

# PESQUISAR NA PANDEMIA DA COVID-19: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE UM MESTRADO PROFISSIONAL

■ FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA

<https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte, *campus* Mossoró

## RESUMO

Discute-se como o cenário imposto pela pandemia da covid-19 impactou no desenvolvimento das pesquisas de estudantes do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Rio Grande do Norte, Brasil. Investiga-se que alternativas foram criadas pelos estudantes para aplicar os seus produtos educacionais no contexto do isolamento social. Mediante uma pesquisa narrativa, estudantes de duas turmas afetadas pela pandemia narraram, por escrito, as suas experiências na aplicação dos seus produtos educacionais. Conclui-se que, apesar das dificuldades, os mestrandos conseguiram reorganizar, reelaborar e aplicar os seus produtos educacionais, constituindo-se, esses momentos, em experiências autoformadoras.

**Palavras-chave:** Mestrado profissional. Pesquisa narrativa. Experiência.

## ABSTRACT

### RESEARCH IN THE COVID-19 PANDEMIC: NARRATIVES OF STUDENTS OF A PROFESSIONAL MASTER'S

It's discussed how the scenerario imposed by the covid-19 pandemic affected the students researches development in the Professional Master's Degree Course of the Post Graduation Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), in Rio Grande do Norte, Brazil. It investigates tha alternatives were created by the students to apply their educational products in the social isolation context. Through a narrative research, students from two classes affected by the pandemic narrated, in writing, their experiences in the aplication of their educational products. We conclude that, besides the difficulty, the master students succeeded in reorganizing, reworking and applying their educational products, making these moments self-forming experiences.

**Palavras-chave:** Professional Master's. Narrative research. Experience.

## RESUMEN INVESTIGACIÓN EN LA PANDEMIA DE COVID-19: NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE MAESTRÍA PROFESIONAL

Se discute cómo el escenario impuesto pela pandemia de la covid-19 ha impactado el desarrollo de las pesquisas de los estudiantes del Máster Profesional del Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT), en Rio Grande do Norte, Brasil. Se investiga qué alternativas han sido creadas por los estudiantes para aplicar sus productos educacionales en el contexto del aislamiento social. A través de una investigación narrativa, alumnos de dos equipos afectados pela pandemia de la Covid-19 han narrado por escrito, sus experiencias en la aplicación de sus productos educacionales. Se concluye que, a pesar las dificultades, los alumnos de la maestría han logrado reorganizar, reelaborar y aplicar sus productos educacionales, constituyéndose, esos momentos, en experiencias de autoformación.

**Palabras clave:** Máster Profesional. Investigación narrativa. Experiencia.

### Introdução

Em fins de 2019, a imprensa noticiou uma nova doença respiratória viral, decorrente do vírus SARS-CoV-2 (covid-19), cujos primeiros casos ocorreram em Wahan, na China. O vírus, inicialmente, não encontrou barreiras para se disseminar, dado o grande fluxo de pessoas e mercadorias, comum em uma sociedade globalizada. O crescente número de infectados e de óbitos levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a classificar a doença como uma pandemia em 11 de março de 2020.

No Brasil, o primeiro caso da doença foi constatado em fins de fevereiro de 2020. O agravamento do quadro logo mostrou que não estávamos preparados para enfrentar esse inimigo microscópico. Às milhares de mortes causadas pela covid-19 somaram-se os discursos negacionistas de políticos, empresários e influenciadores nas redes sociais. Como em várias partes do mundo, a criação e a propagação de notícias falsas, as *fake news*, por essas

redes orientavam o “tratamento precoce” contra a doença e prometiam a “cura” com remédios sem eficácia comprovada.

Tamanho foi a disseminação de informações pelas mídias, que a OMS o qualificou como “infodemia”, palavra incorporada ao vocabulário para designar a “disseminação em massa de notícias falsas e rumores que comprometem a credibilidade das explicações oficiais fundamentadas em respaldo científico” (GALHARDI *et al*, 2020, p. 4202). Os discursos contraditórios, vindos dos cientistas, dirigentes políticos e pessoas sem conhecimentos técnicos e ligadas a grupos negacionistas e de direita, deixaram a população atônita, passando a se apegar àquilo que “escolhia” como verdade. Era o auge da “pós-verdade”, termo que, segundo o *Dicionário Oxford*, “[...] define o conjunto de circunstâncias em que os fatos objetivos são menos influentes do que apelos à emoção e às crenças pessoais

na formação da opinião pública” (GALHARDI *et al* 2020, p. 4203).

Como uma forma de barrar a contaminação viral, foi necessário o distanciamento social, fato que implicou suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado. Para reduzir os prejuízos, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi apresentado como a solução naquele cenário marcado pela insegurança e indefinição. Importa destacar que o ERE não é a mesma coisa que a Educação a Distância (EaD), mas um modo de ensino alternativo em face de uma circunstância de crise. “O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise” (HODGES *et al*, 2020, p. 6).

Assim como na educação básica, os programas de pós-graduação também se submetem ao ERE. Entretanto, nos mestrados profissionais da área de Ensino, além das dificuldades sofridas pela adoção de uma outra forma de ensino para o qual não estavam preparados, docentes e discentes passaram a enfrentar mais um obstáculo: desenvolver um produto educacional e aplicá-lo em sala de aula ou para um determinado público de modo que pudesse ser avaliado e, depois, validado por uma banca de especialistas.

Importa destacar que a criação desse produto é condição necessária, nesse tipo de mestrado para a obtenção do título de mestre. Esses produtos, que podem ter denominações e tipos diferentes – sequência didática, documentário, vídeo, livro, *software*, dentre outros – devem ser “[...] uma proposta de ação profissional que possa ter, de modo mais ou menos imediato, impacto no sistema a que ele se dirige” (MOREIRA, 2004, p. 133). Anos depois, Moreira e Nardi (2009, p. 4) procuraram esclarecer sobre o que vem a ser um produto educacional:

“[...] alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional”.

Diante disso, nosso objetivo, neste artigo, é discutir como os mestrados do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), um mestrado profissional em rede nacional na área de Ensino, enfrentaram os impasses da pandemia no decorrer da aplicação de suas pesquisas. Nossos questionamentos são: que alternativas foram criadas pelos estudantes para desenvolver as pesquisas que resultariam em produtos educacionais nesse contexto de isolamento social? Considerando que, geralmente, em situações de dificuldades, há um processo de regeneração e autoformação, é possível que isso tenha ocorrido com os mestrados do ProfEPT?

Considerando que esse mestrado está presente em 40 instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica, resolvemos investigar como os mestrados do ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Mossoró, enfrentaram os óbices impostos pela pandemia.

A investigação foi realizada com discentes matriculados nas turmas cujas entradas se deram no segundo semestre dos anos de 2018 e 2019, ambas diretamente afetadas pela pandemia. Para a coleta de dados, optamos pela pesquisa narrativa. Solicitamos àqueles mestrados o envio de um texto escrito no qual narrassem as suas experiências com a pesquisa aplicada durante a pandemia. Realçamos o fato de que, na pesquisa narrativa, há “[...] uma forte característica *colaborativa* [...], já que a história emerge por meio da interação e do diálogo entre o pesquisador e o(s) participante(s)” (CRESWELL, 2014, p. 69, grifo do autor). Daí o porquê de chamarmos de co-

laboradores os discentes que contribuíram com esse estudo.<sup>1</sup>

Estruturamos este artigo em duas seções além da introdução e das considerações finais. Na seção a seguir, apresentamos o mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica e abordamos acerca da produção e aplicação do produto educacional, conforme é exigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Posteriormente, expomos a respeito da pesquisa narrativa e analisamos os relatos escritos pelos estudantes, enfocando o caráter formativo e reflexivo dessas experiências.

## O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Mediante a Lei nº 11.892/2008, o governo brasileiro instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), os quais poderiam ofertar cursos em diversos níveis: do técnico ao ensino superior, inclusive em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* (BRASIL, 2008).

Com relação à pós-graduação *stricto sensu*, algumas pesquisas têm revelado um crescimento das ofertas de cursos nesse nível na RFEPCT neste século, sobretudo após a promulgação da Lei nº 11.892/2008 (ALVES; DEL PINO, 2015, PEREIRA; ROÇAS, 2017). Em conformidade com dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2018, 2022), constatamos um crescimento de 83,2% no número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no período de 2017 a 2021. Como exemplo desse crescimento, apontamos a criação e expansão do ProfEPT, um mestrado profissional em rede nacional, presente nos 38 IF, no Centro

Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) e no Colégio Pedro II.

O ProfEPT iniciou suas atividades no segundo semestre de 2017. Ao longo de três anos, esse Programa tornou-se presente em todos os estados do Brasil, possuindo, de acordo com o seu relatório de autoavaliação, em 2020, um total de 472 docentes credenciados (BRITO *et al*, 2020). Se considerarmos os números de vagas ofertadas no Exame Nacional de Acesso (ENA) de 2017, 2018, 2019, o ProfEPT conta com 2.127 egressos<sup>2</sup> e 913 discentes regularmente matriculados (número correspondente ao de vagas da seleção de 2020, cujas aulas só tiveram início em 2021, em função da pandemia). Em 2022, para a seleção de novos alunos, o edital do ENA, lançado em dezembro de 2021, previa 942 vagas, todas preenchidas.

O ProfEPT, por ser um mestrado profissional, obedece às orientações do *Documento de Área de Ensino da Capes*, ou seja, o mestrando precisa desenvolver um processo ou produto educativo e aplicá-lo em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino. “Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros”. O documento recomenda ainda que “A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2019, p. 15).

Rôças e Bomfim (2018, p. 4) esclarecem que esses produtos “[...] não devem ser encarados como receitas prescritivas, para que outros

1 Os procedimentos metodológicos e o detalhamento de como se deu a obtenção das narrativas encontram-se na segunda seção deste artigo.

2 Soma de vagas constantes nos editais do ENA de 2017 a 2019. Deve-se considerar uma pequena margem de evasão e o fato de que nem todos os alunos ingressantes na turma de 2019 concluíram suas atividades em 24 meses. Todos os editais do ENA estão disponíveis no portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Ver: <https://profeppt.ifes.edu.br/selecao>.

professores baixem e reproduzam, mas sim possam criar redes de espelhamento e de interlocução”. Os pesquisadores salientam que um produto pode ser “descarregado, distribuído, aplicado e alterado, conforme as múltiplas necessidades/realidades e resultados obtidos”. Assim, “a ideia é que, a partir do desenvolvimento de um produto, o professor que buscou a modalidade profissional (mestrado e, agora, doutorado) possa compreender a sua prática de maneira mais reflexiva”.

Entretanto, apesar de um produto educacional possuir a flexibilidade quanto ao seu uso pelo professor, merece destacar o seu caráter compulsório, pois, como explicam Rôças, Moreira e Pereira, (2018, p. 61),

[...] por força de lei, a modalidade profissional necessita estabelecer uma interlocução com demais setores da sociedade, extrapolando os muros da academia e promovendo ‘transferência de tecnologia’ científica e/ou cultural, bebendo na fonte da pesquisa aplicada, além de ampliar o tempo de exposição e reflexão do profissional aos referenciais teórico-metodológicos de cada área de conhecimento.

No ProfEPT, os projetos de pesquisa que geram os produtos educacionais são inicialmente apreciados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e, após aprovação, são aplicados, avaliados pelo público-alvo e validados por uma banca de defesa de trabalho de conclusão de curso. Entretanto, com a chegada da pandemia da covid-19, exigindo o fechamento das instituições de ensino por tempo indeterminado, surgiram muitas tensões quanto à aplicação desses produtos, pois alguns já estavam em fase de execução e tiveram que suspender e, outros, já planejados e aprovados pelo CEP e na qualificação, ainda não haviam sido postos em prática. Resolver esse problema era o grande desafio naquele momento.

Diante da imprevisibilidade quanto à volta das aulas presenciais e a prática do ensino

remoto, os mestrandos precisavam retornar às suas atividades de pesquisa apesar de muitas limitações de ordem técnicas, profissionais e emocionais. Todavia, antes disso, era necessário reajustar os projetos, adaptando-os às novas condições, e submeter uma emenda ao CEP, com as mudanças no projeto de pesquisa já aprovado por esse comitê, fato que causava mais ansiedade devido ao tempo de espera e o temor de não lograr aprovação.

O novo cenário nos conduziu a conhecer as experiências dos mestrandos para pôr em prática suas propostas de produtos educacionais, considerando as limitações impostas para essa aplicação. Para isso, utilizamos a pesquisa narrativa como método para a recolha de informações por cremos que esse tipo de investigação proporciona momentos de reflexão e, conseqüentemente, de autoformação.

## Pesquisa narrativa: experiências de mestrandos do ProfEPT

Conforme Paiva (2008, p. 267), há, entre nós, uma variedade de significados do que seja uma narrativa. Pode ser tanto uma história como “[...] algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos”.

Logo, as narrativas não se limitam à vida de um narrador ou a um acontecimento isolado, como frisa Ferrarotti (2004, p. 32): “[...] uma biografia é subjetiva a vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado”. Esse autor explica que: “toda vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese hori-

zontal de uma estrutura social” (FERRAROTTI, 2004, p. 41).

Jovchelovich e Bauer (2002, p. 92) observam que “[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido”. A história que o pesquisador obterá é “[...] uma comunicação estratégica, isto é, uma narrativa com o propósito tanto de agradar ao entrevistador, quanto de afirmar determinado ponto, dentro de um contexto político complexo que pode estar sendo discutido” (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 101).

Segundo Benjamin (1994, p. 205), não se separa a vida do narrador da narrativa que ele conta, pois a narrativa não transmite “puro em si” tal como um relatório. “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Clandinin e Connelly (2011, p. 18) veem a pesquisa narrativa como uma forma de entender a experiência humana em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado: “[...] uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”.

Ao narrar, o sujeito reelabora a sua memória, ou seja, seleciona as suas lembranças, esquece outras, e acrescenta ao evento detalhes que lhe parecem justos e reais. Por isso, para Bondía (2002, p. 24), um relato exige um gesto de interrupção:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar

sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A experiência é individual e social, visto que, nas narrativas, tanto aspectos pessoais – sentimentos, desejos, projetos etc. – quanto sociais – o ambiente, o contexto, forças fatores subjacentes – estão presentes. Assim, como analisam Clandinin e Connelly (2011, p. 27): “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades”.

Nessa direção, Passeggi explica que “[...] ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. Desse modo, “a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica” (PASSEGGI, 2011, p. 148).

Dado esse caráter de ressignificação da experiência torna-se relevante destacar a diferença entre vivência e experiência elaborada por Josso (2009, p. 136-137):

As vivências constituem o tecido do nosso cotidiano. Nem sempre estas vivências ficam na nossa memória ou propiciam uma ocasião de aprender qualquer coisa recente que vai ficar, enquanto recurso novo, daqui para frente [...] a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências.

Em sua obra *Experiência de vida e formação*, Josso (2004, p. 39) afirma que a construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, “[...] pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações -referências, que balizam a duração de uma vida”. Para a autora,

A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos), serve [...] quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (JOSSO, 2004, p. 40).

As narrativas autobiográficas geram espaços reflexivos como método de pesquisa e formação de professores, conforme têm ressaltado os estudos de Abrahão (2006), Cunha (1997), Delory-Momberger (2006), Josso (2004), Passeggi (2011, 2021), Passeggi, Souza e Vicentini (2011), Souza (2006, 2008), dentre outros pesquisadores. As pesquisas com histórias de vida oportunizam aos docentes se veem na posição de “falar-ouvir” ou “ler-escrever” sobre suas experiências formadoras.

Nossa opção pelas narrativas escritas deve-se ao fato de estas proporcionarem ao produtor da narrativa um ouvir a si mesmo ao ler o seu escrito, levando-o a teorizar a própria experiência, como ressalta Cunha (1997). Daí o porquê de a pesquisadora destacar o caráter emancipatório dessas escritas, visto que o sujeito produz a sua formação e determina a sua trajetória pessoal.

Para a obtenção das narrativas, fizemos contatos com os estudantes por meio de um grupo no WhatsApp. Indagamos, inicialmente, sobre a possibilidade da escrita de uma narrativa a respeito de suas experiências acadêmicas durante a pandemia e garantimos a omissão dos seus nomes e gênero (daí o porquê de nos referimos aos colaboradores sempre

como do sexo masculino). Para preservar as suas identidades entre os membros do grupo, recomendamos que nos contactassem no nosso número privado ou por *e-mail*. Para aqueles alunos que se colocaram à disposição para a escrita, enviamos um texto explicando-lhes a respeito da pesquisa e frisando a sua importância. Como alguns pediram orientação sobre o que deveriam escrever, em específico, levantamos alguns elementos que considerávamos relevantes, mas esclarecemos que eles teriam liberdade de escrever sobre o que consideravam significativo e não precisariam obedecer a um número determinado de páginas. Alguns alunos enviaram no prazo marcado, outros posteriormente e outros desistiram de escrever por razões não esclarecidas.

Após a leitura dos textos, contactamos os estudantes e informamos-lhes que eles teriam a possibilidade de fazer ajustes, caso desejassem, acrescentando ou excluindo algo. Não houve nenhum pedido de retirada nem de inclusão de parágrafos. Importa informar que todos os estudantes colaboradores são servidores públicos e atuam na docência ou como técnicos administrativos em instituições de ensino básico ou superior. Todos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido permitindo a exposição de suas narrativas, inclusive, chegaram a ler os trechos recortados dos seus relatos e que seriam apresentados neste artigo.

Para a análise dos textos, baseamo-nos em Todorov (2006, p. 138) quanto aos seus comentários acerca da construção de narrativas. Para ele,

Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos. Existem, por conseguinte, dois tipos de episódios numa narrativa: os que

descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro.

Assim, examinamos as narrativas dos colaboradores considerando esses dois momentos: o desequilíbrio causado pela pandemia; e a retomada do equilíbrio, quando são relatadas as soluções encontradas para dar continuidade à investigação e concluí-la.

## Desequilíbrios

Em todas as narrativas recebidas, encontramos relatos no tocante aos impactos negativos causados pela chegada da pandemia da covid-19. Alguns colaboradores iniciam o texto falando dos conflitos e adoecimentos psíquicos trazidos pela expansão da doença e pelos casos de óbitos de familiares e pessoas próximas. Destacamos dois desses textos.<sup>3</sup>

*No início da pandemia, foi muito difícil para mim. Sofri de graves crises de ansiedade, tive insônia. Passei meses improdutivos, sem escrever uma linha sequer da dissertação. Dois colegas meus do mestrado me deram muita força e me ajudaram. E o apoio da minha família também foi essencial. Já tomava um ansiolítico, há anos, sob prescrição médica. Com a pandemia, foi necessário aumentar a prescrição. (Colaborador 1)*

*Vivenciei momentos de estagnação geral, uma confusão mental, pensamentos sombrios de medo e desespero por não vislumbrar perspectiva de futuro. Para mim, nessa realidade, era como se eu estivesse vivendo um dia de cada vez. Sentia-me uma pessoa no corredor da morte sem saber o dia que deixaria de existir. Dentro desse contexto pessimista, toda a produção acadêmica ficou paralisada no tempo. Mesmo antes de ter adquirido o vírus e ter ficado muito doente, resolvi parar tudo por completo. (Colaborador 2)*

3 Para que o leitor não confunda as citações teóricas dos autores em que nos embasamos com as narrativas dos estudantes, preferimos colocar em itálico estas últimas.

Outros estudantes não foram tão explícitos com relação a impactos emocionais mais graves, como os apresentados acima, mas, nos textos, as palavras “desafio”, “aflição”, “medo”, “insegurança”, “incerteza” foram frequentes. Na verdade, esse estado emocional é compreensível haja vista que, em situação normal, desenvolver uma investigação de mestrado, realizar pesquisa aplicada, analisar os resultados e preparar-se para uma avaliação da banca examinadora são momentos estressantes.

Entretanto, no cenário pandêmico, era necessário realizar todas essas etapas em meio ao risco de se contaminar; além disso, era preciso ter criatividade para replanejar as atividades pensadas antes para serem presenciais e que agora seriam *on-line*, convidar e convencer os professores e alunos a participarem dessas ações, estar propenso a mudar tudo caso não obtivessem êxito. Ou seja, eram situações difíceis, incomuns e que precisavam ser enfrentadas.

É relevante evidenciar que esses estados emocionais não foram casos isolados, mas partes de um problema que acometeu uma enorme parcela da população mundial e que certamente deixará sequelas. Sousa e demais autores (2021, p. 2) afirmam que a OMS, em 2020, destacou que “[...] a prevalência mundial do transtorno de ansiedade (TA) é de 3,6%, o que corresponde a cerca de 264 milhões de pessoas. No Brasil, esse transtorno alcança 9,3% da população”.

Rocha e Lopes (2021) enfatizam os dados de um estudo publicado pelo periódico científico *The Lancet*, em outubro de 2021, sobre os impactos globais da pandemia no transtorno depressivo e transtornos de ansiedade. Segundo a pesquisa, em 2020, houve 53 milhões de novos casos de depressão e 76 milhões de ansiedade, representando altas de 28% e de 26%, respectivamente, sendo as mulheres e os jovens os grupos mais afetados.



## (Re)equilíbrios

Durante a pandemia da covid-19, ficaram suspensos muitos dos nossos projetos pessoais e profissionais. Quando nos aproximamos de uma “cura” trazida pelas vacinas, novas variantes do vírus surgem e, com elas, novamente, insegurança, medo e adoecimentos psíquicos. Porém, sempre chega a hora que precisamos buscar um reequilíbrio emocional e enfrentar os desafios. Esse momento é ressaltado em todos os relatos que recebemos.

*A alternativa foi produzir todo dia, mesmo que poucas linhas. Mas quem se encarregou mesmo de minorar a situação de ansiedade foi o tempo. Ele habitua a pessoa a conviver com as novas realidades, mesmo as mais indesejáveis. Inicialmente, eu li muito, só que as leituras não eram acompanhadas de escrita. Mudei a estratégia e foquei as leituras somente naquelas estritamente necessárias à produção da escrita. Foi a saída que encontrei por conta própria. (Colaborador 1)*

*Os procedimentos operacionais para o desenvolvimento das etapas de pesquisa que envolvia entrevistas, filmagem e encontros presenciais precisaram ser readaptados para o formato remoto. O desafio maior era: como filmar de forma remota? Aproveitando a era dos celulares, conversei com meu orientador sobre a possibilidade de substituir a filmagem profissional por registros amadores em celulares dos participantes da pesquisa. Com a adesão deles, solicitei que me enviassem vídeos respondendo alguns questionamentos e imagens de suas atividades de trabalho. Com elas, foi montado um documentário que se tornaria o produto educacional. (Colaborador 2)*

*Nossa intervenção foi completamente remodelada de modo que pudesse ser feita em espaços não físicos. Fiquei muito assustado e com medo de não dar conta. Além da migração da pesquisa para o modo remoto e on-line, tivemos também que mudar a população estudada. Apesar de todas as mudanças, hoje, depois da aplicação do produto, análise de dados e defesa da dissertação, considero que as medidas que nós adotamos para contornar a situação foi bastan-*

*te eficaz. Houve dificuldades também, especialmente com a disponibilidade dos estudantes em participarem dos encontros da intervenção, pois muitos não puderam participar em virtude do grande volume de aulas e atividades do ensino remoto. Acredito que se a intervenção tivesse continuado nos moldes iniciais, teríamos tido um público maior. (Colaborador 3)*

*Com o distanciamento social, a estratégia que havia sido pensada para a gravação das entrevistas, e para a validação do produto educacional, precisou ser revista; confesso que isso me deixou frustrado, pois queria estar presente no mesmo ambiente que os meus entrevistados, identificar in loco todas as reações; e apresentar o vídeo com o relato dos egressos dos cursos técnicos para os alunos da escola pública. A pandemia veio mudar o curso. Para a gravação das entrevistas, precisei utilizar os recursos tecnológicos disponíveis e estas foram gravadas através da plataforma Google Meet. As gravações editadas e transformadas em um produto, um documentário, se mostrou coerente com o objetivo da pesquisa, mas, quanto às imagens do vídeo, estas poderiam ser melhores, mas, considerando que a gravação foi realizada através de uma plataforma digital, isso já era esperado. (Colaborador 4)*

*No segundo semestre de 2020, adaptei o meu produto educacional para ser aplicado no ensino remoto. Fiquei bastante inseguro por não ter noção de como seria essa aplicação, uma vez que a interação docente-discente ficou comprometida pelo distanciamento social. As dificuldades para realizar a adaptação do produto educacional foram surgindo à medida que as atividades eram planejadas. Percebi que muitos estudantes não se envolveram nas práticas educativas realizadas por meio das tecnologias digitais e esse afastamento trouxe bastante dificuldade para o desenvolvimento da pesquisa. A ausência dos estudantes me causou um sentimento de impotência diante da pesquisa. Eles já estavam bastante cansados do ensino remoto. Ciente desse cenário, priorizei a gravação de pequenos vídeos em vez de aulas síncronas. Acredito que as estratégias utilizadas durante a execução da sequência didática se mostraram eficientes, já que os 25 participantes fizeram as*

*atividades. Compreendo que se a aplicação da sequência didática tivesse ocorrido em outro cenário, o resultado teria sido mais proveitoso, pois teria contado com a participação dos 36 estudantes da turma. Ademais, estes teriam mais tempo para participar das discussões, visto que essa oficina seria executada com uma carga horária mais extensa, diferentemente das práticas pedagógicas realizadas nas plataformas digitais que reivindicam brevidade e objetividade. (Colaborador 5)*

Conforme vimos em Todorov (2006), as narrativas começam com um estado de equilíbrio que sofre perturbações e, depois, reequilibra-se. Isso pode ser constatado nos cinco relatos acima: há uma situação de normalidade, de ordem, que é quebrada abruptamente por um fato imprevisto e que estabeleceu a desordem. O caos instalado, com o tempo, é vencido mediante a capacidade que cada indivíduo tem para superar obstáculos, ser criativo e se adaptar ao contexto. O caos, lembra Morin (2008, p. 80), “é a desintegração organizadora”. Significa dizer que ordem, desordem e reorganização se coproduzem simultânea e reciprocamente na produção do conhecimento.

Ao abordar a auto-organização dos sistemas complexos, Morin (2005) destaca o prefixo “re” como um paradigma, pois toda reorganização permanente é, ao mesmo tempo, regeneração e recorrência, daí porque a raiz “re”. Para ele, “[...] o nosso próprio espírito não é um ilhéu de estabilidade; nos turbilhões do RE todas as ideias, estratégias, representações, devaneios, sonhos, necessitam da rememoração; todo o fenômeno de consciência necessita de um retorno subjetivo/objetivo sobre si” (MORIN, 2005, p. 375).

Entretanto, o autor em tela ressalta a impossibilidade de se conceber o “re” como uma mera repetição, como ocorre com as máquinas artificiais, que reproduzem o mesmo à imagem de um protótipo. Com relação ao humano, a repetição possibilita o rejuvenescimento, a

regeneração. Se tudo caminha para a deriva e a dispersão, o “re” ressuscita fragmentos do passado, recomeça a história de vida, transforma dispersão e deriva em disseminação e diversificação, altera, eventualmente, o novo em repetitivo, e renova a repetição evoluindo (MORIN, 2005, p. 385).

Mais recentemente, ao refletir sobre a pandemia da covid-19, Morin (2021, p. 21) comenta que a novidade dessa doença “[...] está no fato de ela dar origem a uma megacrise feita da combinação de crises políticas, econômicas, sociais, ecológicas, nacionais, planetárias, que se sustentam mutuamente com componentes, interações e indeterminações múltiplas e interligadas”. Logo, evidencia que tudo o que parece separado, na verdade, está interligado a uma série de outros elementos. O autor também observa que “a crise numa sociedade suscita dois processos contraditórios. O primeiro estimula a imaginação e a criatividade na busca de soluções novas. O segundo é a busca do retorno à estabilidade passada ou a adesão a uma salvação providencial” (MORIN, 2021, p. 32).

Chama-nos atenção as observações de Souza (2006, p. 143) no que tange à importância do texto narrativo para o processo de formação do sujeito:

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram as escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.

Abraão (2006, p. 138) nos ajuda a compreender o método e as fontes narrativas e nos deixa livres para interpretar os relatos dos

narradores, considerando a relação de inter-subjetividade existente entre o pesquisador e aqueles:

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador, antes do que escrever intenta compreender o caso a que se dedica a estudar e esse movimento implica uma interpretação que extrapola uma leitura linear dos dados do que dispõe, exigindo do pesquisador a construção de uma meta-narrativa. O fato de o pesquisador reconhecer e aceitar, por parte do narrador, a reconstrutividade da memória como percepções pessoais da ‘realidade’, que é ressignificada ao longo das trajetórias de vida, em virtude de novas vivências e, mesmo, da perspectiva tridimensional do tempo narrativo [...] não elide que, na interpretação das narrativas, também o pesquisador lhe imprima sentido, fundamentado no todo dos elementos de que dispõe, pela triangulação do conteúdo das narrativas com o de outras fontes: documentos, narrativas de outras pessoas etc. a interpretação do investigador representa uma leitura do material narrado para além das narrativas, no esforço de compreender o objeto de estudo em duas perspectivas: na perspectiva pessoal/social do narrador – que representa as individualidades – e na perspectiva da dimensão contextual da qual essas individualidades são produto/produtoras.

Desse modo, nos relatos escritos pelos colaboradores da pesquisa, percebemos que, em meio ao caos, ao medo e à insegurança, houve uma reorganização a partir da imaginação e da criatividade, mesmo que pairasse a dúvida se a nova alternativa seria a ideal, se surtiria êxito. Isso posto, entendemos que uma nova ordem foi projetada com vistas à estabilidade, embora não a assegurasse, pois poderia ser apenas uma saída momentânea para resolver a crise. Cada colaborador, à sua maneira e com a ajuda do orientador ou de outrem, encontrou uma solução possível para aquele momento.

O Colaborador 1 viveu momentos difíceis, perdeu parentes próximos e teve a família acometida pela covid-19, inclusive ele. Mas re-

conhece que o tempo nos habitua a conviver com os infortúnios. Uma fuga? Talvez sim, mas ressaltamos que ele afirma ter ido em busca de uma saída “por conta própria”, aprofundando nas leituras que selecionou como estritamente necessárias para a escrita do seu texto. Logo, a adaptação à nova situação só foi possível com a busca por uma força interior para lutar contra as adversidades, o que podemos denominar de “resiliência”, termo muito usado hoje em várias ciências e que, por isso, possui várias formas de ser conceituado, como indica a literatura (CYRULNIK, 2004, INFANTE, 2005, POLETTI; DOBBS, 2007, SOUZA, 2015).

O caos se instalou quando o Colaborador 2 – que também sofreu adoecimento psíquico em função da pandemia – compreendeu que precisava continuar a sua pesquisa, que resultaria num documentário. Mas, “como filmar de forma remota?”. A popularização dos *smartphones* resolveu em parte o problema. Os vídeos amadores produzidos pelo público-alvo da pesquisa geraram um documentário observativo (NICHOLS, 2005), que se encontra disponível para professores e alunos de cursos técnicos na área de Pesca, e no repositório Educapes (SILVA; SOUZA, 2021). Podemos afirmar que tal atividade promoveu um “processo de ‘aprendizagemensino’ baseado nos princípios da interatividade, da dialogicidade e da colaboração, [ao possibilitar] que os sujeitos se tornem atores e autores de suas histórias de vida e transformação cotidianas” (AMARAL; ROSSINI; SANTOS, 2021, p. 350, grifo dos autores).

O terceiro colaborador precisou repensar e alterar todo o seu projeto de pesquisa, inclusive o público-alvo, de modo a adaptá-lo ao formato remoto. Mesmo assim, acredita que houve êxito, apesar das dificuldades que os estudantes tiveram em participar assiduamente das atividades relacionadas à aplicação do seu projeto. As ações desse colaborador, como as de outros, demonstram que não existe uma

única via a ser seguida numa pesquisa, como nos ensinou a ciência moderna, mas um leque de possibilidades. Nesse sentido, a presença, embora não física, dos professores no caos que se instalou, era uma necessidade premente, como observam Ferreira, Presotto e Terra (2020, p. 1672): “dada a urgência em oferecer apoio e se fazer presente na vida dos alunos e famílias [...], cada profissional tem buscado ferramentas e estratégias que considera adequadas para suas ações e para aqueles que estarão consigo nesse processo”.

O Colaborador 4 comenta a frustração em não ter conseguido pôr em prática o que foi planejado, pois desejava acompanhar presencialmente todas as etapas da aplicação do seu produto, fato que demonstra a implicação e o compromisso do pesquisador com o seu estudo. Porém, diante da impossibilidade de isso vir a ocorrer, reinventou o seu projeto de modo que as tecnologias lhes possibilitaram alcançar o seu público, mesmo que as imagens não tivessem a qualidade desejada.

Insegurança, medo e dificuldade são palavras bem frequentes na narrativa do Colaborador 5, que precisou, como os demais mestrados, refazer seu projeto de pesquisa, mesmo na incerteza dos seus resultados. Pelo que vemos no seu texto, houve muitos impasses para a aplicação do seu produto educacional justamente porque havia sido pensado de uma forma e teve que ser executado de outra. A ansiedade causada pela pouca frequência dos alunos levou à busca de novas soluções: a gravação de vídeos de aulas síncronas, por exemplo. Por fim, apesar de ter conseguido finalizar o seu trabalho, avalia negativamente as práticas pedagógicas mediadas pelas plataformas digitais por estas dificultarem um debate mais amplo e serem marcadas pela brevidade e objetividade.

Na maioria dos textos, encontramos comentários a respeito dos contratempos gera-

dos pela baixa adesão dos estudantes da educação básica à pesquisa, algo justificável caso consideremos a forma como se deu a chegada de uma alternativa às aulas presenciais, e as limitações trazidas pelo acesso à tecnologia digital. Acrescente-se a isso os impactos emocionais advindos da expansão das milhares de contaminações e de mortes divulgadas diariamente pela mídia.

Os comentários dos mestrados encontram eco em outras experiências de pesquisadores e em cursos de capacitação. Exemplo disso é o relato que Cavalcante e demais autores (2021, p. 8) de uma capacitação para técnicos em enfermagem no enfrentamento da covid-19. Segundo as autoras, os profissionais de enfermagem tinham pouca ou nenhuma vivência com as ferramentas virtuais de aprendizagem, “[...] além da dificuldade em acessar a internet, câmeras e microfones, que interferiram na participação ativa nos fóruns de discussão e *chats*”.

Esse cenário impôs a docentes e discentes, em todos os níveis de ensino, a urgência na continuação de suas atividades escolares, mas isso só seria possível com redefinições, ressignificações e reinvenções no processo de ensino-aprendizagem, agora mediado pelo computador. Reaprender novas técnicas de ensino, gravar vídeos (alguns docentes pela primeira vez), usar corretamente as plataformas digitais, dentre outras formas de abordar conteúdos e ministrar aulas foi algo difícil de se realizar, pois, como ressaltam Amaral, Rosini e Santos (2021, p. 346), a incorporação de plataformas digitais na educação não significa haver interatividade e criação do conhecimento. “O silêncio dos microfones dos alunos ou a falta de diálogo entre docente e discentes reforçam a simples transposição do modelo expositivo de ensino ao mundo digital, e os benefícios das interações, em tempo real, são reduzidos ao autoestudo”.

Diante de um contexto em que as regras eram aprender com os erros, acertos e trocas de experiências com outros, e “desaprender” as certezas teóricas e metodológicas que guiaram o fazer pedagógico desses docentes durante anos ou décadas de trabalho, podemos dizer que a crueldade do vírus impôs uma formação continuada, mesmo não sendo no formato desejado, pois, “[...] enquanto sujeitos históricos, construïmo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e compartilhado” (BRAGANÇA, 2011, p. 158).

Essa formação continuada se deu às custas de mais exigências sobre o trabalho do docente que, agora, abre o espaço privado para o público. Nesse aspecto, endossamos as palavras de Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1634):

Muitos(as) desses(as) profissionais tiveram que, de forma repentina, conjugar tarefas domésticas, maternidade, cuidados de familiares e ensino remoto. suas condições de trabalho foram, portanto, drasticamente modificadas e precarizadas. No caso de docentes da rede privada ou daqueles(as) que não são efetivados(as) na rede pública, soma-se ao risco da saúde, o risco do desemprego.

Mesmo que o isolamento social tenha possibilitado a produção ou reinvenção de estratégias, ampliando a nossa capacidade criativa, precisamos ser comedidos e cautelosos com as análises que romantizam o aumento do uso das tecnologias digitais, vendo-o como o lado “bom” trazido pela pandemia. Como salientam Couto, Couto e Cruz (2020, p. 209-210), essas realidades fazem parte de um mundo ideal: “[...] uma ciberdemocracia de trocas livres e igualitárias. O isolamento social criativo é para poucos, para os que têm moradias adequadas e dignas, em espaços bem urbanizados, com renda suficiente e conexão de Internet estável e veloz”.

Ao contrário dessa ciberdemocracia de que falam os autores supracitados, Minto (2021) salienta o apelo ideológico “modernizador” atribuído ao uso de tecnologias na educação, sendo associado à resolução dos mais variados tipos de problemas. “O imperativo do distanciamento social em função da COVID-19, [sic] vem contribuindo para reforçar essa noção superficial de que o adensamento tecnológico sempre ocorre em sentido único, positivo” (MINTO, 2021, p. 140).

As observações feitas pelos autores supracitados nos conduzem a uma lição apresentada por Morin e que diz respeito à desigualdade social no isolamento, também salientada por Antunes (2020), Mascaro (2020) e Santos (2020). Segundo Morin (2021, p. 29), “[...] o isolamento serviu de lente de aumento para as desigualdades sociais: a pandemia acentuou dramaticamente as desigualdades socioespaciais”. Para muitos alunos e professores, o acesso a uma internet de qualidade não ocorre em suas localidades e, quando isso existe, possui um custo alto que esse público precisa assumir. O problema foi minorado com a contratação emergencial, pelo Ministério da Educação (MEC), de pacotes de dados móveis para alunos em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Diante dessa realidade, não surpreende que alguns colaboradores da nossa investigação tenham afirmado que a pesquisa poderia ter atingido um público maior caso tivesse ocorrido presencialmente. Nesse sentido, Passeggi (2021, p. 2) nos ensina que narrar e refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, “[...] permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões”.

É possível perceber que as constantes observações dos mestrandos quanto às dificuldades de fazer um bom trabalho naquele contex-

to é não apenas uma justificativa, mas quase um pedido de desculpas ao seu leitor diante do que foi possível fazer naquele contexto adverso. Esse detalhe é bem explicado por Nacarato e Passeggi (2013, p. 292, grifos nossos):

No ato de escrita da narrativa, o narrador precisa não apenas lembrar-se dos fatos passados, como também *construir um cenário*, uma trama na qual a história se passa, suas personagens e suas ações. Tem também que pensar em *quem será o leitor dessa história, pois todo texto pressupõe um leitor*. E mais: ao escrever, há todo um processo de *reflexão sobre a experiência a ser narrada*. Esse é o momento em que são atribuídos sentidos e significados ao que se faz.

Todavia, independentemente da forma como aconteçam, enfatizamos os vários aprendizados trazidos pela pandemia da covid-19. Podemos falar de experiências autoformativas, ou seja, “[...] produzidas por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida” (JOSSO, 2009, p. 137). Desse modo, observamos que as narrativas provocam mudanças na maneira como as pessoas compreendem a si mesmas e os outros. Elas associam períodos da existência considerados formadores. Esses períodos se articulam em torno de “momentos-charneira”,<sup>4</sup> termo usado por Josso (2004, p. 67) para designar momentos de reorientação que se articulam com “[...] situações de conflito, e/ou mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos)”.

Tomemos as palavras de Josso (2004, p. 67) para melhor compreender o que vemos, em termos de autoformação, nos relatos dos estudantes do mestrado:

Nesses momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhes perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo, ou o que o mobilizou a si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança.

Em face do exposto, podemos afirmar que as histórias narradas pelos colaboradores são ricas em recordações-referências, fatos que, durante a escrita, foram selecionados, escalonados em uma sequência e ressignificados para nos serem comunicados. Para nós, fica patente que, malgrado o lado cruel da pandemia, esta trouxe, para os colaboradores, momentos-charneira, “divisores de água” na vida pessoal e acadêmica, pois, as dificuldades vividas e narradas tornaram-se experiências formadoras ao confrontar o sujeito consigo próprio. Nessa direção, Ferreira, Presotto e Terra (2020, p. 1672) comentam:

No contexto de isolamento social a que fomos submetidas, narrar o que vivemos e fazer circular as reflexões que emergem das práticas cotidianas têm sido mais do que um recurso formativo. A escrita que emancipa e reafirma princípios tem possibilitado o diálogo e a parceria ao proporcionar encontros e conexões entre profissionais que não possuem mais o chão da escola para realizar tais trocas, que não contam mais com as conversas de corredores, as trocas de sala de professores, os pedidos de ajuda e interlocução tão comuns nas brechas do cotidiano.

Não queremos, com isso, suavizar os efeitos de algo tão perverso como a pandemia, mas não podemos deixar de destacar que ela trouxe lições (MORIN, 2021, SANTOS, 2020) e abriu os nossos olhos para uma realidade pessoal e social que parecia obscurecida e nos levou a “fazer pensar” atos de currículos, a partir dos quais, docentes e discentes exercitem processos de interatividade, colaboração e autoria, flexibilizando as formas de criação do conhe-

<sup>4</sup> Na obra *Experiências de vida e formação*, o tradutor explica, em nota, que os momentos ou acontecimentos charneira significam uma espécie de “divisor de águas”, fatos que dividem, separam e articulam as etapas da vida (JOSSO, 2004, p. 64).

cimento” (AMARAL, ROSSINI; SANTOS (2021, p. 347, grifo dos autores).

## Considerações finais

Este texto originou-se da nossa curiosidade em conhecer as experiências vividas pelos estudantes do ProfEPT do IFRN quando da chegada da pandemia da covid-19. Considerando o isolamento social e a imprevisibilidade de retorno às aulas presenciais, procuramos saber sobre os enfrentamentos e as soluções necessários para a prática e finalização dos seus trabalhos acadêmicos, sobretudo, quanto à aplicação dos seus produtos educacionais, condição *sine qua non* para a conclusão do curso.

Quanto ao primeiro questionamento feito na introdução deste artigo, as narrativas escritas pelos mestrados expressam que estes conseguiram executar as atividades relacionadas ao seu produto educacional, apesar dos muitos inconvenientes advindos da covid-19. Para isso, foi necessária a criatividade, a capacidade humana de criar e superar as limitações.

Ademais, ponderando acerca da possibilidade de um crescimento pessoal e profissional, mesmo com os muitos transtornos causados pela pandemia, as narrativas escritas revelam uma autoformação não só a partir dos enfrentamentos e das “soluções” criativas encontradas para os problemas, mas também durante as escritas desses relatos. Acreditamos que as narrativas potencializaram aos sujeitos um encontro consigo mesmos, um caminhar ao encontro de si, um balanço nas suas interioridades. Foram reveladas experiências, talvez não as melhores, mas as únicas possíveis naqueles momentos em que se perguntavam: “o que fazer?”; “como fazer?”; “dará certo?”; “terei a contribuição do público-alvo e dos professores?”; “terei condições de concluir esse mestrado?”

Cada pergunta e cada solução encontradas geraram formação e conhecimentos de si, dos

seus limites e de suas capacidades criativas. Nesse sentido, pedimos licença, neste espaço, para citar Souza (2006, p. 142-143), para quem a narrativa origina-se da dialética entre o passado e as prospecções do futuro, mas “[...] potencializa-se nas reflexões e perguntas do presente em função das aprendizagens, saber-fazer e conhecimentos implicados na transformação e auto-transformação do sujeito”.

Desse modo, partimos do pressuposto de que as experiências provocaram mudanças nos estudantes do ProfEPT do IFRN a partir do movimento de olhar para si e de perceber a carência de uma formação adequada para trabalhar com alguns recursos midiáticos. Acreditamos que essa “desordem” gerou reflexões e problematizações quanto ao contexto em que estavam vivendo, mas também quando ao seu futuro profissional e as suas escolhas.

Assim, é possível considerar que, mesmo com os impactos trazidos pela pandemia, os estudantes do ProfEPT/IFRN/Mossoró, conseguiram, com criatividade, mudanças de rumos, auxílios de colegas e até com improvisações, realizar a pesquisa de campo e aplicá-la, possibilitando-lhes, ao mesmo tempo, experiências formadoras e abertura ao novo.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.

ALVES, Carina Gomes Messias; DEL PINO, José Cláudio. A Atuação dos IFs Frente ao Sistema Nacional de Pós-Graduação - um comparativo entre 2008-2014. **Holos**, Natal, ano 31, v. 5, p. 379-400, maio-jul., 2015. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.3090>

AMARAL, Mirian Maia do; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodrê; SANTOS, Ediméa Oliveira. A viralização da

educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 334-355, jul./set. 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.6825>

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo, Boitempo, 2020.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago., 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2021.html>. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRITO, Wanderley Azevedo de *et alli*. **Autoavaliação ProfEPT: relatório técnico 2017-2020**. Vitória, PRO-FEPT/NAPE, 2021. Disponível em: [https://profepf.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2021/AutoAvalia%C3%A7%C3%A3o/Documentos/Relat%-%C3%B3rio\\_T%C3%A9cnico17-20.pdf](https://profepf.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2021/AutoAvalia%C3%A7%C3%A3o/Documentos/Relat%-%C3%B3rio_T%C3%A9cnico17-20.pdf)

[C3%B3rio\\_T%C3%A9cnico17-20.pdf](https://profepf.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2021/AutoAvalia%C3%A7%C3%A3o/Documentos/Relat%-%C3%B3rio_T%C3%A9cnico17-20.pdf) Acesso em: 22 fev. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de Área – Área 46 – Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2022.

CAVALCANTE, Eliane Santos *et alli*. Tutoria para capacitação de técnicos de enfermagem no enfrentamento da covid-19: relato de experiência. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 20, p. 1-10, e11330, maio. 2021. <https://doi.org/10.15628/rbept.2021.11330>.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia, EDUFU, 2011.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>.

CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014. p. 29-56.

FERREIRA, Luciana Haddad; MARISSOL Prezotto; TERRA, Juliana. Confiar. Con.fiar. Confi(n)ar: a narrativa como estratégia formativa ante as recentes trans-



- formações sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1664-1681, Edição Especial, 2020. <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1664-1681>.
- GALHARDI, Cláudia Pereira *et alli*. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 0, p. 4201-4210, 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.2.28922020>.
- HODGES, Charles *et alli*. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- INFANTE, Francisca. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez (Orgs.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 23-38.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **O ProfEPT**, Vitória, 2019. Disponível em: <https://profapt.ifes.edu.br/selecao>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/560/528>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 57-76.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.
- MASCARO, A. L. **Crise e pandemia**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- MINTO, Lalo Watanabe. A pandemia na educação: o presente contra o futuro? **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, Nova Iguaçu, p. 139-154, 2021. <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i10.810>.
- MORIN, Edgar. **O Método 2: a vida da vida**. Porto Alegre, Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. **O Método 1: A natureza da natureza**. 2 ed. Porto Alegre, Sulina, 2008.
- MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. 2. ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2021.
- MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- MOREIRA, Marco Antonio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de ensino de ciências e matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 3, set./dez., 2009. <https://doi.org/10.3895/S1982-873X2009000300001>.
- NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista de educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 287-299, set./dez., 2013. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v18n3a2365>.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 5. ed., Campinas: Papyrus, 2005.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 267-272, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Prá-**

- xis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>.
- PEREIRA, Marcus Vinicius; RÔÇAS, Gisele. O ensino de pós-graduação nos Institutos Federais. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Gisele. (Orgs.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. P. 160-178.
- POLETTI, Rosette; DOBBS, Bárbara. **Resiliência: a arte de dar a volta por cima**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ROCHA, Lucas; LOPES, Léo. Pandemia de Covid-19 provoca aumento global em distúrbios de ansiedade e depressão. **CNN Brasil**, 9 out. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/pandemia-de-covid-19-provoca-aumento-global-em-disturbios-de-ansiedade-e-depressao>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- RÔÇAS, Giselle; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral; PEREIRA, Marcus Vinicius. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Doi: <https://doi.org/10.31512/encitec.v8i1.2624>.
- RÔÇAS, Giselle; BOMFIM, Alexandre Maia do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciênc. educ. (Bauru)**, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180010001>.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
- SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Ildesuite de Sousa; SOUSA, Nadia Jane. Da noite para o dia o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020. 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1632-1648.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008. p. 89-98.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, EDIPUCRS. p. 135-147.
- SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Narrativas de histórias de vida e resiliência: quando o sujeito é o autor da sua formação. In: DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; ANDRADE, Francisco Ari. (Orgs.). **Temas de educação: olhares e caminhos**. Curitiba: CRV, 2015. p. 149-160.
- SILVA, Valdo Sousa; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. O trabalho na pesca artesanal no distrito do Guriú (Camocim-CE). Vídeo. **Educaapes**, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/600760?mode=simple>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- SOUZA, Juliana Carvalho de *et alli*. A relação entre a resiliência humana e a ansiedade em tempos de pandemia da covid-19. **Holos**, Natal, v. 37, v.3, e10905, 2021. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.10905>.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Recebido em: 23/02/2022

Revisado em: 24/04/2022

Aprovado em: 25/04/2022

Publicado em: 30/04/2022

**Francisco das Chagas Silva Souza** é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Natal), Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA) e Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (Mestrado Profissional em Rede Nacional). Membro do Grupo de Estudos “Trabalho, Educação e Sociedade” (G-Tres). E-mail: [chagas.souza@ifrn.edu.br](mailto:chagas.souza@ifrn.edu.br)