



CIÊNCIAS HUMANAS

Pandemia da Covid-19 e Pós-Graduação: experiências formativas no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (Rio Grande do Norte, Brasil)*Covid-19 and Post-Graduate pandemics: training Experiences in the master's in professional and technological education (Rio Grande do Norte, Brazil)*Francisco das Chagas Silva Souza¹<https://orcid.org/0000-0002-9721-9812><http://lattes.cnpq.br/7340894360051987>**RESUMO**

Considerando que a pandemia impôs mudanças em todos os setores da sociedade, realizou-se uma pesquisa com discentes do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) com o objetivo de conhecer como o cenário imposto pelo isolamento social interferiu no desenvolvimento de suas pesquisas de campo e na aplicação de seus produtos educacionais. Para a recolha de informações, utilizou-se a pesquisa narrativa mediante o convite feito aos mestrandos. Obteve-se sete textos que relataram acerca dos impactos pessoais e acadêmicos trazidos pela pandemia, e como seus projetos foram reestruturados para poderem ser executados naquele contexto adverso. Conclui-se que, apesar das dificuldades enfrentadas, os mestrandos conseguiram reorganizar, reelaborar e aplicar os seus produtos educacionais, constituindo experiências autoformadoras.

Palavras-chave: Covid-19; Produto educacional; Pós-Graduação; Experiência; Formação.

ABSTRACT

Considering that the pandemic imposed changes in all sectors of society, a survey was conducted with students from the Professional Master's Degree Program in Vocational and Technological Education (ProfEPT) with the aim of knowing how the scenario imposed by social isolation interfered with the development of their field research and the application of their educational products. For the collection of information, narrative research was used through an invitation made to the master's students. We obtained seven texts that reported about the personal and academic impacts brought by the pandemic, and how their projects were restructured to be able to be executed in that adverse context. We conclude that, despite the difficulties faced, the master's students were able to reorganize, rework, and apply their educational products, constituting self-formative experiences.

Keywords: Covid-19; Educational product; Postgraduate studies; Experience; Formation.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Mossoró/RN. E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br



1. INTRODUÇÃO

No ano de 1977, chegava às rádios e às mãos dos brasileiros o sétimo álbum da carreira do cantor e compositor Raul Seixas. A música que deu nome ao disco “*O dia em que a terra parou*”, composta em parceria com Cláudio Roberto, narrava um sonho: o dia em que todas as pessoas decidiram ficar em suas casas, deixando de produzir, de consumir e de realizar quaisquer atividades.

Passados 42 anos, em 2020, “O dia em que a Terra parou” voltou a ser lembrada como uma realização da “profecia”. Infelizmente, não era um sonho; mas sim uma realidade. Em dezembro de 2019, um surto de síndrome respiratória aguda grave teve início em Wuhan, na China, e, semanas depois, o vírus já estava infectando pessoas em outros países. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) nomeou-a como a “doença do coronavírus 2019” (Covid-19) e, no início de março, foi declarada a pandemia. Um dos esforços para irradicação da doença foi o isolamento social.

A pandemia do Covid-19 obrigou milhões de pessoas a pararem suas atividades em todo o planeta. Comércio, indústrias, escolas, igrejas e outros espaços de aglomeração de pessoas deveriam fechar as portas devido o distanciamento social. A música de Raul Seixas passou a ser veiculada pelas redes sociais; vídeos antigos voltaram a ser divulgados no YouTube, no Instagram e no Facebook sempre acompanhados de comentários ressaltando a semelhança entre a letra da música e o que estava acontecendo no mundo.

Com o passar dos meses, o mundo ficou de joelhos para um ser vivo microscópico. Imagens do Papa Francisco celebrando a *via crucis* no Vaticano esvaziado; de pessoas desesperadas nos corredores dos hospitais; de sepultamentos coletivos; de caminhões com câmeras frias para “guardar” os corpos, e o som das sirenes das ambulâncias ficaram registradas na nossa memória.

No Brasil, às milhares de mortes causadas pela Covid-19 somaram-se os discursos negacionistas de líderes políticos, empresários e influenciadores das redes sociais. A criação e propagação de notícias falsas - as *fakes news* - pelas redes sociais “orientavam” como fazer o “tratamento precoce” contra a doença e prometiam a “cura” com remédios sem eficácia comprovada. Tal foi a expansão desse movimento que a OMS o denominou como “infodemia”. “O termo passou a ser incorporado no vocabulário atual como 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). As informações controversas deixaram a população atônita, apegando-se ao que “escolhia” para ser 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).

O distanciamento social implicou na suspensão das aulas presenciais nas instituições de Educação Básica e de Ensino Superior por tempo indeterminado. Para reduzir os prejuízos, o ensino remoto emergencial passou a ser a solução naquele cenário de insegurança e indefinição quanto ao um retorno à presencialidade. Contudo, essa “solução” logo revelou que o acesso às tecnologias digitais não era tão democrático quanto se pensava.

Nos mestrados profissionais da área de Ensino mais um obstáculo precisava ser enfrentado: em meio ao isolamento social, desenvolver um produto educacional e aplicá-lo em sala de aula ou para



um determinado público de modo que seja avaliado e, depois, validado por uma banca de especialistas, condição básica para que o mestrando adquira o título de mestre.

Essa realidade nos levou a discutir como mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), um Mestrado Profissional em Rede na Área de Ensino, enfrentaram esse impasse no decorrer de suas pesquisas. Considerando que esse mestrado está presente em 40 Instituições Associadas (IA), resolvemos fazer um recorte e investigar uma IA, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Mossoró*. Assim, a questão mobilizadora da pesquisa foi: como os mestrandos do ProfEPT do IFRN/Mossoró reorganizaram suas pesquisas de modo a resolver as dificuldades impostas à aplicação dos seus produtos educacionais e, ao mesmo tempo, viver experiências formativas, apesar do cenário adverso.

A pesquisa foi realizada com alunos cujas turmas tiveram entrada no segundo semestre dos anos de 2018 e 2019, visto que foram estas as diretamente afetadas pela pandemia. Os mestrandos foram convidados a escrever um texto narrativo no qual relatassem as dificuldades vividas e as experiências adquiridas na reorganização dos seus projetos de produtos educacionais durante a pandemia. Assim, “nota-se que existe uma forte característica *colaborativa* na pesquisa narrativa, 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).

Este texto está dividido em duas seções além da introdução e das considerações finais. Na seção a seguir, apresentamos as origens do ProfEPT e os seus objetivos, como também abordamos acerca do produto educacional que deve ser elaborado e validado conforme determinações da área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do regulamento desse mestrado. Na terceira seção, expomos a respeito da pesquisa narrativa, apresentamos trechos das narrativas escritas dos mestrandos e, em seguida, discutimos o caráter formativo e reflexivo da escrita sobre essas experiências.

2. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)

Um século depois da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 29 de dezembro de 2008, sancionou a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), estes equiparados às universidades federais, podendo criar e extinguir cursos e oferta-los em diversos níveis: do técnico ao ensino superior, e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Não à toa que Pacheco (2011) os viu como uma revolução na EPT, pois “têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país” (2011, p. 13).

No que tange à pós-graduação *stricto sensu*, alguns pesquisadores têm salientado o crescimento e o fomento à pesquisa na RFEPT nas duas últimas décadas. Alves e Del Pino (2015, p. 393) destacam o aumento do número de instituições que passaram a atuar no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) a partir da promulgação da Lei 11.892/2008, passando de 7, em 2008, para 20, em 2014.



Conforme Pereira e Rôças (2017), havia, em funcionamento nos IF, em 2017, 70 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 20 eram de mestrados acadêmicos, 49 de mestrados profissionais e apenas 1 de doutorado. À época, os autores observaram que “Dos 69 cursos de mestrado, 67 são avaliados com nota 3, nota mínima para funcionamento, evidenciando quão jovens são essas instituições no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*” (Pereira; Roças, 2017, p. 169).

Dentre esses programas de pós-graduação, destaco o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em rede nacional, presente nos 38 IFs, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e no Colégio Pedro II. O Programa foi criado em 2016 e suas atividades tiveram início no ano seguinte em 18 IFs. Em 2017 e 2018, mais 22 instituições se credenciaram, tornando o ProfEPT um mestrado presente em todos os estados brasileiros.

De acordo com o histórico do ProfEPT² apresentado no portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), instituição que sedia a coordenação nacional desse Programa, as origens desse mestrado estão relacionadas à expansão da RFEPCT, na primeira década do atual século, exigindo a qualificação profissional dos seus servidores. (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2019). Uma pesquisa realizada, em 2015, mostrou que a expansão da RFEPCT impactou 56,7% (17.507 indivíduos) do pessoal docente envolvido com menos de 5 anos em exercício.

Os números das pesquisas realizadas à época demonstravam um grande contingente de servidores que necessitam fazer uma pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo de mestrado. Esse fato levou o Fórum dos Dirigentes de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPOG), a criar uma comissão com a incumbência de elaborar, em 2015, a proposta do ProfEPT apresentada à CAPES naquele ano e aprovada em julho de 2016.

Corroborando com a proposta submetida à CAPES, o artigo segundo do Regulamento Geral do ProfEPT apresenta o objetivo do programa: “proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado” (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, 2020, p. 2).

Pelo fato de o ProfEPT ser um mestrado profissional na área de Ensino da CAPES, ele deve gerar produtos educacionais que serão disponibilizados para o uso em escolas públicas do país, além das dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências, de forma que o seu foco está na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos em condições reais de ensino. Quanto a esses produtos, o Documento da Área de Ensino da CAPES explicita que podem ser “uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional [...]” (Capes, 2019, p. 15).

² Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/sobreprofept> Acesso em: 19 out. 2022.



Os produtos educacionais vêm ao encontro dos objetivos dos mestrados profissionais, dispostos no artigo 4º da Portaria Normativa nº 7/2009, da CAPES:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; II – transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; IV- contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (Brasil, 2009).

Podemos afirmar que a elaboração, aplicação e análise dos resultados do produto educacional são o maior desafio para os mestrados do ProfEPT, visto que, muitas vezes, uma dessas etapas, sobretudo a aplicação, pode ser prejudicada por outros fatores, tanto pessoais, quanto externos. Também é possível que ocorram imprevistos, como a chegada da pandemia de Covid-19, que exigiu o fechamento das escolas por cerca de dois anos. Considerando que os produtos educacionais devem ser aplicados em sala de aula ou em outros espaços educativos, resolver esse problema foi o grande desafio para professores e discentes desse e de outros programas de pós-graduação profissionais.

As atividades do ProfEPT ficaram suspensas durante alguns meses, mas, depois retornaram de forma remota, seguindo a autorização dada pelo MEC por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Eram necessárias alternativas para a conclusão dos trabalhos finais, pois estes dependiam da aplicação dos produtos educacionais. Logo, os mestrados tiveram que enfrentar o cenário desconfortável para toda a sociedade e tentar, dentro dos limites possíveis, dar continuidade à pesquisa do mestrado e aplicar os produtos educacionais.

3. PESQUISAR DURANTE A PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS DE MESTRADOS DO PROFEPT/IFRN

Conforme afirmamos na introdução deste artigo, nossa intenção é discutir como os mestrados do ProfEPT, pertencentes às turmas de 2018 e 2019, do IFRN, reorganizaram-se para solucionar as limitações impostas à aplicação dos seus produtos educacionais, de modo a lhes trazer, mesmo em cenário adverso, experiências formativas. Utilizamos como método para a recolha de informações, a pesquisa narrativa, exigindo aqui uma breve apresentação do que seja esse tipo de pesquisa.

Para Muijs *et al.* (2014, p. 194), "as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional". Logo, podemos perceber, nas narrativas orais ou escritas, que a memória, instrumento pelo qual é possível relatar algo, é coletiva, embora seja também uma expressão de fatos individuais.

As narrativas nunca se restringem à vida de um sujeito ou a um acontecimento isolado. Ferrarotti (2014, p. 32) afirma que as narrativas autobiográficas tornam evidentes traços que transcendem a história de vida de um sujeito: "uma biografia é subjetiva a vários níveis. Lê a realidade social do



ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado”. O autor frisa que uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais: “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 horizontal de uma estrutura social” (Ferrarotti, 2014, p. 41).

Jovchelovich e Bauer (2002) frisam que esse tipo de entrevista encoraja e estimula o sujeito entrevistado a relatar acerca de algum acontecimento importante de sua vida e do seu contexto social. Desse modo, “É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa. [...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido” (Jovchelovich; Bauer, 2002, p. 92).

Esse enredo apresenta outra característica da memória: a seletividade, ou seja, o informante seleciona o que deve ou não dizer. Cabe ao pesquisador ter a perspicácia para “ler” o não dito. Por isso, o entrevistador deve ter a sensibilidade para o fato de o relato que ele obterá é “uma comunicação estratégica, isto é, uma narrativa com o propósito tanto de agradar ao entrevistador, quanta de afirmar determinado ponto, dentro de um contexto político complexo que pode estar sendo discutido” (Jovchelovich; Bauer, 2002, p. 101).

Por isso, Benjamin (1994, p. 205) afirma que não se separa a vida do narrador da narrativa que ele conta; ela não transmite o “puro em si”. “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”. (Benjamin, 1994, p. 205).

Clandinin e Connely (2011) definem pesquisa narrativa como uma forma de entender a experiência humana em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Para eles, “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” (Clandinin; Connely, 2011, p.18).

Consoante os autores em tela, a experiência é pessoal e social, visto que, nas narrativas, tanto o pessoal (sentimentos, desejos, projetos pessoais etc) quanto o social (o ambiente, o contexto, forças fatores subjacentes) estão presentes. Assim, “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” (Clandinin; Connely, 2011, p. 27).

Nessa direção, Passeggi (2011, p. 148) 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”.

Dado esse caráter de ressignificação da experiência, torna-se relevante destacar a diferença entre vivência e experiência feita 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. Pode ser uma ideia nova, um comportamento novo, um saber-fazer num campo de atuação consigo mesmo, com os outros, em situações específicas, com objetos ou máquinas. [...] 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. É por isso que o desafio das situações educativas se encontra na imaginação de formas de aprendizagem que vão surpreendendo o aprendiz. Estas formas oferecem uma oportunidade de transformar a vivência proposta em experiência analisada, no decorrer da situação educativa.

As narrativas têm gerado espaços reflexivos como um método de pesquisa e formação de professores. Os estudos com histórias de vida têm dado oportunidades de os docentes se vejam na posição de “falar-ouvir” ou “ler-escrever” sobre suas experiências formadoras. Para Souza (2008, p. 45), “a construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo”.

A importância das narrativas também é ressaltada por Cunha (1997, não paginado):

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

Realizado esse breve esboço do que seja a pesquisa narrativa, sua importância e a possibilidade desta proporcionar momentos de formação e autoformação, passamos a apresentar as narrativas escritas pelos mestrados. A opção pelo texto escrito se deu para deixá-los mais reflexivos sobre a sua experiência, tendo até a possibilidade de reescrever o seu relato.

Solicitamos aos mestrados a escrita de um relato sobre as suas experiências com a pesquisa de campo e com a aplicação de um produto educacional em um cenário de isolamento social e de insegurança. O convite foi enviado para os grupos das turmas no Whatsapp, mas, para não identificar quem se disporia a escrever o relato, pedimos que os interessados em colaborar entrassem em contato conosco em reservado. Sete alunos se dispuseram a escrever o relato e enviaram para o meu *e-mail*. Os textos eram curtos, entre 2 e 4 páginas, mas alguns eram muito profundos em termos de subjetividade e estado emocional durante a pandemia. Depois de lidos, os textos foram devolvidos aos mestrados para que estes fizessem ajustes, acréscimos ou exclusões caso desejassem. Todos assinaram um termo de consentimento para a exposição de trechos de suas narrativas e lhes foi assegurado que nenhum teria o seu nome exposto.

Para a análise das narrativas, baseamo-nos em Todorov (2006, p. 138) quanto à 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.

Desse modo, as narrativas que seguem e a análise posterior evidenciam esses dois momentos: o desequilíbrio causado pela pandemia e a necessidade de enfrentamento da situação; e a retomada do equilíbrio, quando os colaboradores narram a “solução” possível. Para não expor apenas “fatias” dos relatos, resumimos os sete textos narrativos suprimindo alguns parágrafos que identificavam a autoria e/ou que tinham repetições. Apesar desses cortes, cremos que as ideias centrais das narrativas foram preservadas.

Narrador 1³:

No início da pandemia foi muito difícil para mim. Sofri de graves crises de ansiedade, tive insônia, não conseguia dormir antes das 2 horas da madrugada. 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 para três medicações. Diante da situação, 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. Este foi um problema que enfrentei, o de ter que selecionar o que eu deveria ler para, em seguida, escrever. Então, passei a ler menos e a escrever mais. Foi a saída que encontrei por conta própria. Foi eficaz? Até hoje, tenho dúvidas, mas o fato é que consegui terminar a dissertação, mesmo sob o impacto de ter perdido minha sogra, de ter pegado a Covid-19, junto com minha família, ter passado vinte dias doente, dos quais dez internado.

Narrador 2:

Vivenciei momentos de estagnação geral, uma confusão mental que se debruçava entre 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 que teria começado antes de 2020 e início deste mesmo ano ficou paralisada no tempo. Foram alguns meses de inércia total. Mesmo antes de ter adquirido o vírus e ter ficado muito doente, resolvi parar tudo por completo, situação que só fora revertida por intermédio do meu orientador, que não aceitou minha desistência mesmo quando tudo parecia perdido. Vivendo essa nova realidade, eu pude compreender [...] todo o processo de pesquisa é passível de alterações no seu percurso. Contudo alterar uma trajetória já discutida e consolidada dentro de estudos e orientações é sempre um grande desafio, principalmente dentro de uma realidade instável. Foi então que iniciamos uma reformulação dos métodos de pesquisas e técnicas de abordagem. Assim, a versão original do projeto precisou ser alterando em alguns detalhes que se fizeram necessários para a continuidade da pesquisa, com a devida segurança sanitária. Desta forma, os procedimentos operacionais para o desenvolvimento das

³ Para preservar a identidade dos narradores e narradoras, preferimos colocar as autorias dos relatos no gênero masculino. Ademais, para não se confundir esses relatos com as citações longas, apresentamos esses relatos com um recuo menor e em itálico.



etapas de pesquisa que envolvia entrevistas, filmagem e encontros presenciais precisaram ser readaptadas para o formato remoto, em atendimento às normas de segurança sanitária. Contudo, o desafio maior ainda estaria por vir: como filmar de forma remota? Realmente este foi o maior desafio de toda essa empreitada. Precisávamos entrevistar e filmar, mas não poderíamos estar presentes. Então, 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, logo solicitei que me enviassem vídeos por celulares respondendo alguns questionamentos e imagens de suas atividades de rotina no trabalho. Por meio de recortes de entrevistas e filmagens enviadas foi montado um documentário que se tornaria uma pesquisa desenvolvida a várias mãos. Em suma, é importante sublinhar nestes relatos que a realidade adversa apresentada por intermédio da pandemia trouxe inúmeras dificuldades, sobretudo ao campo psicológico, que foram superadas por intermédio da ajuda mútua entre aluno, professor e colaboradores da pesquisa.

Narrador 3:

Como foi pesquisar num contexto de pandemia? De antemão, já respondo que não foi fácil. Porém, foi desafiador! Acredito que apesar das dificuldades que acompanham nossa educação desde épocas muito remotas, a pandemia trouxe um grande impacto para a educação no Brasil em todos os níveis. Minha pesquisa teve como ponto chave a produção de um curta-metragem sobre as histórias de vida de três alunos egressos do PROEJA, mas foi complicado chegar até esses egressos. Foi preciso um grande esforço de minha parte para contornar essa situação. Para a realização desse trabalho lançamos mão de entrevistas, estas foram concedidas de forma individual com cada egresso, em local e data sugerida por eles. Por se tratar de um produto educacional em formato de vídeo, essas entrevistas tiveram que ocorrer de forma presencial e utilizando todos os cuidados e protocolos conforme determinação da OMS. Durante essa etapa da pesquisa, um misto de sentimentos me invadiu, o medo de contaminar alguém e de me contaminar era real. A responsabilidade para com o outro, era a minha maior preocupação, mesmo tomando todos os cuidados. O curta-metragem foi o produto educacional desenvolvido a partir da minha pesquisa. Sua aplicação se deu de forma totalmente remota. Os professores me possibilitaram acesso aos ambientes virtuais de salas de aulas, onde foi possível apresentar a pesquisa e convidar os alunos a fazerem parte dela. A aplicação desse material educativo se deu de forma tranquila e sem grandes dificuldades.

Narrador 4:

Acredito que todos que estavam desenvolvendo pesquisas nesse período de isolamento social sentiram um grande impacto no processo de produção acadêmica, sobretudo aqueles que trabalham com pesquisa aplicada. Minha investigação dependia de forma direta de uma intervenção pedagógica junto a estudantes do Ensino Médio Integrado. A princípio, quando meu orientador e eu idealizamos todo o desenho da pesquisa, fizemos isso pensando em uma intervenção presencial. Entretanto, vieram os primeiros casos de COVID. Diante desse novo contexto, tivemos a primeira mudança na nossa pesquisa: a forma de aplicação da intervenção. O que antes havia sido estruturado para ser feito em uma sala de aula física, e que contava com as interações entre discentes e professor, teve que ser adaptada para os ambientes virtuais. Assim, nossa intervenção foi completamente remodelada de modo que pudesse ser feita em espaços não físicos (Google meet, Google Class Room, G-mail e WhatsApp). Confesso que quando meu orientador disse que a recomendação seria de mudarmos tudo para a forma online fiquei muito assustado e com medo de não dar conta. Hoje vejo que esse medo foi totalmente compreensível diante de toda a incerteza não só do sucesso da pesquisa. Além da



migração da pesquisa para o modo remoto e online, 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 que surgiu inesperadamente foi bastante assertiva e eficaz. Houve dificuldades também, especialmente com a disponibilidade dos estudantes em participarem dos encontros da intervenção.

Narrador 5

Eu escolhi desenvolver, como produto educacional, um documentário para apresentar, através das narrativas dos egressos do CEFET/IFRN, a importância do acesso à uma educação cidadã para a atuação profissional no mundo do trabalho, bem como para sua formação pessoal, com vistas a incentivar estudantes do ensino fundamental a se tornarem possíveis ingressantes na Educação Profissional. Com a imposição do distanciamento social, a estratégia que havia sido pensada para a gravação das entrevistas, assim como para a validação do produto educacional, precisou ser revista e modificada; confesso que isso me deixou um pouco frustrado, pois queria estar presente no mesmo ambiente que os meus entrevistados, queria identificar in loco todas as reações; e, além disso, queria apresentar o vídeo com o relato dos egressos para os alunos da escola pública. Mas, a pandemia veio mudar o curso. Então, para a gravação das entrevistas precisei utilizar os recursos tecnológicos disponíveis e estas foram gravadas através da plataforma Google Meet. As gravações foram encaminhadas a uma profissional da área de Comunicação Social, que realizou a edição dos vídeos e os transformou em um documentário, o produto educacional, que depois foi aplicado em alguns campi do IFRN. O produto educacional se mostrou coerente com o objetivo da pesquisa, tendo abordado temas assertivos na condução das entrevistas com os egressos. Apesar dos problemas, eu considero que o fato de os egressos terem sido entrevistados em seus ambientes familiares ou mesmo de trabalho, sem a presença física de uma pessoa gravando seus depoimentos, deu a eles a espontaneidade e a desenvoltura que talvez não tivessem com uma gravação profissional.

Narrador 6:

No segundo semestre de 2020, adaptei o meu produto educacional para ser aplicado no ensino remoto. A princípio, fiquei bastante inseguro por não ter noção de como seria essa aplicação, uma vez que a interação docente-discente ficou bastante comprometida pelo distanciamento social. As dificuldades para realizar a adaptação do produto educacional foram surgindo à medida que as atividades eram planejadas. A turma que foi escolhida para a participação na pesquisa contribuiu significativamente para que as atividades propostas pudessem ser realizadas. Estabeleci contato com todos os participantes, explicando detalhadamente as atividades que seriam desenvolvidas. A interação foi feita por meio de um grupo no WhatsApp e pelas ferramentas do G Suite. Durante o ensino remoto, 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. Esse distanciamento foi perceptível durante a aplicação do produto, etapa mais difícil no percurso da pesquisa. Em alguns momentos, fiquei bastante angustiado e aflito, com vontade de adiar a aplicação do produto, todavia, diante do cenário em que estávamos, percebi que não seria a melhor solução. A aplicação da sequência didática dificultou ainda mais o desenvolvimento das atividades planejadas, uma vez que os estudantes já estavam bastante cansados do ensino remoto. Essa situação pode ser percebida pela diminuição da interação dos estudantes com os diferentes agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professores, gestores e outros. Ciente desse cenário, optei por realizar



atividades que alternassem momentos síncronos e assíncronos. Priorizei a gravação de pequenos vídeos em vez de aulas síncronas. Além disso, realizei outras ações para que a turma continuasse participando e desenvolvendo as atividades que foram planejadas. Para isso, busquei uma maior interação com cada participante, me disponibilizando a orientá-los diante de qualquer dúvida, realizando, portanto, um acompanhamento individual. Acredito que as estratégias utilizadas durante a execução da sequência didática se mostraram eficientes, mas compreendo que se a aplicação da sequência didática tivesse ocorrido em outro cenário, o resultado teria sido bem mais proveitoso, pois os estudantes 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. Sem dúvida, a pandemia trouxe muitos entraves para aplicação do meu produto, mas com muita persistência, apoio dos colegas de trabalho e colaboração dos participantes obtive êxito em todas as etapas de sua execução.

Narrador 7:

Quando o distanciamento social teve início e as aulas passaram para o formato remoto, me preocupei se conseguiria colocar em prática o que havia planejado, tanto no que concernia aos objetivos da pesquisa quanto à aplicação do produto. Me questionei se seria possível realizar as entrevistas a contento por não mais ser possível realizá-las presencialmente. Outro ponto de dúvida foi quanto ao produto. Antes da pandemia havíamos decidido que seria um ciclo de oficinas presenciais. Já havíamos também decidido os temas e a forma de recrutamento. Com o início das aulas remotas, tivemos que mudar o produto. Mantivemos a oficina, agora virtualmente e não mais presencial, como forma de aplicá-lo, porém reduzimos para um encontro, tendo em vista que, em sondagem, os estudantes se mostraram bastante atarefados e temíamos não conseguir um número relevante de participações caso estendêssemos a quantidade de encontros. Entendemos que a mudança para o produto educacional em foco foi bastante acertada. Os estudantes, mesmo após a aplicação, nos procuraram para ter acesso à versão final após a defesa, e uma das examinadoras da banca de defesa da minha dissertação informou que iria utilizar o compêndio como material didático em suas aulas. Em relação às entrevistas, senti que no formato remoto faltou um "Q" a mais, já que, em sua maioria, os entrevistados demonstraram bastante timidez no início, não abriram as câmeras, o que me fez sentir dificuldade de aprofundar as perguntas; algumas respostas foram um pouco rasas. Esperava o contrário, que no formato remoto eles se sentissem mais soltos para responder. Apesar dessa dificuldade, conseguimos filtrar respostas que nos fizeram trazer outras categorias de análise para nossa pesquisa, que não havíamos pensado no início, e isso foi bastante positivo. Entendo que ao final de uma pesquisa, sempre analisamos a possibilidade e/ou necessidade de termos feito algo a mais. E nesse contexto pandêmico não poderia ser diferente.

Reportando-nos a Todorov (2006), em citação anterior, as narrativas geralmente iniciam com um estado de equilíbrio que sofre perturbações, e, posteriormente, voltam a equilibrar-se. É possível ver isso nas narrativas apresentadas acima: há uma situação de normalidade que é interrompida por algo inesperado (a pandemia da Covid-19 e o isolamento social), levando à necessidade de superar tal obstáculo e criar uma nova ordem a partir da desordem estabelecida (o replanejamento da pesquisa e a busca de alternativas para a sua execução, mesmo que se distancie do inicialmente planejado).

É óbvio que o imponderável gera desordens, perdas do "fio da meada", angústias, mas também abre a oportunidade de uma auto-organização. O caos, lembra Morin (2008, p. 80), "é a desintegração organizadora". Isso quer dizer que ordem, desordem e organização se coproduzem simultânea e



reciprocamente na produção do conhecimento. Endossando as palavras de Morin, Almeida (2009, p. 101) afirma que “Sempre haverá o imprevisto, o inacessível, o desvio e a desordem que impulsionam novas ordens”.

Em “O Método 2”, Morin (2005), ao discutir a auto-organização dos sistemas complexos, alerta para a necessidade de compreendermos o prefixo “RE” como um paradigma, pois toda reorganização permanente é, ao mesmo tempo, regeneração e recorrência. Logo, a raiz “RE” aparece em muitos termos que emprega: reorganização, recorrência, repetição, renovação, restabelecimento, regeneração.

Morin (2005, p. 375, grifo nosso) considera que “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”. Todavia, adverte que não é possível conceber o RE como uma mera repetição à maneira das máquinas artificiais, que reproduzem o mesmo à imagem de um protótipo. Ao repetir, abre-se sempre a possibilidade do rejuvenescimento, da regeneração. Assim, se tudo caminha para a deriva e a dispersão, o RE ressuscita, infatigavelmente, fragmentos do passado perdido, recomeça a história de vida, transforma dispersão e deriva em disseminação e diversificação, transforma, eventualmente, o novo em repetitivo, e renova a repetição evoluindo (Morin, 2005, p. 385).

Em obra recente, ao refletir sobre a pandemia da Covid-19, Morin (2021) apresenta 15 lições do coronavírus. Não nos deteremos a todas estas, mas algumas são relevantes para entendermos as tomadas de decisões e os novos caminhos que os mestrands encontraram como saídas para a (re)configuração de seus produtos educacionais. Isso evidencia a “cruel pedagogia do vírus”, como nos ensina Boaventura de Sousa Santos (2020).

A primeira lição que selecionamos, dentre as apresentadas por Morin (2021), diz respeito às incertezas da vida, tema muito recorrente em suas obras. Ao relacionar esse fato com o conteúdo dos textos escritos pelos mestrands, é possível percebermos a “certeza” que geralmente temos em relação às nossas pesquisas, sobretudo quando o objeto e a metodologia estão delimitados, escritos e aprovados no Comitê de Ética em Pesquisa e/ou nas bancas de qualificação. Mas, apesar de o planejamento ser algo cotidiano em nossas vidas, precisamos ser conscientes do imponderável. No caso aqui tratado, todos os planos vieram abaixo com a chegada da pandemia e as suas consequências. Vários temores se juntam: o do contágio, o da morte, o de não conseguir voltar à pesquisa, o de não ter a adesão dos entrevistados, o de não saber realizar virtualmente o estudo, dentre outros que, associados, aumentaram a ansiedade, daí o adoecimento psicológico dos dois primeiros narradores.

Pesquisas têm mostrado o aumento da ansiedade e de outros problemas psíquicos trazidos pela pandemia. Segundo reportagem da CNN Brasil, de 19 de outubro de 2021, com base em um estudo publicado pelo periódico científico *The Lancet* naquele mês, 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 (Rocha; Lopes, 2021, não paginado).



Na situação de isolamento social, incertezas, medo e luto, “a resiliência surge como alternativa para o enfrentamento dessa crise no âmbito psicológico, uma vez que o nível de resiliência é uma das variáveis que influenciam a maneira como os indivíduos lidam com as adversidades que surgem” (Sousa *et al.*, 2021, p. 2). Assim, Apesar das dificuldades, com o passar do tempo, muitas pessoas compreendem que é chegada a hora de se (re)erguer, mas, para isso, é necessário um tutor de resiliência⁴, alguém que “estenda a mão” e ajude (mesmo de forma inconsciente) o indivíduo que sofre (Cyrulnik, 2004). Podemos perceber, nos relatos, o papel da família, dos amigos e dos orientadores que encorajaram alguns narradores a voltar ao trabalho e a (re)pensar estratégias de retorno à pesquisa.

Por isso, e relacionada à primeira lição que destaquei, Morin (2021, p. 28) ressalta a necessidade de despertarmos para a solidariedade que, conforme o autor, estava adormecida em nós. Nesse sentido, vemos, nos relatos dos mestrandos, ações solidárias por parte de colegas, de amigos, da família, dos orientadores e, principalmente, dos estudantes, professores e demais público que se dispuseram a colaborar com estes na retomada das suas pesquisas.

Enfim, o que é visível nos relatos dos narradores é que, como diz Morin (2021, p. 32): “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”.

Entretanto, mesmo que o isolamento nos tenha levado a criar ou reinventar estratégias e ampliar a nossa capacidade criativa, precisamos tomar cuidado com as análises que compreendem a ampliação do uso das tecnologias digitais como o lado “bom” trazido pela pandemia. Como salientam Couto, Couto e Cruz (2020, p. 209-210, grifo nosso), essas realidades “fazem parte do mundo como ele deveria ser: 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*”.

As observações feitas pelos autores supracitados nos conduzem a outra lição apresentada por Morin e que diz respeito à desigualdade social no isolamento, fato também salientado por pesquisadores renomados como Antunes (2020), Mascaro (2020) e Santos (2020). Para Morin (2021, p. 29), “o isolamento serviu de lente de aumento para as desigualdades sociais: a pandemia acentuou dramaticamente as desigualdades socioespaciais”. Daí o porquê de em algumas narrativas se constatar que a pesquisa poderia ter atingido um público maior caso tivesse ocorrido presencialmente.

Compreendemos como um dos motivos para esse misto de realização e decepção o fato de o acesso a uma internet de qualidade para assistir aulas, apresentações de vídeos e participação de outras atividades é uma realidade distante para muitos estudantes e professores, como já foi salientado. “De repente”, sem nenhum preparo ou alternativa, milhões de indivíduos, docentes e discentes, tiveram que se adaptar ao chamado ensino remoto emergencial. Importa ressaltar que esse ensino

⁴ Resiliência, em síntese, é capacidade de as pessoas superarem as adversidades a que estão ou foram impostas. Para o psicanalista francês Boris Cyrulnik (2004), para que a resiliência ocorra são necessários o apoio e o acolhimento de membros da rede pessoal e social, os “tutores de resiliência”, que, mesmo sem ter consciência desse papel, ajudam nessa superação.



não pode ser confundido com Educação a Distância (EaD), pois enquanto esta é prevista na Lei de Diretrizes e Bases e regulamentada pelo Ministério da Educação, o ensino remoto, mesmo na legislação criada durante a pandemia, não está conceituada como tipologia ou modalidade de ensino.

Uma análise realizada em 26 artigos, selecionados a partir do descritor “Educação e pandemia”, levou Queiroz, Silva e Sousa (2022) a constatar a precarização do trabalho docente causada pela ausência de investimento em capacitação/formação adequada para o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, constituindo uma nova demanda para a educação em tempos de pandemia. As autoras também salientam que a exclusão digital acentua ainda mais as desigualdades sociais, como mostraram alguns artigos examinados por elas. Conforme as pesquisadoras:

[...] ao tempo que o ensino remoto se apresenta como solução provisória para o problema das aulas suspensas, confere-se maior visibilidade às desigualdades sociais, principalmente quando se coteja a escola pública com a privada, porque, apesar de o ensino remoto ter sido implementado subitamente, as dificuldades maiores, o maior despreparo para executar essa nova metodologia de ensino-aprendizagem está presente nas escolas públicas, seus/suas alunos/as e professores/as, devido à precariedade de acesso à internet e ferramentas digitais (Queiroz; Silva; Sousa, 2022, p. 559).

Nesse sentido, Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1634) frisam que “Confrontados(as) à urgência para dar continuidade ao ensino e aprendizagem, os(as) professores(as) se veem diante da obrigação de redefinir, ressignificar, reinventar e ‘desaprender’ muitas das suas certezas teóricas e metodológicas quanto ao seu fazer”. Por conseguinte, “da noite para o dia”, os professores (alguns destes, discentes de programas de pós-graduação, como o ProfEPT),

[...] são conclamados(as) a serem protagonistas nesta tarefa de retomada das atividades pedagógicas, mas, apenas como implementadores de ações, sem participação nas decisões e em moldes que, em muitas situações, sacrificam a característica principal do seu trabalho, assentada na mediação pedagógica, em face de que parte significativa dos(as) estudantes não tem como acessar as aulas *on-line*. 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.

Todavia, em meio a tantas dificuldades reveladas pela pandemia da Covid-19, há também um processo contraditório: a aquisição de experiências pelos docentes e discentes que, a “duras penas”, cotidianamente, têm refletido sobre suas práticas e as têm reinventado por meio das telas da sala de aula virtual. Independentemente da forma como aconteçam, há lições tiradas das experiências, ou seja, “produzidas por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida” (Josso, 2009, p. 137). Nesse sentido, há também formação, pois, “Enquanto sujeitos históricos, construímo-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).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS



A finalidade que deu origem a este texto foi conhecer e discutir as experiências vividas pelos alunos do ProfEPT (Mestrado Profissional em Rede Nacional), matriculados no IFRN, *Campus* Mossoró, durante a pandemia de Covid-19. Conforme foi relatado, essa pandemia atingiu diretamente os trabalhos acadêmicos dos estudantes das turmas que tiveram entrada nos anos de 2018 e 2019.

Conforme já mencionei, no IFRN, as aulas foram suspensas no dia 17 de março de 2020. A imprevisibilidade de retorno e o medo de se contaminar era constante entre servidores e alunos. Os números diários de doentes e de mortos no Brasil e no mundo aumentava a insegurança, o isolamento (para quem podia) e, não demorou muito, vieram ou aguçaram-se os efeitos emocionais: ansiedade, depressão, dentre outros problemas psicológicos que ainda fazem parte do cotidiano de muitas pessoas.

Diante desse cenário hostil, os mestrandos e seus orientadores precisaram reorganizar os projetos de pesquisa e os seus produtos educacionais de modo que estes pudessem ser aplicados a distância e com o uso do ensino remoto emergencial. A partir das narrativas escritas de sete alunos, foi possível perceber, além das dificuldades pessoais enfrentadas, a exemplo de problemas de saúde, limitações de ordem acadêmicas e profissionais suscitaram mais ansiedade e desafios diante de um quadro obscuro. “O que fazer?”, “Como vou fazer?”, “Dará certo esse novo projeto?”, “Terei a contribuição do público-alvo e dos professores?”, “Terei condições de concluir esse mestrado?” ... Certamente foram perguntas que insistentemente eram feitas pelos mestrandos a si mesmos e aos seus orientadores.

As narrativas escritas pelos mestrandos me levaram a constatar que, mesmo nas condições adversas em que estavam, com os riscos iminentes de contágios, de posicionamentos contraditórios sobre a doença, de “bombardeios” de *fake news*, foi possível, com criatividade, mudanças de rumos, auxílios de colegas e até improvisações, realizar a pesquisa de campo e pôr em prática os produtos educacionais, condição essencial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Outrossim, considero que a oportunidade de narrar suas experiências trouxe um crescimento pessoal e profissional para os agora mestres em Educação Profissional e Tecnológica, pois, ao fazê-lo, foram necessários paradas, tempo para reflexões e interpretações de acontecimentos. Possivelmente houve idas e vindas, reescritas, reinícios, mudanças de palavras e de posições de parágrafos, ênfases, fatos suprimidos. Entretanto, nesses momentos, em cada mudança na escrita, algumas vivências tornaram-se experiências dignas de serem registradas e transmitidas a outras pessoas

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. Método complexo e desafios da pesquisa. In: ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. **Cultura e pensamento complexo**. Natal: EDUFN, 2009. p. 97-111.

ALVES, C. G. M.; DEL PINO, J. C. A Atuação dos IFs Frente ao Sistema Nacional de Pós-Graduação - um comparativo entre 2008-2014. **Holos**, ano 31, v. 5, p. 379-400, maio-jul, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3090>. Acesso em: 07 jan. 2025.

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



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

BRAGANÇA, I. F. S. 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/8700/6352>. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. **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, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Portaria normativa nº 7, de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Brasília, 2009. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2075/portaria-normativa-n-7> Acesso em: 25 jan. 2025.

CLANDININ, J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CAPES). **Documento de Área – Área 46 – Ensino**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf> Acesso em: 13 jan. 2025.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19 **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 19 jan. 2025.

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

CUNHA, M. I. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLfw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt#> Acesso em: 19 jan. 2025.

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

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2014. p. 29-56.

GALHARDI, C. P. et al. 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, sup. 2, p. 4201-4210, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/XnfpYRR45Z4nXskC3PTnp8z/> Acesso em: 19 jan. 2025.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Mestrado Profissional em Rede Nacional.

O ProfEPT: histórico, Vitória, 2019. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/sobreprofept>. Acesso em: 13 jan. 2025.

JOSSO, M. C. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistadora: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, Tatuapé, v. 2, n. 2, p. 136-139, São Paulo, dez. 2009. Disponível em: https://arquivos.cruzeirosdoeducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (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.

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL. **Regulamento geral**. Vitória, 2020. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/2020_REGULAMENTO_GERAL_ProfEPT.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

MORIN, E. **O Método 1: A natureza da natureza**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, E. **O Método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MOREIRA, M. C. A. et al. A interdisciplinaridade em produtos educacionais de um mestrado profissional em ensino de ciências. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, p. 2.559-2.564, set. 2017. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/339212/430171> Acesso em: 9 jan. 2025.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v. 48, especial, p. 193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCT/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

PACHECO, E. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E. (Org.). **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 13-32.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8697/6351> Acesso em: 19 jan. 2025.



PEREIRA, M. V.; RÔÇAS, G. O ensino de pós-graduação nos institutos federais. In: ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G. (Orgs.) **As políticas públicas e o papel social dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. Natal: IFRN, 2017. p. 160-178.

QUEIROZ, N. F. L.; SILVA, R. A.; SOUSA, M. R. C. A. Os efeitos da pandemia da COVID-19 no processo educacional no Brasil entre os anos de 2020 e 2021. **Revista Thema**, Pelotas, v. 21, n. 2, p. 548-562, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2798/2090> Acesso em: 19 jan. 2025.

ROCHA, L.; LOPES, L. 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: 15 jan. 2025.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, E.; LIMA, I. S.; SOUSA, N. J. "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, Edição Especial, 2020.

SEIXAS, R.; ROBERTO, C. O dia em que a Terra parou. In: SEIXAS, R. **O dia em que a Terra parou**. [S.l.]: Wea Discos, 1977.

SOUSA, J. C. et al. A relação entre a resiliência humana e a ansiedade em tempos de pandemia da covid-19. **Holos**, Natal, Ano 37, v. 3, p. e10905, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10905> Acesso em: 15 jan. 2025.

SOUZA, E. C. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

Submissão: 20/10/2022

Aceito: 24/10/2025