Aprendizagem. *Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior*. Santa Maria: Ed.pE.com, 37-47.
- Gaeta González, M. L., Gaeta González, L. & Rodríguez Guardado, M. D. S. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 3-27.

- Garza, J. F. C. (2020). Docencia entre paredes: buscando las ventanas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 50, 279-290.
- Gelles, L. A., Lord, S. M., Hoople, G. D., Chen, D. A. & Mejia, J. A. (2020). Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during COVID-19. *Education Sciences*, 10(11), 304.
- Gesú, M. G. & González, M. F. (2020). The imposed online learning and teaching during COVID-19 times. *Cultural views on online learning in higher education: A seemingly borderless class*, 189-201.
- Gil, A. C. (2002). Como classificar as pesquisas. *Como elaborar projetos de pesquisa*, 4(1), 44-45.
- Gnawali, Y. p. , Upadhayaya, p. R., Sharma, B. & Belbase, S. (2022). Access, Efficiency, Inconvenience, and Scarcity as Issues of Online and Distance Learning in Higher Education. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 1115-1131.
- González-Rey, F. L. (1997). Tradición y cambio en el desarrollo epistemológico en la psicología. *Epistemología cualitativa y subjetividad*, 9-106.
- González Rey, F. (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*, 21-41.
- González Rey, F. L. (2016). Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, culture, and activity*, 23(4), 305-314.
- González Rey, F. L. & Mitjans Martínez, A. (2017) Epistemologia Qualitativa: seus caminhos, avanços e desafios nos últimos vinte anos. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Editora Alínea, 7-46
- Han, Y., Chang, Y. & Kearney, E. (2022). "It's Doable": International Graduate Students' Perceptions of Online Learning in the US During the Pandemic. *Journal of Studies in International Education*, 26(2), 165-182.
- Hemdi, A. (2021). Exploring the experiences of postgraduate students in the field of special education with remote online teaching amid COVID-19 pandemic: a mixed methods study. *JERS J. Educ. Soc. Res*, 11, 237.
- Joffe, H. (2011). Thematic analysis. *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*, 209-223.
- Kohnke, L., Zou, D. & Zhang, R. (2021). Pre-Service Teachers' Perceptions of Emotions and self-regulatory learning in emergency remote learning. *Sustainability*, 13(13), 7111.
- Madureira, A. F. D. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em psicologia*, 9(1), 63-75.

- Mahoney, A. A. (2004). A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*, 2, 13-24.
- Martín-Núñez, J. L., Bravo-Ramos, J. L., Sastre-Merino, S., Pablo-Lerchundi, I., Caravantes Redondo, A. & Núñez-del-Río, C. (2022). Teaching in secondary education teacher training with a hybrid model: Students' perceptions. *Sustainability*, 14(6), 3272.
- Marx, K. (1998). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mello, S. L. D. & Patto, M. H. S. (2008). Psicologia da violência ou violência da psicologia?. *Psicologia USP*, 19, 591-594.
- Membrive, A. R. (2022). La construcción de trayectorias personales de aprendizaje: conexiones entre experiencias de aprendizaje en múltiples contextos. (Tese de doutorado, Universitat de Barcelona).
- Mitjás Martínez, A. (2009). Processos de aprendizagem na pós-graduação: um estudo exploratório. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Editora Alínea, 213-261
- Mitjás Martínez, A. & González Rey, F. L. (2012). O subjetivo e o Operacional na Aprendizagem Escolar. *Ensino e Aprendizagem: A Subjetividade em Foco*. Brasília: Liber Livro, 59-84
- Mitjás Martínez, A. & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. Cortez Editora.
- Mok, N. (2017). On the concept of perezhivanie: A quest for a critical review. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*, 19-45.
- Morgado, J. C., Sousa, J. & Pacheco, J. A. (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa (Brasil)*, 15.
- Muhr, T. (1991). ATLAS.ti - A prototype for the support of text interpretation. *Qual Sociol* 14, 349-371
- Oishi, J., Sato, T., Miller, R. T., Nagata, S., Fuchikami, M., Shimizu, S. & Kim, S. E. (2022). Japanese graduate students' experiences in online international development and peace through sport courses using English-medium instruction during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Reform*, 10567879221094302.
- Oliveira, M. K. D. (2004) Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e pesquisa*, 30, 211-229.
- Osobajo, O. A. & Oke, A. (2022). Exploring learning for on-campus students transitioning to online learning during the COVID-19 Pandemic: Perceptions of students in the higher education. *Education Sciences*, 12(11), 807.

- Patiño-Torres, J. F. (2019) A Relação Orientador-Aluno na Formação Doutoral: Uma aproximação a partir da teoria da subjetividade. *Formação de Educadores e Psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. Curitiba: Appris. 199-226.
- Peimani, N. & Kamalipour, H. (2021). Online education in the post COVID-19 era: Students' perception and learning experience. *Education Sciences*, 11(10), 633.
- Peralta, A. L. B.; Ramos, W. M. & Engel, A. (2023) Teachers' Perception During Pandemic Times: Challenges, Opportunities and Changes. *International Journal of Human Sciences Research*, v. 3, n. 8
- Prasetyaningtyas, S. W. & Prasetya, A. B. (2022). Investigating Online Learning Process in Business School: Case Study from Business School in Jakarta, Indonesia. *higher education*, 19, 20.
- Ramos, W., Engel, A. & Coll, C. (2023). A Ação de Aprender de Estudantes da Pós-Graduação na Transição da Pré-Pandemia, Pandemia e do Retorno ao Ensino Presencial. *Livro de Atas I Congresso Internacional de Investigação e Intervenção em Psicologia Escolar e da Educação*. Braga 2022.
- Río, p. & Álvarez, A. (2021). Cultural Historical Psychology and the Reset of History. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 55, 708-718.
- Rossato, M. & Ramos, W. M. (2020) Subjectivity in the development processes of the person: complexities and challenges in the work of Fernando González Rey, *Studies in Psychology*, 41:1, 31-52
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. D. S. & Silva, A. D. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*, 1, 23-33.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. D. S. & Oliveira, Z. D. M. R. D. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, 20, 437-464.
- Silva, F. D. O., Santos, B. M. D. L., Jesus, A. C. D. S. D., Silva, J. M. Q., Lefundes, T. B., & Anjos, K. F. D. (2021). Experiência em aulas remotas no contexto da pandemia da COVID-19. *Rev. enferm. UFPE on line*, 1-17.
- Souza, J. A. M. D. (2016). Recuperando a dialética no materialismo histórico de Vigotski. *Psicologia & Sociedade*, 28, 35-44.
- Souza, L. K. D. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos brasileiros de psicologia. Rio de Janeiro. Vol. 71, n. 2 (maio/ago. 2019), p. 51-67.*
- Souza, M. T. D., Silva, M. D. D. & Carvalho, R. D. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, 8, 102-106.
- Souza, T. Y. D., Branco, A. M. C. U. D. A. & Oliveira, M. C. S. L. D. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20, 357-376.

- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017) Thematic Analysis. *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. SAGE Publications, 17-37
- Toassa, G. (2009). Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo).
- Torres, E. O. & Sánchez, M. D. L. Á. M. (2008). El proceso de enseñanza-aprendizaje para adultos en la educación posgraduada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), 1-6.
- Universidade de Brasília (2021). *Plano geral de retomada das atividades na Universidade de Brasília*.
- Upadhayaya, p. R., Sharma, B., Gnawali, Y. p. & Belbase, S. (2021). Factors influencing graduate students' perception of online and distance learning in Nepal. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 236-269.
- Veresov, N. (2017). The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: Content and contexts. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*, 47-70.
- Veresov, N. (2020). Discovering the Great Royal Seal: New Reality of Vygotsky's Legacy. *Cultural-historical psychology*, 16(2).
- Veresov, N. & Mok, N. (2018). Understanding development through the perezhivanie of learning. *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*, 89-101.
- Vigotski, L. S. (1991). El significado histórico de la crisis de la psicología. *Obras escogidas*, 1, 257-416.
- Vigotski, L. S. (2000) Manuscrito de 1929. In: *Educação & Sociedade*, n. 71, p. 21-44.
- Vigotski, L. S. (2001) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 10, 103-117.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E- Papers.
- Vigotski, L. S. (2021). *Psicologia, Educação e Desenvolvimento*. São Paulo: Expressão Popular

APÊNDICES

Apêndice A – Aceite Institucional

ACEITE INSTITUCIONAL

A Sra. Maria Inês Gandolfo Conceição, diretora do Instituto de Psicologia, está de acordo com a realização da pesquisa Experiências subjetivas da ação de aprender na transição do ensino remoto emergencial para o ensino híbrido ou presencial, de responsabilidade da pesquisadora Ana Laura Brasil Peralta, estudante de mestrado no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Wilsa Maria Ramos, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

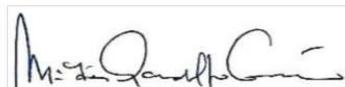
O estudo envolve a realização de entrevistas com estudantes de mestrado dos programas de pós-graduação do Instituto de Psicologia da UnB. A pesquisa terá a duração de três meses, com previsão de início em agosto de 2022 e término em setembro de 2022.

Eu, Maria Inês Gandolfo Conceição, diretora do Instituto de Psicologia, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 29 de junho de 2022.

Maria Inês Gandolfo Conceição

Nome da responsável pela instituição



Assinatura e carimbo da responsável pela instituição

Apêndice B – Parecer Consubstanciado do CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Experiências subjetivas da ação de aprender na transição do ensino remoto emergencial para o ensino híbrido ou presencial

Pesquisador: Ana Laura Brasil Peralta

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61169822.1.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UNB

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.741.750

Apresentação do Projeto:

Experiências subjetivas da ação de aprender na transição do ensino remoto emergencial para o ensino híbrido ou presencial

Objetivo da Pesquisa:

"Compreender as produções subjetivas que integraram a reconfiguração subjetiva da ação de aprender no trânsito antes, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e no retorno às aulas no ensino híbrido e/ou presencial na pós-graduação, tendo em vista as experiências disruptivas vividas no período de isolamento social devido à pandemia do novo Coronavírus"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Realizada

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Extremamente oportuna e relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os problemas apresentados anteriormente foram solucionados nesta segunda entrega.

Recomendações:

Refletir sobre o período recente em que vivemos o ensino online por conta da COVID 19 pode ser algo bastante mobilizador. Portanto, é necessário ouvir com empatia e buscar construir um

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.741.750

ambiente amistoso com todos(as) os(as) participantes. Considere o TCLE pois é possível que "um espaço de escuta e acolhimento emocional" seja necessário.

Esta é uma investigação oportuna e extremamente relevante nos tempos atuais. Desejo sorte à equipe de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1965960.pdf	20/09/2022 13:55:38		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	20/09/2022 13:55:09	Ana Laura Brasil Peralta	Aceito
Outros	cartaCEP.pdf	20/09/2022 13:46:48	Ana Laura Brasil Peralta	Aceito
Outros	termodeautorizaçaoeimagemesomdevoz.pdf	20/09/2022 13:45:23	Ana Laura Brasil Peralta	Aceito
Outros	cartaderevisao.pdf	20/09/2022 13:43:59	Ana Laura Brasil Peralta	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoAnaLaura2.pdf	20/09/2022 13:43:18	Ana Laura Brasil Peralta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle2.pdf	20/09/2022 13:42:47	Ana Laura Brasil Peralta	Aceito
Declaração de concordância	termodeaceiteassinado.pdf	30/06/2022 20:44:08	Ana Laura Brasil Peralta	Aceito
Outros	cep_CHS_modelo_carta_de_encaminhamento.doc	29/06/2022 15:24:04	Ana Laura Brasil Peralta	Aceito
Outros	instrumentos.pdf	29/06/2022 14:57:34	Ana Laura Brasil Peralta	Aceito
Outros	CurriculoLattesWilsaMariaRamos.pdf	29/06/2022 14:54:22	Ana Laura Brasil Peralta	Aceito
Outros	CurriculoLattesjunho2022.pdf	29/06/2022 14:53:56	Ana Laura Brasil Peralta	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoAssinada.pdf	22/06/2022 12:05:58	Ana Laura Brasil Peralta	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.741.750

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 06 de Novembro de 2022

Assinado por:

MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Experiências subjetivas da ação de aprender na transição do ensino remoto emergencial para o ensino híbrido ou presencial” de responsabilidade de Ana Laura Brasil Peralta, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender como as experiências subjetivas dos estudantes mediadas pelas tecnologias digitais no ERE se expressam na produção subjetiva da ação de aprender. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de dinâmicas conversacionais individuais e atividades de produção escrita. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 62 91500909 ou pelo e-mail albrasilperalta@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de correio eletrônico, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice D – Termo de autorização para utilização de imagem e som da voz para fins de pesquisa

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado Experiências subjetivas da ação de aprender na transição do ensino remoto emergencial para o ensino híbrido ou presencial, sob responsabilidade de Ana Laura Brasil Peralta vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ___ de _____ de _____

Apêndice E – Carta Convite

Prezad@ estudante,

Convidamos você a participar de um encontro online de apresentação da pesquisa intitulada Experiências subjetivas da ação de aprender na transição do ensino remoto emergencial para o ensino híbrido ou presencial, de responsabilidade da pesquisadora Ana Laura Brasil Peralta, sob orientação da professora doutora Wilsa Maria Ramos. Vamos conversar sobre os objetivos do estudo, falar sobre os instrumentos de coleta de dados e dos cuidados éticos adotados em todo o processo. Após conhecer a proposta, você poderá manifestar o seu interesse de participar ou não das próximas etapas da pesquisa. Reiteramos que a sua participação é voluntária e que você é livre para desistir a qualquer momento sem prejuízo algum.

Estamos à disposição para informações. Basta responder a este email ou entrar em contato pelo telefone 62 981500909.

Atenciosamente,

Ana Laura Brasil Peralta¹ e Wilsa Maria Ramos²

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6072485338684020>

2. Professora e pesquisadora do Instituto de Psicologia (IP) e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília (UnB). Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/8051093143222873>

Apêndice F – Objetivos e perguntas de pesquisa

<p>1. Analisar os desafios e as oportunidades de aprendizagem vivenciadas durante o mestrado no ERE</p>	<p>1.1 Quais foram os desafios impostos à aprendizagem?</p> <p>1.2 Quais aspectos do contexto histórico-cultural foram vivenciados como oportunidades para aprendizagem e desenvolvimento?</p>
<p>2. Analisar as vivências dos estudantes na transição entre os períodos do isolamento social e do retorno ao presencial.</p>	<p>2.1 Quais as características do contexto de desenvolvimento e das relações vivenciadas que marcaram as vivências durante e após o isolamento social</p>
<p>3. Analisar como o ERE gera potencial para mobilizar novas formas de aprendizagem.</p>	<p>3.1 Na ação de aprender durante o ERE, quais recursos subjetivos e recursos operacionais foram desenvolvidos?</p> <p>3.2 Houve mudanças na ação de aprender durante o ERE na transição para o ensino híbrido ou presencial?</p>

Apêndice G – Exercícios de autorreflexão

Exercícios de autorreflexão

A. Sobre a condição de estudante

1. Como você se descreveria como estudante? Descreva da forma mais detalhada possível.
2. Como estudante, quais são seus pontos fortes? E fracos? Explique.
3. Como você costumava estudar durante o isolamento social? Como você estuda hoje? O que você faz perante um conteúdo novo que você tem que aprender? Descreva e explique da forma mais detalhada possível.
4. Como você percebe seu modo de aprender dentro e fora da sala de aula? Explique.

B) Sobre a pós-graduação

1. Faça uma análise de seu processo de aprendizagem durante a pós-graduação até aqui, salientando suas principais características, as influências mais marcantes e sua possível expressão no seu processo de desenvolvimento.
2. Descreva com maior nível de detalhes possível as mudanças vivenciadas na sua ação de aprender durante o ERE.
3. Essas mudanças foram integradas ao seu modo de aprender no ensino presencial? Se sim, explique.

Apêndice H – Roteiro para o primeiro dia de entrevista

Roteiro para o momento inicial - Apresentação

- Acolhimento/Boas vindas
- Apresentação da pesquisadora
- Apresentação do(a) participante (nome, programa, semestre, motivo do interesse de participação na pesquisa)
- Apresentação da pesquisa (tema, objetivos, etapas e instrumentos, cuidados éticos)
- Resposta às dúvidas do(a) participante
- Apresentação do TCLE e do Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa (caso o(a) participante se interesse por participar)

Minha história de aprendizagem

Faça uma linha do tempo da sua história como aprendiz, marcando os eventos mais importantes para você que já aconteceram até hoje e que você prevê que aconteçam.

- Como foi fazer essa linha do tempo?
- Quais eventos você escolheu marcar?
- Por que você os escolheu?
- Quais sentimentos surgem quando você relembra os momentos que já ocorreram?
E quais surgem quando imagina os que você prevê que aconteçam?
- Quais palavras surgem quando você pensa nesses momentos?
- Quais desafios você encontrou no seu percurso de aprendizagem? O que você fez ou faz para superá-los?
- Quais foram suas experiências mais exitosas no seu processo de aprendizagem?
- Com quais palavras você descreveria todo seu caminho de aprendizagem até aqui?
- Houve pessoas marcantes no seu processo de aprendizagem? Quais? Por que?
- Quais escolas você frequentou? Como elas impactaram seu modo de aprender?

- Como outros grupos como família, bairro, igreja etc. influenciaram sua trajetória como aprendiz?
- Como você se descreveria como aprendiz hoje? Espera ser diferente no futuro?

Questões complementares

- Por que você escolheu fazer mestrado? Como foi seu processo de entrada no programa?
- Você faria mesmo sem a previsão do retorno ao presencial?
- Quais aspectos você imagina que seriam diferentes se todo esse processo fosse feito remotamente? E presencialmente?
- Quais desafios você teve como aprendiz ou estudante no uso das tecnologias digitais durante a pandemia?
- Quais as estratégias que você usou para o processo de aprendizagem? Podem ser todo o tipo de estratégias, como as TICs, pedir ajuda, aconselhamento, fazer cursos online etc.

Apêndice I – Roteiro para o segundo dia de entrevista

Dinâmica de reconstrução das vivências por meio de fotografias

Imagino que alguns momentos, objetos ou pessoas tenham marcado suas vivências durante o período da pandemia. Peço que você selecione duas ou três fotos que você considera que representem as experiências vividas por você durante esse momento. Podem ser fotos que você deseja tirar agora, fotos que você escolheu guardar ou mesmo prints de tela. Peço que as traga no seu celular ou computador ou mesmo que me envie pelo whats app para falarmos sobre elas no próximo encontro.

- Como foi revisitar as vivências do auge da pandemia?
- Como foi selecionar essas fotos?
- Quais fotos você selecionou? Por quê?
- A quais experiências elas estão ligadas? Por que essas experiências são importantes para você?
- O que essas fotos representam para você?
- O que você pensa e sente quando as vê?
- Você considera que elas estão ligadas ao seu processo de aprendizagem? Como?

Questões complementares

- Como você soube do isolamento social? O que você pensou e sentiu nesse momento?
- Como o isolamento impactou seu dia a dia?
- O que você fez para se adaptar às mudanças? Como foi se adaptar a elas?
- Como foram suas vivências da crise da Covid-19 na família, no trabalho, nas relações sociais e nos estudos?
- Como você se sentiu diante destas experiências? O que mais te afetou, influenciou? Como você lidou com esses fatos? Quais os sentimentos/emoções vivenciados neste período?
- Você experimentou momentos de êxito? Quais?

- Das suas experiências na pandemia, o que foi marcante para você e que está integrado a sua vida hoje?
- O que o tensionou? O que o tirou do sério? Quais foram suas formas de expressão da tristeza, da dor?
- Você acha que vai sentir falta de algo desse período?
- Você aprendeu algo sobre você e o mundo durante esse processo? O que?
- Você se vê como uma pessoa significativamente diferente da que era antes de março de 2020? O que mudou? A que você atribui essas mudanças? Como essas mudanças integram seu modo de aprender?

Apêndice J – Roteiro para o terceiro dia de entrevista

Leitura da reportagem:

Pandemia favoreceu ensino remoto, mas aumentou desigualdade em universidades do mundo inteiro: covid-19 tem gerado repercussões psicológicas e ressaltado as diferenças sociais entre os estudantes.

Por France Presse - 24/01/2022 14h37

Há dois anos, as universidades do mundo inteiro se viram afetadas pela pandemia da covid-19 e tiveram de aumentar seus recursos digitais. Tal mudança teve um efeito perverso: aprofundou as diferenças entre as regiões, assim como a desigualdade entre os estudantes.

"A grande mudança observada durante a pandemia é claramente o fechamento generalizado dos campi a nível internacional e uma transição para o ensino à distância, com grande heterogeneidade nas respostas e nos níveis de preparação", explicou à AFP Mathias Bouckaert, analista na OCDE e especialista em questões universitárias.

"Em alguns países, o ensino online já ocorria, como no Canadá, onde os invernos rigorosos às vezes tornam os deslocamentos impossíveis. Em outros países, como a Turquia, onde a lei impunha um nível importante de ensino presencial, estas práticas foram muito menos corriqueiras", assinalou.

A covid-19, que causou o fechamento das universidades em março de 2020 na maioria dos países e a implementação do ensino à distância, e depois uma forma híbrida (entre presencial e remoto), teve "um impacto variado conforme as regiões e o nível de recursos", com países da Europa e América do Norte "melhor [preparados] para fazer frente às perturbações", informou também um relatório da Unesco publicado no início de 2021.

Este é o caso dos Estados Unidos, onde as matrículas de alunos em programas remotos aumentaram 29% entre 2012 e 2018. Segundo as estatísticas oficiais, 16% dos estudantes nos EUA acompanharam as aulas exclusivamente à distância no fim de 2018.

'Onde estão as instalações?'

Nos EUA, a maioria dos estabelecimentos universitários ficou fechada de março de 2020 a agosto de 2021 por conta da pandemia, o que resultou em uma queda no número de matrículas, sobretudo de estudantes internacionais, cujo número de inscrições caiu 17% entre 2019 e 2021, segundo o centro de pesquisa National Student Clearinghouse.

"De forma geral, as universidades que tinham estudantes internacionais se viram muito impactadas pela digitalização", resume Mathias Bouckaert, citando como exemplos Reino Unido, Estados Unidos e Austrália.

Além disso, mesmo que o ensino à distância tenha funcionado bem em alguns países, como o Canadá, em outras regiões do mundo, como a África, a situação é completamente diferente.

No Quênia, o acesso à internet e a computadores é um dos principais problemas. "Estamos muito mal equipados", conta Masibo Lumala, conferencista na Universidade Moi. "Temos competência para ensinar online, a maioria de nós tem formação para isso. Mas, onde estão as instalações?", questionou.

Phylis Maina, estudante de odontologia na Universidade de Nairóbi, também criticou a qualidade ruim da conexão de internet e lamentou que "as interações sociais entre professores e estudantes [...] desapareceram".

Nesse sentido, a pandemia não transformou apenas o formato do ensino, mas também a vida estudantil, o que tem repercussões psicológicas e ajuda a aumentar as desigualdades.

"Meus pais me disseram que a faculdade era a época em que conheceríamos pessoas para a vida, mas não é isso o que vejo", contou à AFP Emil Kunz, de 22 anos, um estudante de agronomia em Berlim.

"Em nível geral, houve impacto na saúde mental. O isolamento e os confinamentos foram complicados", reitera Mathias Bouckaert. A pandemia também "exacerbou as desigualdades já existentes". "Os alunos menos favorecidos tiveram mais dificuldades", sobretudo os que possuem filhos ou não dispõem de computador, acrescenta.

Para Raphaëlle Laignoux, vice-presidente a cargo da vida estudantil na Universidade Paris-Sorbonne, na França, por mais que algumas instituições tenham implementado ajudas para os alunos em termos de acesso a equipamentos e internet, "é nas condições sociais — em que lugar estão e como se alimentam — que as desigualdades persistem".

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/24/pandemia-favorece-ensino-remoto-mas-aumenta-desigualdade-em-universidades-do-mundo-inteiro.ghtml>

Questões:

- Você acha que a reportagem condiz com a sua experiência? Em que se parece? Em que se diferencia?
- Você concorda com a maneira que a universidade lidou e tem lidado com os problemas da pandemia? Você faria algo diferente?
- Como foi a sua entrada no mestrado? Como você se sentiu - acolhida, perdida, indiferente?
- Com quais palavras você descreveria sua experiência em relação a aprendizagem durante o isolamento social?
- Como foram as aulas no modelo remoto? E as orientações?
- Você teve dificuldades em relação a aprendizagem no ERE? Como você as superou?

- Como era sua rotina de estudo?
- Você precisou fazer alguma adaptação no seu modo de estudar/assistir aula no modelo remoto? Como você se sente em relação a essas adaptações? Alguma dessas práticas ainda estão presentes no seu modo de aprender hoje?
- Como foi o retorno ao campus? Como você se sentiu?
- Você teve alguma aula presencial? Se sim, qual foi sua primeira impressão ao entrar na sala de aula? Você sentiu alguma dificuldade? Algo mudou? Se sim, o que?
- Como você descreveria sua relação com os professores, orientadora e colegas durante o ERE? Você sentiu alguma dificuldade? Houve alguma facilidade?
- E como você descreveria essas relações atualmente? Algo mudou?
- Como foi construir esses relacionamentos durante esse tempo?
- Você precisou fazer alguma adaptação na sua pesquisa devido ao isolamento social?
- Como você acha que as vivências no ERE vão impactar o seu modo de aprender no futuro?
- Você vê vantagens no ERE? E desvantagens?
- Em relação a aprendizagem, o que mais sentiu falta durante o ERE? Tem algo que você sente falta agora? O que?
- Como é sua rotina de estudos hoje?
- Depois de todas essas experiências, como você se vê enquanto aprendiz hoje?

Apêndice K – Roteiro para a dinâmica grupal

- **Recepção e acolhimento**
- **Apresentação e descrição das fotos escolhidas pelos(as) participantes:** Aqui estão dispostas as fotos que vocês compartilharam comigo sobre suas vivências durante o isolamento social. Gostaria que vocês compartilhassem uns com os outros porque escolheram essas fotos e o que elas representam para vocês.
- **Questão disparadora:** Como continuar aprendendo dentro dessas condições?
- **Agradecimento pela participação**

Apêndice L – Relações entre códigos

